

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

HELIO TOMAL

**EMANCIPAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO CULTURAL NO CURSO DE FORMAÇÃO
DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO À LUZ DE THEODOR W. ADORNO**

UNIÃO DA VITÓRIA – PR

2019

HELIO TOMAL

**EMANCIPAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO CULTURAL NO CURSO DE FORMAÇÃO
DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO À LUZ DE THEODOR ADORNO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a) Antônio Charles Santiago Almeida

UNIÃO DA VITÓRIA – PR

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Ata da defesa

AGRADECIMENTOS

A CAPES.

A Vanessa, pela parceria, companheirismo, e, revisão metodológica.

Ao professor Charles, pelas orientações, pela parceria e pela amizade compartilhada neste caminho.

Aos professores Armindo e Thiago, pela disponibilidade e contribuições prestadas na avaliação deste trabalho.

Aos professores e colegas de curso, pelos debates e partilhas realizadas.

Ao professor Paulo Bodziak pelas contribuições durante o processo de qualificação desta pesquisa, e, a professora Juliana Mayorca, pela revisão ortográfica, gramatical e metodológica realizada.

Ao amigo Luiz Valentim pela parceria e paciência em inúmeros debates.

As caríssimas alunas e alunos do curso de formação de docentes do colégio estadual Túlio de França, pela parceria e compromisso no desenvolvimento desta atividade.

Ao colégio estadual Túlio de França pelo acolhimento e disponibilização dos recursos humanos e técnicos necessários a esta pesquisa.

*O que é entendido e experimentado pela metade
não é o estágio prévio da formação, mas o seu
inimigo mortal.*

(Theodor W. Adorno)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender em que medida a barbárie adentra ao espaço escolar, e, de que forma a escola fornece ou pode fornecer aos seus alunos uma formação que conteste a lógica bárbara expressa e presente na sociedade. Deste modo, ao reportar-se ao curso de formação de docentes em nível médio do Colégio Estadual Túlio de França em União da Vitória-PR, procurou-se entender em que medida a barbárie adentra aquele espaço, e, através de uma análise teórica, filosófica, interpretativa e dialética, apresentar como este curso pode contribuir ou não para antevê-la e combatê-la. Como fundamento teórico e metodológico esta pesquisa se utilizou dos escritos do filósofo alemão Theodor W. Adorno. Para este autor, o combate a barbárie deve ser o horizonte ético de quaisquer programas educacionais, e, só é possível este combate com uma formação cultural sólida, que, não se dobre e não se entregue aos desígnios da semiformação cultural que se expressa integrada à estrutura do capitalismo tardio. Compreendeu-se que embora o antissemitismo não seja uma questão posta neste espaço, a homofobia, o machismo, o racismo, a discriminação social e o autoritarismo o são. Deste modo, estas condições levaram esta pesquisa de cunho profissional, a debater através de uma atividade de prática de ensino em filosofia, como a escola se relaciona com estas manifestações bárbaras. Neste sentido, no espaço escolar reportado, utilizou-se da metodologia da pesquisa-ação como fundamento de aplicação e análise dos resultados coletados. Pode-se perceber, com esta atividade e à luz dos conceitos adornianos, que a barbárie é um fenômeno intrinsecamente ligado a estrutura do processo civilizatório, e, que, portanto, se materializa em termos culturais na sociedade e na escola com diferentes manifestações. Na medida que a escola não consegue se desvencilhar das imposições predispostas pela semiformação – e que são reflexos do poder de legitimação gerado e gestado pela indústria cultural – se materializa neste espaço a promoção e efetivação da barbárie. Pode-se compreender que só é possível, do ponto de vista ético, se combater estas manifestações bárbaras na escola e na sociedade, se elas forem pensadas sob o horizonte da autonomia e da emancipação. Adorno ponderou que os ideais burgueses inscritos na perspectiva de esclarecimento e autonomia foram insuficientes para antever e evitar o holocausto, por exemplo, e que era preciso um modelo teórico capaz de reverter esta situação – descrito por ele como Dialética Negativa. Todavia, é preciso recuperar este debate sobre a formação autônoma como condição de sobrevivência da própria sociedade. Seguindo estas perspectivas, esta pesquisa, ao reportar-se aquela realidade específica denuncia que; a semiformação é uma atenuante decisiva da reprodução e da legitimação da barbárie dentro da escola, e, é preciso que se construa uma formação cultural sólida que contraponha e conteste aos fundamentos civilizacionais que legitimam a realidade bárbara exposta e vivenciada socialmente na escola.

Palavras-chave: Formação. Semiformação. Emancipação. Barbárie. Adorno.

ABSTRACT

This work aimed to understand the extent to which barbarism enters the school space, and in what way the school provides or can provide its students with a training that challenges the barbaric logic expressed and present in society. Thus, when referring to the training course of teachers at the middle level of the Túlio de França State College in União da Vitória-PR, it was sought to understand the extent to which barbarism enters that space, and, through a theoretical analysis, philosophical, interpretative and dialectical, how this course can contribute or not to anticipate and combat it. As a theoretical and methodological foundation this research was used from the writings of the German philosopher Theodor W. Adorno. For this author, the fight against barbarism must be the ethical horizon of any educational program, and it is only possible this struggle with a solid cultural formation, that does not bend and does not surrender to the designs of the cultural semiformation that is expressed integrated to the structure of late capitalism. It was understood that although anti-Semitism is not a question posed in this space, homophobia, machismo, racism, social discrimination and authoritarianism are. Thus, these preconditions led this research of a professional nature, to debate through an activity of teaching practice in philosophy, how the school relates to these barbarian manifestations. In this sense, in the reported school space, the methodology of action research was used as the basis of application and analysis of the results collected. With this activity and in the light of the Adornian concepts, one can perceive that barbarism is a phenomenon intrinsically linked to the structure of the civilizing process, and that, therefore, it materializes in cultural terms in society and in school with different manifestations. To the extent that the school can not get rid of the impositions imposed by the semiformation - and that are reflections of the power of legitimation generated and generated by the cultural industry - materializes in this space the promotion and effectiveness of barbarism. One can understand that it is only ethically possible to combat these barbaric manifestations in school and in society if they are conceived under the horizon of autonomy and emancipation. Adorno considered that bourgeois ideals inscribed in the perspective of enlightenment and autonomy were insufficient to foresee and avoid the holocaust, for example, and that a theoretical model capable of reversing this situation - described by him as Negative Dialectic, was necessary. However, it is necessary to recover this debate on autonomous formation as a precondition for the survival of society itself. Following these perspectives, this research, when reporting that specific reality denounces that; semiformation is a decisive mitigation of the reproduction and legitimation of barbarism within the school, and it is necessary to build a solid cultural formation that opposes and contests the civilizational foundations that legitimize the barbaric reality exposed and socially experienced in school.

Keywords: Training. Semiformation. Emancipation. Barbarism. Adorno.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Homofobia na Escola.....	111
TABELA 02 – Racismo na Escola	114
TABELA 03 – Machismo na Escola	117
TABELA 04 – Discriminação Social na Escola.....	120
TABELA 05 – Perspectivas contra a barbárie na Escola	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – EMANCIPAÇÃO É RESISTÊNCIA.....	21
1.1 DA CRÍTICA À FILOSOFIA À FILOSOFIA CRÍTICA.....	26
1.1.1 Do desencantamento do mundo à barbárie	30
1.1.2 A indústria cultural e a dominação das massas.....	32
1.2 A DIALÉTICA NEGATIVA E A METODOLOGIA DO TRABALHO FILOSÓFICO	37
1.2.1 A experiência da negatividade dialética	39
1.2.2 Liberdade e Dialética negativa: o que move o pensamento é a liberdade	43
1.3 PERSPECTIVAS DA DIALÉTICA NEGATIVA NA EDUCAÇÃO	47
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOCENTE E A SEMIFORMAÇÃO CULTURAL ..	52
2.1 ENTRE A FORMAÇÃO E A SEMIFORMAÇÃO	53
2.1.1 A formação cultural (<i>bildung</i>) como horizonte pedagógico à luz de Immanuel Kant .	53
2.1.2 Formação versus Semiformação	56
2.2 A SEMIFORMAÇÃO DOCENTE.....	65
2.2.1 Dos tabus à docência e a barbárie	70
2.2.2 Depois de Auschwitz: Como pensar a formação	73
2.2.3 Da elaboração do passado e a resistência a barbárie	78
2.3 POR UMA EDUCAÇÃO CONTESTE E EMANCIPADA	82
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO	89
3.1 BLOCO A: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES 01 E 02.....	91
3.1.1 Da realização das Atividades 01 e 02.....	91
3.1.2 Descrição e análise dos resultados da Atividade 03	103

3.2	BLOCO B: DA ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM 2018	112
3.2.1	A barbárie manifesta na homofobia dentro do curso de formação de docentes	112
3.2.2	A barbárie manifesta no racismo dentro do curso de formação de docentes	116
3.2.3	A barbárie manifesta no machismo dentro do curso de formação de docentes.....	119
3.2.4	A barbárie manifesta na discriminação social dentro do curso de formação de docentes	122
3.2.5	Das percepções de enfrentamento da barbárie apresentadas pelos estudantes no curso de formação de docentes	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – Atividade 01 – Relatórios de aulas	140
	APÊNDICE B – Atividade 02 – Produções dissertativas.....	141
	APÊNDICE C – Atividade 03 – Produções dissertativas.....	142
	APÊNDICE D – Questionário aplicado sobre as manifestações da barbárie no espaço escolar	143
	APÊNDICE E – Questionários sobre as manifestações da barbárie no espaço escolar.	144

INTRODUÇÃO

Ser livre. Ser autônomo. Ser emancipado. Estas são premissas historicamente sonhadas pela humanidade e que a partir da organização da escola na Modernidade ganharam contornos específicos e complexos. Projetos políticos e educacionais variados estabeleceram correlações entre educar e emancipar, educar e libertar, educar e autonomizar os indivíduos. Entretanto, em que medida estas premissas se efetivam dentro do espaço escolar e como estas perspectivas de liberdade funcionam diante da eminência da violência e da barbárie que se manifesta socialmente na contemporaneidade é, a saber, imperativo.

Foi partindo da premissa de que a autonomia dos indivíduos é condição para se evitar e combater a barbárie que este estudo se desenvolveu. Na tentativa de elucidar estas questões que esta pesquisa de Mestrado Profissional se reportou ao curso de formação de docentes, em nível médio, no Colégio Estadual Túlio de França, em União da Vitória-PR, durante o período de 2017 a 2019. Afinal, a barbárie está presente dentro das relações escolares neste espaço? Na eminência deste fenômeno dentro da escola, é possível antever e evitar que ela se reproduza lá¹? Neste sentido, objetivou-se compreender em que medida a barbárie adentra ao espaço reportado, bem como, de que forma este curso fornece ou pode fornecer aos seus alunos uma formação que conteste a lógica bárbara presente na escola e que é disseminada em nossa sociedade pela *indústria cultural*.

No que concerne ao estabelecimento deste objetivo, tomou-se como mote os fatos de que: a) Como professor de filosofia da rede pública de ensino do Estado do Paraná há aproximadamente dez anos, pude perceber nesta escola na qual leciono, que havia uma carência de um debate filosófico específico acerca do processo de formação ofertado aos estudantes; b) Pude perceber também que nesta escola, a barbárie (ainda que por vezes camuflada e/ou negada) adentra, via narrativas e práticas que são reproduzidas da sociedade e que são disseminadas por diversos agentes desta instituição, através da homofobia, do racismo, do machismo, da discriminação social e do autoritarismo; c) Que o Mestrado Profissional em

¹ O projeto inicial desta pesquisa previa uma discussão sociológica do conceito de *Reprodução Social*, desenvolvido por Pierre Bourdieu. Entretanto, no percurso desenvolvido, percebeu-se que devido a questões metodológicas, logísticas e de ordem epistemológica, foi necessário reordenar o itinerário de desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, optou-se por uma discussão direcionada e calcada – somente – na filosofia crítica de Theodor W. Adorno.

ensino de Filosofia – Prof- Filo – prevê a realização de uma problematização filosófica acerca de uma atividade de prática de ensino de filosofia desenvolvida na escola.

Tomou-se como hipótese a perspectiva de que a barbárie está presente no espaço escolar enquanto narrativas que são reproduzidas do processo civilizatório desenvolvido socialmente e que, muito embora se propaguem discursos em que a autonomia dos sujeitos é um objetivo educacional a ser alcançado, a semiformação oriunda deste mesmo processo civilizatório impede que os sujeitos possam desenvolver uma formação contestatória e emancipada.

Para atender a este objetivo, buscou-se na obra de Theodor W. Adorno os fundamentos teóricos e metodológicos que pleiteassem este debate filosófico, por entender que: 1) este autor produziu dentro da filosofia contemporânea, para além de uma profunda e ampla crítica ao sistema de dominação implícito na ordem social vigentes no capitalismo tardio, uma leitura interpretativa da realidade que explicitou a urgência de uma reviravolta formativa dos sujeitos. 2) Em que pese a leitura diagnóstica realizada pelo autor, esta crise formativa denunciada por ele só poderia ser combatida/revertida a partir de uma formação cultural sólida e calcada nos horizontes éticos ligados a uma perspectiva reflexiva. 3) Compreende-se que os conceitos desenvolvidos por este autor, ao se tornarem basilares tanto da definição quanto do objeto deste estudo, tornaram-se significativos e edificantes quando no trato das informações coletadas na atividade prática desenvolvida na escola.

Quanto à metodologia adotada nesta pesquisa, configura-se como *dialética* e *qualitativa*. Severino (2016, p.122) afirma que a pesquisa *dialética* se estabelece como: “Esta tendência (que) vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico”. Entende-se que *qualitativamente* este estudo buscou, portanto, estabelecer um diálogo permanente entre o objeto investigado com os fundamentos teóricos e metodológicos, no intuito de produzir um debate perene entre estas duas esferas, que por sua própria natureza, compreende-se, serem inseparáveis.

Para uma melhor disposição didática, esta pesquisa foi subdividida em três momentos demarcados em Capítulos.

No Capítulo I, intitulado *Educação e (é) resistência na perspectiva adorniana*, primeiramente foi realizada uma leitura interna e direcionada de três obras de Theodor Adorno que se julgaram necessárias para compreender a dimensão histórica e filosófica do conceito de *emancipação*, a saber; *A atualidade da Filosofia, Dialética do esclarecimento* (escrita em

parceria com Max Horkheimer), e, *Dialética negativa*. Esta bibliografia primária da obra adorniana foi abordada com a companhia de algumas outras obras e artigos de autores como Bruno Pucci, Rodrigo Duarte, Leo Wollfgang Maar e Rosalvo Schutz, que desenvolveram significativas contribuições no Brasil à leitura contextualizada de um filósofo desta envergadura.

Este primeiro capítulo foi subdividido em três partes denominadas da seguinte forma: Na primeira, chamada *Da “crítica à filosofia” a “filosofia crítica”*: notas introdutórias sobre a perspectiva adorniana de emancipação, realizou-se um debate inicialmente direcionado ao contexto histórico e político em que Adorno desenvolveu as duas primeiras obras mencionadas acima. Nesta abordagem, demarcou-se a filosofia desenvolvida pelo autor em relação as suas *fronteiras* epistemológicas do início do século XX, o debate epistêmico da *teoria crítica* com a *fenomenologia* e a *filosofia analítica*. A defesa de Adorno de que a filosofia não poderia mais se pautar pelos mesmos ideais dos grandes projetos idealistas, reforçou e sustentou a compreensão de que era preciso desenvolver uma filosofia crítica, dialética e interpretativa, carregada da materialidade histórica e que através dos conceitos pudesse explicitar a realidade não mais de modo absoluto e universal, mas de modo crítico e contestador. No final da década de 1940, quando o autor, em parceria com Horkheimer, escreveu a *Dialética do Esclarecimento*, percebeu-se que o modo organizacional de desenvolvimento implantado no capitalismo tardio, foi algo que possui uma história longa e atrelada às perspectivas do controle e da dominação imbricadas numa perspectiva de razão instrumentalizada. Neste sentido, o *esclarecimento* ao traçar como objetivo fundamental a superação das raízes míticas na interpretação do real, acabou convertendo-se num novo mito, que, dentro da escola, expandiu-se de maneira paradigmática.

Este processo, denunciaram os autores, com o desenvolvimento da técnica industrial e também das possibilidades de reprodução estética e artísticas, alcançou patamares inimagináveis em relação a outros momentos passados da história da civilização. Ao se estabelecer como forma de organização social, o *esclarecimento* se materializou na *indústria cultural* e se estabeleceu como mote para a burguesia alçar seus domínios sobre todas as esferas da vida social. A *dialética do esclarecimento*, portanto, apresentava já na primeira metade do século XX, um diagnóstico extremamente pessimista em relação aos rumos e as possibilidades de desenvolvimento histórico da sociedade. Uma vez que denunciava, essencialmente, o ideal de autonomia e de liberdade aventado pela ideologia burguesa era também o fundamento da barbárie expressa e legitimada em suas mais perversas faces e manifestações sociais.

Neste contexto que na segunda investida sobre a teoria adorniana, a obra *Dialética negativa* pode ser pensada como uma alternativa filosófica e educacional ao pessimismo descrito na *dialética do esclarecimento*. Neste texto, escrito na década de 60, o filósofo frankfurtiano se debruçou sobre a história do pensamento filosófico e desenvolveu uma teoria antissistêmica por excelência. Para ele, a dialética tradicional havia findado numa acepção de mundo, de história e de consciência eminentemente perversa e bárbara. Neste sentido somente de uma teoria que valorizasse a *negatividade* imanente ao processo de desenvolvimento da *dialética*, é que poderia ser pensada uma contestação plausível a ordem predisposta. Ainda que tomado por certo grau de ousadia, buscou-se neste momento da pesquisa deslocar estas premissas implícitas à obra supracitada ao debate sobre a formação escolar, no intuito de debater como o exercício de uma *dialética da negatividade* pode ser pensado como um exercício de *liberdade* dentro da escola.

No Capítulo II, denominado *A formação docente ante o imperativo da semiformação cultural*, passou-se a debater os conceitos de *formação* (Bildung) e semiformação cultural (Halbbildung)². Neste momento, o debate foi costurado a partir do ensaio *Teoria da semicultur*, das palestras e entrevistas organizadas no livro *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno, e das contribuições complementares dos professores pesquisadores deste autor no Brasil já mencionados acima.

Primeiramente, adotando como lócus a perspectiva de educação expressa na obra *Sobre a Pedagogia*, de Immanuel Kant, procurou-se estabelecer um vínculo entre a concepção de educação veiculada por ele à concepção de autonomia e de sociedade expressa pela burguesia nas sociedades industriais. Este debate é necessário para compreender em que medida a burguesia, no alvorecer da modernidade, conseguiu estabelecer um processo revolucionário e de ascensão social, bem como quais são os mecanismos utilizados por ela para que as outras classes sociais não o conseguissem. Para o filósofo de Königsberg, a educação e a autonomia são processos correlatos e são condicionantes civilizatórios e de superação do estado de selvageria da humanidade. A pedagogia kantiana inscreveu na trajetória da civilização a necessidade do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no processo de emancipação e evolução social.

² Existe o entendimento de alguns autores que *Halbbildung* seja *melhor* traduzido como Semicultura. Para este trabalho, entretanto, reporta-se a este conceito como semiformação, por entender que a formação docente esteja implicitamente determinada pelos mecanismos semiformativos desenvolvidos em escala social.

Entretanto, Adorno ajudou a compreender criticamente que no alvorecer da modernidade com a efetivação das sociedades industriais, estes ideais se converteram em novas maneiras de sujeição e de dominação social. O holocausto, por sua vez, representou o auge desta decadência, conseqüentemente.

Neste sentido, como era possível compreender que pessoas cultas, civilizadas, que liam clássicos da literatura, que ouviam boas músicas ou que contemplavam belas obras de arte pudessem ser complacentes a ascensão nazista ao poder? Adorno reiterou que este fenômeno poderia ser explicado mediante a constatação de que o processo formativo difundido em larga escala tinha sido envenenado pelos interesses implícitos pela lógica reprodutiva do capital que se disseminou pela *indústria cultural*. Este processo configurou, portanto, o processo marcado e nomeado por ele de *Habbildung* – ou para os termos adotado daqui em diante: *Semiformação*.

Este diagnóstico antecede as discussões posteriores do segundo capítulo deste estudo: Quando se pensa a formação de novos docentes, reitera-se que é preciso se desenvolver um projeto consistente de formação cultural sólido, que conteste e contradiga a lógica semiformativa prevista e disseminada socialmente. Assim, as acepções socialmente disseminadas acerca da figura do docente, do seu espaço social e no que diz respeito a sua atuação na sociedade perpassam os debates formativos na medida em que desenvolvem como posturas filosóficas de criticidade a ordem predisposta socialmente. O processo de construção crítica do real, portanto, só poderá ser vislumbrado a partir de uma formação que não seja tomada pela lógica semiformativa e que se desenvolva a partir dos princípios implícitos à formação autorreflexiva. Não é possível qualquer superação dos horrores vivenciados em Auschwitz sem a clareza, a contestação, a contradição que são advindas de um desenvolvimento formativo efetivamente livre e emancipado.

Foi neste sentido que, no Capítulo III, nomeado *A formação de docentes em nível médio no colégio estadual Túlio de França: uma leitura crítica sobre a experiência formativa a partir da pesquisa-ação*, buscou-se desenvolver um trabalho de pesquisa que não se limitasse à mera descrição de uma realidade observada. Todavia, foi preciso compreender que esta atividade requeria particularidades específicas e que notadamente o diferenciam dos dois capítulos supracitados. Ao procurar compreender a abrangência e a potencialidade dos argumentos adornianos numa relação dialética com uma realidade histórica e espacial específica, direcionou-se esta pesquisa para a observação, análise e interpretação de um curso que forma professores para atuar na educação infantil. Por si só, esta atividade foi construída

sob desafios amplos e complexos por excelência. Seguem-se, na sequência, algumas das características que assinalam esta complexidade.

Este curso é ofertado na modalidade de *Ensino Médio Integrado*, é público, funciona a mais de cinquenta anos na cidade de União da Vitória-PR e desde o ano de 2006 voltou a ofertar a disciplina de filosofia em sua matriz curricular. Portanto, através do espaço que esta disciplina propicia, procurou-se construir uma atividade atrelada à vivência escolar e integrada ao cotidiano pedagógico desenvolvido. Para tanto, ao planejar estas atividades tomou-se como pressuposto o entendimento de que os estudantes são sujeitos em processo de formação e, para atuarem como docentes, necessitam desta formação na sua integralidade para agirem autonomamente enquanto futuros docentes. Compreende-se que é neste curso que eles irão construir os fundamentos básicos para poderem exercer esta atividade profissional de modo emancipado.

Para poder realizar uma leitura coerente deste objeto de estudo designou-se um itinerário que previa inicialmente o desenvolvimento de uma escuta conectada a realidade de uma turma de estudantes tão somente. Entretanto, com o desenvolvimento do processo de debates acerca dos conceitos demarcados, em conjunto com este grupo inicial de estudantes, percebeu-se que seria necessário observar como os demais estudantes matriculados no curso também se posicionavam diante destas temáticas. Seguindo esta premissa é que este capítulo foi subdividido em duas partes, que foram nomeadas da seguinte forma: *Bloco A: Descrição, análise e discussão dos resultados das Atividades 01 e 02*, e *Bloco B: Da elaboração, aplicação e análise dos resultados do questionário respondido pelos alunos da formação de docentes em 2018*.

No Bloco A, analisou-se uma atividade prática de ensino de filosofia realizada com os estudantes concluintes do curso de formação de docentes durante o segundo semestre do ano de 2017. A turma contava com vinte e dois estudantes, sendo vinte meninas e dois meninos. Esta atividade foi planejada e desenvolvida durante dois meses e resultou em três materiais para análise sendo nomeados de Atividades 01, 02 e 03³. A atividade 01 remonta a uma série de debates realizados com os estudantes e que foram anotadas por um relator convidado. Tratam-se, nestes relatos, das percepções aventadas pelos estudantes diante dos temas e problemas discutidos ao longo da sequência de aulas em que esta atividade ocorreu. Procurou-se estabelecer, nestes debates, correlações entre os conceitos filosóficos e as práticas docentes das

³ Estas atividades estão disponibilizadas nos apêndices desta pesquisa.

quais estes estudantes percebiam e vivenciavam. Na Atividade 02 – que se tratou de uma produção dissertativa dos estudantes sobre as percepções que eles têm da barbárie no espaço escolar – procurou-se compreender em que medida a barbárie se estabelece nas narrativas e práticas desenvolvidas na escola. A partir de uma série de leituras e debates sobre e com alguns dos textos adornianos⁴, desenvolveu-se a Atividade 03, que foi realizada a partir de uma redação dissertativa, objetivada pelo desafio de correlacionar o conceito de autonomia em Adorno, com a realidade escolar vivenciada por aqueles estudantes no curso.

Após o término desta atividade, houve o entendimento de que este tipo de debate precisaria ser estendido aos demais estudantes do curso e que, através de uma consulta a eles, poderiam ser estabelecidas leituras diagnósticas acerca do entendimento que estes estudantes – desprovidos do debate realizado com o primeiro grupo de alunos – têm sobre a homofobia, o racismo, o machismo, a discriminação social e o autoritarismo presentes nas relações escolares estabelecidas no curso.

Portanto, para atender a esta demanda é que foi realizado um questionário durante o primeiro semestre de 2018, que contou com a participação de noventa e oito (98) estudantes matriculados no curso de formação de docentes durante aquele corrente ano. Este questionário visou diagnosticar como se davam as percepções daqueles estudantes acerca das temáticas supracitadas, bem como de que forma os relatos destes refletiam os efeitos bárbaros da semiformação cultural na escola. O desenvolvimento, análise e interpretação destas percepções serão apresentados no subtítulo *Bloco B: Da elaboração, aplicação e análise dos resultados do questionário respondido pelos alunos da formação de docentes em 2018*. Nesta etapa da pesquisa, além da apresentação do planejamento e da execução destes questionários, será debatido como estas respostas podem ser interpretadas criticamente à luz dos conceitos adornianos.

Vale frisar que, devido ao grande volume de informações coletadas neste modelo de questionário que foi realizado num formato descritivo, exigiu-se a elaboração de meios e mecanismos de análise que por si só não sustentam análises *quantificáveis*, e/ou, *objetivas*. Todavia, a partir da aproximação *qualitativa*⁵ dos elementos contidos nas respostas dadas pelos estudantes, e que foi disposto em forma de tabelas de análise, figurou-se numa importante ferramenta de análises e de interpretações que será apresentada neste mesmo subtítulo.

⁴ Sobre a metodologia empregada na escolha e seleção destes textos Cf Capítulo III, desta pesquisa.

⁵Cf. SEVERINO, 2016.

Justifica-se este estudo com entendimento de que: 1) A educação escolar é permeada por ensejos sociais amplos, em que a semiformação cultural atua como fator decisivo e impeditivo do processo de formação para a autonomia dos sujeitos que por ela perpassam; 2) A barbárie é característica do processo civilizatório e, portanto, adentra ao espaço escolar de modo impregnado na cultura que ali se dissemina e se reproduz; 3) As manifestações da barbárie na contemporaneidade e na escola estão associadas a diversas formas, causas e efeitos da violência propagada socialmente; 4) O curso de formação de docentes em nível médio forma profissionais que atuam na primeira fase de desenvolvimento cultural, em que os indivíduos têm contato depois de seus respectivos núcleos familiares e que, portanto, é razoável que estes profissionais tenham uma formação cultural ampla e emancipada; 5) É imperativo ético se construir ferramentas de combate à barbárie na escola, por ser uma precondição da sobrevivência de todos diante da eminência do caráter impositivo que se desenvolve e legitima a sociedade industrial contemporânea.

As páginas que se seguem nesta dissertação sugerem um debate conceitual urgente sobre os efeitos do processo civilizatório bárbaro desenvolvido socialmente e que se reproduz nos bancos escolares. Compreende-se que ela pode contribuir a outras investidas, seja dos debates conceituais acerca da autonomia, da barbárie, ou da semiformação, seja outros debates tomados à luz de Theodor W. Adorno, no sentido de problematizar uma realidade específica, com sujeitos reais e que incitam uma revisão consistente e coerente ante às práticas e perspectivas que se desenvolvem sobre e para a escola.

CAPÍTULO I – EMANCIPAÇÃO É RESISTÊNCIA

Tão emblemáticos quanto à relação construída na história da filosofia entre os conceitos de *educação* e de *emancipação* são os discursos professos nos espaços escolares em que um deve ser condicionante do outro e, que de modo paradigmático, expressam uma relação entre eles, baseada numa perspectiva de objetivos políticos a serem alcançados. Dito de outra forma, ora existe a compreensão de que a escola e a educação devem contemplar e/ou possibilitar aos alunos as ferramentas necessárias ao mercado e, portanto, espera-se dela a *emancipação* do indivíduo, via a possibilidade de propiciar um trabalho com reconhecimento social *reproduzindo* a lógica cultural imposta; ora vê-se nelas a possibilidade de *emancipar* o sujeito politicamente, dando-lhe condições de *cidadania plena*⁶ por meio do currículo cursado. Nesse sentido, as perguntas que movem esse primeiro capítulo são: como pensar filosoficamente a *emancipação* na educação formal contemporaneamente? E qual o seu espaço dentro da escola e, especificamente, na formação de professores em nível médio? Na perspectiva adotada aqui, a *resistência* é um conceito fundamental para se pensar estas questões, na medida em que ela representa o contraponto dialético à imposição da *barbárie* por meio das narrativas socialmente construídas e legitimadas.

Para problematizar essas questões, Theodor W. Adorno (1903-1969) foi propulsor de uma tangível e promissora perspectiva, pois para ele pensar as relações entre *educação*, *emancipação* e *barbárie* é uma necessidade política eminentemente ligada ao debate sobre a formação cultural da sociedade. Neste sentido, a prática docente deve ser pensada como *resistência* e como contraposição à *barbárie*.

Segundo Adorno, no debate intitulado *Educação contra a barbárie* (1968) e disposto na obra *Educação e Emancipação* (2012, p.155):

Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. 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 tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na

⁶ Cf MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

No entanto, é necessário ponderar que este debate é fruto de um processo histórico e conceitual amplo⁷ que remonta a diversos autores e momentos do processo civilizatório do Ocidente que se materializam no espaço escolar e que, portanto, exige alguns apontamentos.

⁷Adorno dialogou amplamente com a tradição do pensamento filosófico e várias perspectivas estiveram presentes neste debate. Por exemplo, quando Platão (427/428 a.c. – 347 a.c.) na sua obra *A República* escreveu no Livro VII a *Alegoria da Caverna*, de alguma forma registrou sob a relação conceitual aqui circunscrita uma das mais importantes formas de se compreender tanto a educação quanto a ideia de emancipação. A premissa de que é possível sair da caverna, ou seja, das opiniões (doxa) e, com a razão, ascender ao plano epistemológico (eidos), se configura no pensamento platônico como um itinerário formativo, na medida em que promete via racionalidade uma superação da doxa. Esta é, sem dúvida, uma das mais belas promessas feitas no espaço educacional grego, pois é também uma promessa de liberdade via razão (ou racionalidade). Ainda que naquele cenário histórico e político a noção de sujeito ou indivíduo inexistisse, a racionalidade tinha papel de protagonista e, como consequência, é uma das formas mais ambiciosas de se pensar a educação especialmente se tomarmos como fundamento a descrição platônica de que o filósofo educador tem a possibilidade de voltar de sua ascense ao mundo das ideias e libertar os demais prisioneiros das amarras da ignorância. Platão, ao pensar a organização de uma sociedade pautada nos valores éticos do *bom* e do *justo*, reservou um espaço privilegiado de sua argumentação para problematizar e discutir a quais interesses a educação das pessoas deveria estar voltada. Ao mesmo tempo, ao debater suas teorias num espaço social de conflito com a sofística, defendeu que a construção de uma sociedade justa, passava inevitavelmente pelo crivo educacional de seu povo. A inquietante questão que Platão provocou, perpassava, portanto, a compreensão de que o exercício filosófico, por mais doloroso e íngreme que fosse, era um exercício de libertação. A dialética platônica inscreveu na alegoria da caverna além da promessa da liberdade, a relação entre o filósofo e o seu dever de educador na e pela libertação daqueles cuja superação da ignorância lhe foram confiados. Outra importante referência adorniana é o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que foi responsável por historicizar o debate sobre os limites da razão e, ao propor que o exercício do pensamento se dá de modo intrínseco ao processo dialético da história e tem caráter objetivo, circunscreveu sobre a organização do pensamento filosófico um novo paradigma e um novo itinerário formativo. Se considerarmos Hegel uma figura que marcou o rompimento com o idealismo de Kant, Fichte e Schelling (seus mestres) com a afirmação da dialética como processo de evolução do espírito, seu espaço nesse debate sobre as relações entre emancipação e educação, será importante para tornar possível compreender como a sua teoria representou, na história do pensamento ocidental, o ápice da crença absolutamente positiva sobre os caminhos que a dialética e a razão poderiam alcançar em termos de efetivo exercício filosófico. Hegel argumenta na introdução da sua *Fenomenologia do Espírito* que “Se chamarmos o saber, conceito; e se a essência ou o verdadeiro chamarmos essente ou objeto, então o exame consiste em ver se o conceito corresponde ao objeto. Mas chamando a essência ou o em – si do objeto, conceito, e ao contrário entendendo por objeto o conceito enquanto objeto – a saber como é para um outro – então o exame consiste em ver se o objeto corresponde ao seu conceito. Bem se vê que as duas coisas são o mesmo: o essencial, no entanto, é manter firmemente durante o curso todo da investigação que os dois momentos, conceito e objeto, ser para um outro e ser em si mesmo, incidem no interior do saber investigados. Portanto, não precisamos trazer conosco padrões de medida e nem aplicar na investigação nossos achados e pensamentos, pois deixando de lado é que conseguiremos considerar a Coisa como é em si e para si (HEGEL. 2008, p.78-79)”. A argumentação hegeliana é incisiva sobre o caráter dialético e evolutivo do real em que conceito e realidade são sinônimos. Ela implica também numa concepção teleológica de ciência e de pensamento filosófico, essencialmente positiva no sentido da afirmação de um movimento dialético que necessariamente conduz a um estado absoluto e, ou, um espírito absoluto. Karl Marx (1818-1883), reconhecidamente, ressignifica a dialética hegeliana ao entender que o caráter dialético do real é composto também pelas contradições de ordem econômica e política que fundamentam a sociedade. Na *Crítica da filosofia do Direito de Hegel* (2010) propõe uma discussão sobre os limites que a emancipação religiosa propiciou ao povo judeu e, inicialmente afirma que não pretendia com aquele texto exaurir o debate acerca de uma crítica da religião em si, mas pensando a religião como “*ópio do povo*”, lança já na primeira página de seu escrito um chamado ao povo alemão para libertar-se do discurso estritamente direcionado pela emancipação religiosa como única condição à

Immanuel Kant (1724-1804), no ensaio intitulado *O que é o esclarecimento*, afirmou que a situação de *menoridade*⁸ assumida pelo homem é reflexo de um processo de auto culpabilidade assumida por ele mesmo, postulou os objetivos e a centralidade do processo educativo em termos de libertação e *autonomia* dos sujeitos para viverem uma sociedade moderna e esclarecida. “Ousa fazer uso do teu próprio entendimento! Eis o lema do Esclarecimento” (KANT: 2009, p.407)⁹. Kant, ainda que visse com bons olhos as ações tutelares do governante Frederico II em relação à educação do povo alemão, entendia que na sua época não havia uma Alemanha esclarecida, mas em processo de esclarecimento e que o sucesso dos projetos educacionais precisariam levar em consideração a necessidade do esclarecimento como *telos*¹⁰ formativo. Para Kant (2009, p. 413),

Se então for perguntado: vivemos numa época esclarecida? A resposta será: não, mas em uma época de esclarecimento. No atual estado de coisas, falta ainda muito para que os homens, tomados em seu conjunto, estejam em condições, ou possam vir a dispor de condições, de servirem-se de seu próprio entendimento sem a direção alheia de modo seguro e desejável em matéria de religião. Mas dispomos de sinais claros de que agora se encontra aberto para eles o campo em que podem trabalhar nisto livremente e de que diminuem paulatinamente os obstáculos do esclarecimento geral

sua emancipação humana. Deste modo, faz-se necessário refletir a que tipo de emancipação a humanidade pode e deve se direcionar. Para Marx, a proposta de emancipação advinda da religião está carregada ideologicamente de enganos, uma vez que contribui para a disseminação de ilusões que nunca poderão se concretizar. Nesse sentido, a religião acaba prestando um desserviço à emancipação - do povo, uma vez que retira dele a capacidade de indignar-se frente às injustiças que lhes são impostas - diante as mazelas sociais ao requerer direitos particulares frente à crítica ao estado cristão. Marx define que: “A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estado de coisas embrutecidas. Ela é o ópio do povo.” (2010, p.145). Segue-se que da emancipação religiosa gera-se um estado de inércia fundado numa perspectiva de realidade desconectada das adversidades reais. Nesse sentido, o autor parece entoar um chamado à transformação social que vá além da emancipação religiosa, que se efetive enquanto prática revolucionária e seja um levante contra os discursos de docilidade dela advindos. “A crítica do céu transforma-se, assim, na crítica da terra, a crítica da religião, na crítica do direito, a crítica da teologia, na crítica da política” (2010, p.146). Logo, não interessa ao autor uma revolução dotada de intelectualismo desconectado das idiosincrasias sociais. Uma religiosidade que trate de mundos paralelos, perfeitos, porém, em outras esferas, como um céu longínquo não faz mais do que mortificar a atividade política e emancipada que se pretende. A criação do materialismo dialético surge como uma saída ao problema hegeliano a partir dos conceitos absolutos como finalidade, portanto, era preciso retomar a problemática da *emancipação* como um ideal de libertação das massas, em que, por meio da educação e da conscientização da classe proletária, seja possível revolucionar a sociedade.

⁸Analogamente é possível compreender que a situação de menoridade circunscrita por Kant pode ser correlacionada à situação dos prisioneiros da caverna platônica, que por estarem em situação de amarras aos grilhões não conseguem libertar-se e conhecer o real. Situação semelhante do sujeito *menor* kantiano que não consegue fazer o uso de seu entendimento e se tornar *autônomo esclarecido*.

⁹ O entendimento kantiano de que o esclarecimento deveria nortear as discussões sobre os limites do Estado estão intimamente correlacionadas aos princípios do Liberalismo. Na construção da doutrina liberal, para além do enfrentamento político ao Estado Absolutista, se sustenta os princípios da individualidade, da racionalidade e do respeito as liberdades naturais como fundamentos da organização social. Portanto, é necessário frisar que, os fundamentos éticos do esclarecimento kantiano são basilares da efetivação do Liberalismo enquanto modelo político das revoluções burguesas.

¹⁰Telos: Do grego: Fim/finalidade.

ou da saída da menoridade pela qual eles próprios são culpados. Desse ponto de vista, esta época é a época do esclarecimento, ou o século de Frederico.

Ele entendia que a superação da menoridade passaria inevitavelmente por um itinerário formativo, em que o sujeito só poderia efetivamente viver numa sociedade moderna e civilizada, se de fato se tornar autônomo¹¹. Esta perspectiva constituiu, na modernidade e na concepção política e educacional burguesa, o entendimento de que os indivíduos poderiam, de maneira universal, atingir um estágio de autonomia quando pudessem usar irrestritamente de suas faculdades racionais sem tutela de terceiros. A iluminação do mundo passaria, portanto, pelo crivo da racionalidade e as luzes do esclarecimento trariam para a humanidade um processo sem volta rumo à autonomia de todos: uma civilização esclarecida seria senhora do mundo, desencantada do mito, iluminada pela própria razão – esta era a *formação cultural* burguesa inscrita no idealismo do esclarecimento.

Vale ressaltar, no entanto, que a *autonomia burguesa* expressa no iluminismo (Aufklärung) não se constituiu como um projeto político de emancipação universal, mas se configurou como um processo burguês de ascensão política e de dominação econômica e cultural. Soma-se a isso que no auge do esclarecimento¹² desencadeou-se, também, *os campos de concentração* durante a primeira metade do século XX, em que a racionalidade calculada, determinada e instrumentalizada foi utilizada sem qualquer escrúpulo pelos regimes totalitários no extermínio extensivo de seres humanos. *A terra esclarecida* foi marcada pela barbárie nazista propositalmente planejada e formulada a partir da racionalidade científica da época: Como compreender este processo?

Theodor W. Adorno fez de sua obra uma importante contribuição a este debate. Ele é um dos autores pilares da *teoria crítica*¹³, fez parte da chamada *Escola de Frankfurt*¹⁴ e desenvolveu seu trabalho dentro da filosofia com enfoque direcionado a questões puramente

¹¹ Autonomia, no sentido empregado por Kant, constitui-se como *autonomia do pensamento, do uso público da razão*. É importante frisar que a discussão disposta pelo autor no Ensaio *Resposta a pergunta: O que é o Esclarecimento?* (2009), remete-se diretamente ao entendimento que autonomia é o uso público da razão e se dá como exercício pleno da liberdade.

¹² Ressalta-se que os processos históricos de colonização desenvolvidos pelos europeus em África, Ásia e América expressaram a marca da barbárie implícita na lógica esclarecida. Entretanto, os campos de concentração explicitaram este mesmo método bárbaro da civilidade em território europeu.

¹³ Segundo Horkheimer (1975, p.163) “A teoria crítica da sociedade tem como objeto os homens como produtores de todas as 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 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”.

¹⁴Cf. Duarte, 2002.

filosóficas que possui (a nosso ver) a contribuição mais significativa para essa temática. É notável que o contato intelectual com autores como Platão, Kant, Hegel e Marx influenciaram na organização e desenvolvimento de seu pensamento. Entretanto, a criticidade de sua argumentação tem vestígios latentes também da filosofia de Friedrich Nietzsche e da psicanálise, sobretudo de Sigmund Freud, seja pelo modo como critica a formatação tradicional do pensamento ocidental, seja pela maneira que conduziu as suas investigações de modo paralelo às grandes correntes academicistas de seu tempo. Ao lado de autores como Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erick Frohn, Max Horkheimer e Jurgen Habermas, ajudou a fazer da escola de Frankfurt um dos maiores legados filosóficos e intelectuais do século XX. Dentro da *Teoria Crítica*, tanto em textos que realizou sozinho, como em textos que contou com parcerias (dentre elas uma das mais notáveis certamente é a de Max Horkheimer), teceu duras críticas ao modo como a tradição do pensamento filosófico foi organizada ao longo da história, bem como elaborou um rico material de análise das principais correntes do pensamento ocidental que se desenvolveram a partir das fatídicas guerras do início do século XX.

Na obra *Educação e Emancipação*, por exemplo, (que foi organizada a partir de palestras, entrevistas, conferências e aulas concedidas por Adorno durante a década de 1960 e organizadas em formato de livro postumamente pela primeira vez em 1970) as discussões sobre o papel social da escola e da educação, em termos de formação cultural da Alemanha e do Ocidente, são bastante instigadoras quando se propõem repensar a *barbárie* e seus efeitos colaterais nas sociedades contemporâneas. Especialmente quando se entende que a defesa de Adorno de educação toma como fundamento o combate à barbárie através da resistência e da emancipação.

Nesse sentido, para a melhor compreensão dessa questão aventada, vale pensar os seguintes textos desenvolvidos pelo autor: *A Atualidade da Filosofia* (1931), *Dialética do Esclarecimento* (1947) e *Dialética Negativa* (1966).

Nestas obras ele denuncia como o projeto de sociedade autônoma e esclarecida que se configurou a partir do iluminismo e teve seu auge no cientificismo do século XX (através da imposição cultural da sociedade industrializada/administrada) falhou e, portanto, converteu-se num fenômeno sem precedentes de dominação e de *barbárie*. Diante deste diagnóstico, ao conceituar *emancipação*, o autor a entende como parte fundamental do processo de formação cultural da sociedade que se configura como uma necessidade política inadiável de resistência e de enfrentamento a *barbárie*.

1.1 DA CRÍTICA À FILOSOFIA À FILOSOFIA CRÍTICA.

Adorno escreveu o ensaio *A Atualidade da filosofia* com 28 anos de idade, no ano de 1931, para a aula inaugural do curso de filosofia da Universidade de Frankfurt. Neste ensaio, que tinha como entorno a ascensão do partido nazista ao poder e que, de certa forma, já se encenava a ascensão de Hitler ao posto mais alto da política alemã, o filósofo inicialmente afirmou categoricamente que *o trabalho do filósofo e a sua atualidade deve nascer da consciência de que a capacidade da razão, e conseqüentemente, da filosofia, não é suficiente para se apoderar da totalidade do real*, ou seja, ambas são insuficientes para explicitar a realidade como outros projetos filosóficos, especialmente o idealismo, o tinham planejado. Por outro lado, há neste texto a esperança de que a filosofia possa contribuir significativamente de modo *crítico* para a construção de uma realidade mais justa e correta. Esta perspectiva é também um indicativo da crítica que Adorno elaboraria mais tarde com maior vigor aos sistemas que se pretendiam totalitários, tais como, o nazismo, fascismo, stalinismo e, posteriormente, da produção da cultura e de mercadorias em escala industrial.

Nesse sentido, para o professor Rosalvo Schutz (2012), a teoria de Adorno, essencialmente, prevê na filosofia um *refúgio da liberdade*, uma vez que somente pela filosofia seria possível esboçar alguma resistência aos projetos de universalização totalitária imanentes aos regimes autocráticos, tanto quanto a universalização da razão instrumentalizada, características das sociedades industriais modernas. Adorno (2000, p.1) afirma que “a crise do idealismo é equivalente à crise da pretensão filosófica de totalidade. A ratio autônoma – tese de todo sistema idealista – deveria ser capaz de desenvolver a partir de si mesma, o conceito de realidade e de toda realidade. Esta tese se autodissolveu”.

Ao traçar um panorama epistemológico, o autor situa tanto a fenomenologia¹⁵ quanto a filosofia analítica¹⁶ – que eram movimentos de grandes alcances acadêmico e intelectual no início do século XX na Alemanha – como tentativas desgastadas de retomada do exercício do pensamento filosófico e de sua função e ordenação social, uma vez que ambas

¹⁵Segundo JAPIASSÚ&MARCONDES, a fenomenologia é uma “Corrente filosófica fundada por Edmund Husserl, visando estabelecer um método de fundamentação da ciência e de constituição da filosofia como ciência rigorosa. O projeto fenomenológico se define como uma volta às coisas mesmas, isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional” (2006, p.105)

¹⁶Segundo JAPIASSÚ&MARCONDES (2006, p.108); Filosofia analítica é a “Corrente de pensamento que se desenvolveu sobretudo na Inglaterra e nos EUA a partir do início do século XX {...} caracteriza-se, em linhas gerais pela concepção de que a lógica e a teoria do significado ocupam um papel central na filosofia, sendo que a tarefa básica da filosofia é a análise lógica das sentenças, através do qual se obtém as soluções dos problemas filosóficos.

pretendiam se tornarem teorias universais. O autor salienta que a estreita ligação da filosofia com as ciências particulares começou a ser rompida e se desenvolveu ares de inutilidade do pensamento filosófico, justamente quando estas correntes também atendiam às pretensões de universalização da racionalidade. A *fenomenologia*, por exemplo, é vista por Adorno como mais uma tentativa de automação da razão frente às realidades desconexas e que historicamente carregam suas particularidades como condicionantes de suas respectivas vivacidades. Por outro lado, embora com significativas tentativas de objetivação do trabalho filosófico, a *filosofia analítica* também se encaminhava para uma universalização metodológica e de perspectiva ao se entrelaçar às ciências matemáticas na delimitação e compreensão do real. Nesse sentido, o que fica evidente é que para Adorno a filosofia, essencialmente, tem como lócus epistêmico a interpretação da realidade, que não pode e não deve se pretender universal, mas, especificamente, enclacrada de materialidade histórica.

Segundo o professor Bruno Pucci (2000, p. 6-7):

Para Adorno, a especificidade da filosofia é a interpretação. E enquanto interpretação vive o tempo todo um enervante paradoxo: de um lado, para continuar a ser filosofia é conclamada, permanentemente, a proceder interpretando os dados do real, com a pretensão de atingir a verdade; de outro lado, ela não possui a priori nenhuma chave segura de interpretação; tem de construir suas chaves, e as deve construir a partir de indícios evanescentes que as figuras enigmáticas do ente e em seus admiráveis entrelaçamentos lhe apresentam. Para Adorno, a história da filosofia é a história de tais entrelaçamentos.

Cabe ressaltar que este processo de interpretação é que gera os entrelaçamentos históricos do pensamento filosófico. Isso se dá por excelência, sem a presença do caráter oculto edificante do sujeito universal kantiano ou do sentido oculto contido nos conceitos a serem descobertos ontologicamente pelo sujeito. Pelo contrário, existe uma primazia do objeto e enquanto tal exige das imanências históricas a criação das *chaves* para os filósofos procederem em suas tarefas de interpretar o real. Deste modo, os problemas e as questões precisam ser dialeticamente produzidas na realidade histórica do sujeito e do objeto. Não há nada por detrás da realidade para ser descoberto pelos sujeitos em forma de conceitos universais. O que existe na verdade são ordenações de conceitos particulares construídas pelos filósofos que dão condições de conceber produtos do saber exacerbados pelo jogo dialético que é característico da realidade histórica vivenciada. Assim, se não cabe a filosofia investigar ligações ocultas ou preexistentes da realidade, cabe a ela interpretar as intenções e objetivos, que podem se

materializar em novos conceitos e que poderão ser socializados com as demais ciências particulares.

Neste debate complexo sobre a natureza do trabalho filosófico, Adorno utiliza o conceito de *constelação* para explicitar como o trabalho do filósofo é sempre a tentativa de desnaturalizar as construções historicamente sedimentadas pela civilização sobre o entendimento do real. O entendimento da filosofia como interpretação constelacional, prevê que as ideias se relacionam a realidade como as constelações às estrelas. E neste jogo dialético é preciso sempre voltar-se ao real, aos fenômenos mesmos, como pré condição para interpretar a realidade e iluminá-la a partir dos conceitos que por sua característica fundamental não são eternos.

Deste modo e reiterando o que afirma Schutz (2012), é que a filosofia se torna o *refúgio da liberdade*. Ou seja, somente quando a autonomia do pensamento é articulada de maneira crítica com a realidade histórica, é que se pode buscar o rompimento com os lugares comuns da cultura e conseqüentemente é possível *resistir* à barbárie. A filosofia tem o dever de evidenciar e dar voz ao não idêntico, ao pensamento que não se conforta e não se conforma. Em suma, é o exercício e a afirmação do pensamento livre e autônomo.

Ao retomar o texto de 1931, de Adorno (2000, p.6), pode-se perceber que o autor circunscreve que:

Quem interpreta, quando procura atrás do mundo dos fenômenos um mundo em si, que lhe serve de base e o sustenta, se comporta como alguém que quisesse procurar no enigma a reprodução de um ser que se encontra detrás, que o enigma reflete, em que se deixa sustentar; enquanto que a função para a solução do enigma é iluminar como um relâmpago a sua figura e fazê-la emergir e não teimar em ir até o fundo do enigma e assemelhar-se a ele. A autêntica interpretação filosófica não aceita o sentido que já se encontra pronto e permanente por detrás da questão, e sim a ilumina repentina e instantaneamente e, ao mesmo tempo, a consome.

Desse modo, é razoável defender que a atitude filosófica frente à complexidade da realidade não trata de desobscurecer fatores ontológicos que estão por detrás do enigma do real, muito menos entendê-los como universalmente válidos, mas de construir ferramentas que se ordenem de modo a iluminar a realidade e a tornar compreensível a partir do decifrar das *constelações* conceituais predispostas. Conseqüentemente, o pensamento filosófico se dá como um alento frente às dinâmicas dos projetos totalitários justamente por dar voz aos fatores que não se materializam no princípio da identidade ou da reprodução cultural, característicos de

projetos idealistas. É preciso frisar que este texto que foi escrito numa fase da vida de Adorno em que suas produções se davam numa parceria bastante estreita com Walter Benjamim¹⁷, reservava importante apreço ao materialismo dialético como perspectiva metodológica. Assim, pensar a realidade enquanto enigma historicamente construído perpassava o entendimento de que (ADORNO. 2000, p.7):

A resposta ao enigma não é o sentido do enigma, de modo que ambos pudessem subsistir ao mesmo tempo; que a resposta estivesse contida no enigma; que o enigma desse forma exclusiva à sua aparição e encerrasse a resposta em si mesmo como intenção. Pelo contrário, a resposta está em estrita antítese com o enigma; necessita ser construída a partir dos elementos do enigma e destrói o enigma – que não é pleno de sentido, e sim desprovido de sentido – tão logo lhe seja dada a resposta convincente. O movimento que aqui se executa como no jogo, o materialismo executa com seriedade. Seriedade significa, aqui que a resposta não permanece no espaço fechado do conhecimento e sim que é a práxis que lhe dá. A interpretação da realidade com que se encontra e sua superação se relacionam entre si. Na verdade a realidade não é superada no conceito; porém é a partir da construção da figura do real se segue sempre e prontamente a exigência de sua transformação real.

Consequentemente, Adorno incita a reflexão sobre quais eram as condições de materialidade utilizadas nos regimes totalitários para se chegar ao poder, bem como acende o debate sobre como a lógica racional se tornou uma ferramenta de justificação da barbárie nesses sistemas. É sob a ossatura rígida do desenvolvimento do conhecimento técnico e científico do início do século XX que os regimes totalitários fascistas se tornaram tão potentes. Não seria possível a *barbárie* se tornar tão expressiva como foi com os regimes nazistas, stalinistas e afins, sem o desenvolvimento tecnológico e os pressupostos teóricos e científicos que se dispunham naquele momento e que foram usados como dispositivos de legitimação. É importante ressaltar, no entanto, que a *barbárie* não é exclusiva deste momento histórico, ela esteve presente durante toda a história e sempre se manifestou. Porém, o início do século XX exacerbou uma crise ética (na Europa) em que resplandeceu sob a batuta do esclarecimento uma terra bárbara. O problema que foi alvo da crítica na obra de Adorno & Horkheimer é referente aos fundamentos teleológicos desses saberes e dessas tecnologias. Em que medida essas ferramentas foram utilizadas para dar autonomia às pessoas? Ou, a autonomia da razão usada com essas finalidades serviu efetivamente a quais interesses e grupos? Para os autores, a

¹⁷ Cf DUARTE, 2002.

promessa kantiana expressa na *Aufklärung* se configurou historicamente num cenário de *barbárie* avessa e contraditória ao princípio da autonomia que ela mesma afirmava.

1.1.1 Do desencantamento do mundo à barbárie

Adorno, em parceria com Horkheimer no ano de 1947, escreve a obra *Dialética do Esclarecimento* (*Dialektik der Aufklärung*). Nesta obra, eles propõem uma crítica sistemática sobre os efeitos que o caráter eminentemente dominador do esclarecimento gerou. Se em Kant a autonomia dos sujeitos era sinônima da autonomia da razão e, portanto, esta perspectiva era vista como um passaporte decisivo de libertação dos sujeitos, na passagem do regime feudal para a sociedade capitalista o uso irrestrito e sem tutelas da racionalidade se deu como fundamento da ascensão da burguesia ao poder e do estabelecimento da modernidade como reflexo eminente do conceito de *civilização*.

Entretanto, os autores, nesta obra, estabelecem uma minuciosa discussão sobre como o *esclarecimento*, desde a antiguidade, sempre carregou implicitamente pressupostos de dominação e de interdição da liberdade humana, se tornando instrumento de controle e de legitimação da *barbárie*. Segundo Duarte (2002, p.8), desde a mitologia antiga, a narrativa “pretende organizar o mundo com os instrumentos que possui a sua disposição, cuja precariedade material é compensada com aspectos ideológicos associados a crença e o culto”. Ou seja, o objetivo maior do *esclarecimento* sempre foi superar o medo e investir os homens na posição de senhores diante do mundo. Entretanto, a sua gênese dominadora lhe emprestou também os fundamentos da *barbárie*. Se por um lado o *desencantamento do mundo* e a *superação das raízes míticas da explicação do real* eram objetivos do *esclarecimento*, por outro, a razão esclarecida (especialmente na modernidade) fez de sua vitória incontestável diante da imaginação um estado de *barbárie* generalizada.

Como resultado deste processo, a superação do medo, característico das interpretações místicas do real, deu lugar a um novo modelo de *medo*, condicionado pelas estruturas sociais modernas de submissão. O medo do indivíduo de não se enquadrar dentro dos novos dispositivos mitológicos embutidos na ideologia do trabalho, da repressão; o medo de não ser de fato um cidadão moderno. Como consequência deste *medo*, o domínio da natureza, das técnicas e da própria imaginação fez do homem moderno e esclarecido um sujeito dominado

e inerte por aquilo que o deveria libertar, o seu próprio conhecimento. Para os autores da Dialética do Esclarecimento, (ADORNO & HORKHEIMER. 2006, p.18):

O que os homens querem saber da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou seu cautério o último resto de sua autoconsciência. Só o pensamento que faz violência consigo mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos.

O fator inglório dessa investida pelo saber-poder é a condição última que levou a sociedade à *barbárie* escancarada com o alvorecer das duas grandes guerras. O ápice da ciência se fez visível no *campo de concentração*, onde o mais alto grau do *esclarecimento* traduzido pelas tecnologias oriundas da ciência conduziu o mundo à sangria, a perseguição desmedida, ao seu estado de *barbárie* mais explícito e injustificado. Os autores salientam que a marcha do progresso do *esclarecimento* objetivou o mundo de tal modo que a natureza se tornou mera submissa da racionalidade fria e calculada estabelecida por padrões essencialmente abstratos. O esclarecimento desencantou o mundo do mito e rogou a si o papel de juiz verificador e legitimador de verdades numa posição de dominador. O resultado deste processo foi à subserviência dos sujeitos modernos, que através de *novas* figuras ideológicas que se fizeram também místicas (astros do cinema e do esporte, ícones artísticos e pop stars, hits musicais, dentre outros) eliminassem o espanto e os tornassem inertes frente ao poder inquestionável da razão calculada e imposta como *realidade*. Deste modo, o *esclarecimento*, que sempre buscou livrar os homens do mito para colocá-los na posição de senhores da natureza e dos outros seres da sociedade, resplandeceu gloriosamente numa *calamidade triunfal* (ADORNO & HORKHEIMER: 2006).

Nesse pensamento, os autores frisam na Dialética do Esclarecimento que (ADORNO & HORKHEIMER: 2006, p.21):

A imagem e a semelhança divinas do homem consistem na soberania sobre a existência, no olhar do senhor, no comando. O mito converte-se em esclarecimento e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o qual exercem o poder. O esclarecimento se comporta com as coisas como o ditador se comporta com os homens.

Deste modo: 1) se a autonomia defendida pela tradição do pensamento filosófico materializada nos fundamentos kantianos foi peça chave para que a racionalidade se tornasse aporte para a técnica industrial; 2) que essa autonomia pudesse substituir os antigos mitos pelo novo mito do *esclarecimento*. Esses fatores contribuíram decisivamente para que a *indústria* emergente das sociedades capitalistas pudesse se valer da legitimidade de uma forma hegemônica de se definir e a verdade fosse usada para produzir ideologicamente uma concepção de realidade. Esta concepção se disseminou em escala social também no campo da arte e da cultura e transformou os sujeitos e os saberes em meras *mercadorias*.

1.1.2 A indústria cultural e a dominação das massas

O conceito de *indústria cultural* adquiriu grande relevância em diversos campos acadêmicos desde que foi cunhado por Adorno & Horkheimer no final da década de 1940. Especialmente porque dada a experiência histórica da extraordinária força do cinema, da música, das mídias em termos de influência na vida social e nas subjetividades desenvolvidas a partir do século XX, tornou-se praticamente indissociáveis *criador e criatura* no que se refere à imagem tanto deste conceito quanto de Adorno & Horkheimer para a história da filosofia. Para Pucci (2015, p.47-48), assim que os nomes dos autores são mencionados, “há uma associação imediata com o *insight* decisivo que tais pensadores elaboraram em relação à forma de produção e a comercialização dos chamados produtos culturais, na sociedade capitalista contemporânea”. Para Duarte (2002, p.9), com este conceito “os autores denunciam que, a despeito de sua postura aparentemente democrática e liberal, a cultura massificada realiza impiedosamente os ditames de um sistema de dominação econômica”. Neste sentido, o conceito de *indústria cultural* teve e tem amplitude significativa e reflete nos campos da *estética, da arte, da política* um poderoso material de crítica social e filosófica.

Assim, quando se pensa os efeitos da *indústria cultural* na educação, para além de uma discussão eminentemente estética, existe uma discussão *ética e política* bastante significativa. Para Oliveira (2009, p.45):

Uma tal discussão não parece simples. Vemos que o sentido de educação presente nessas falas (adornianas) extrapola o domínio de uma educação formal. Isso nos faz pensar no reducionismo que praticamos quando julgamos o espaço da educação escolar como imune ao que ocorre fora dele ou quando depositamos tantas esperanças

na educação escolarizada sem mesmo perceber que já entramos nele praticando inúmeras distorções.

Ou seja, a *indústria cultural* não é alheia à escola, mas sim, interfere diretamente na formação produzida lá ao injetar e disseminar narrativas *bárbaras* que, conseqüentemente, colaboram para aniquilar perspectivas de *resistência*. Portanto, o conceito de *indústria cultural* na obra de Adorno & Horkheimer é tomado aqui na sua significativa crítica à organização da sociedade e da cultura contemporâneas que reflete também na escola como propulsão da *barbárie*.

Segundo os autores, a *Indústria cultural* é o efeito latente de como o *esclarecimento se tornou agente mistificador das massas nas sociedades industriais modernas*. Para estes autores, “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente a si mesmo e todos o são em conjunto (ADORNO & HORKHEIMER: 2006, p.99)”. O que se vê no campo estético com a padronização dos gostos musicais, na apreciação cinematográfica se enxerga também em todo lugar; na arquitetura, na urbanização, nas universidades, nas fábricas e nas escolas com a produção e reprodução das consciências massificadas. Como exemplo, tem-se que “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade é que não passam de um negócio, eles a utilizam como ideologia para legitimar o lixo que propositalmente produzem. (ADORNO & HORKHEIMER: 2006, p.100)”. Conseqüentemente, segundo Oliveira (2009, p.45) “vivemos em uma sociedade na qual o espaço para a reprodução é infinitamente mais amplo que o espaço para a criação, e infelizmente, a escola não foge a esse estado de coisas”. Assim, a apropriação da arte que se converte em produto e, conseqüentemente numa mercadoria, tem o auxílio da reprodutividade técnica (característica da indústria), para expropriar o *caráter crítico* dela. Paulatinamente este processo dissemina na esfera social, política e educacional uma concepção ideológica de realidade que tem, por excelência, um caráter reprodutivo, autoritário, totalitário e por vezes irrefutável. Por ser um fenômeno arrebatador das subjetividades, em que nada lhe escapa, resulta deste processo nada mais aos *espectadores atentos*, e voluntariamente dispostos, do que a adequação e a submissão.

Os autores advertem na *Dialética do Esclarecimento* que (ADORNO & HORKHEIMER: 2006, p.100):

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. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso *o todo* e chega o momento em que o elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça a qual servia.

Portanto, assim como afirmou Duarte (2003, p.50) neste capítulo da *Dialética do Esclarecimento*, “não se trata de cultura feita pela massa para o seu próprio consumo, mas de um ramo de atividade econômica, industrialmente organizado nos padrões dos grandes conglomerados típicos da fase monopolista do capitalismo tardio”. Neste sentido, a cultura se transformou num elemento estratégico da ascensão burguesa e, quando foi convertida em mercadoria, passou a funcionar como um mecanismo legitimador da dominação política e econômica por parte dos grandes conglomerados comerciais. Estes grupos, na ânsia de fortalecer seus domínios, utilizaram-se da cultura como um poderoso elemento de dominação das massas.

É preciso frisar, portanto, que o esclarecimento convertido no novo mito da modernidade, tornou-se condicionante da cultura massiva e de dominação. Conseqüentemente, sendo a escola também um espaço permeado por estes dispositivos e organização social, tanto no seu currículo quanto na sua própria organização, está emaranhada num discurso contraditório em que a ideia de autonomia burguesa contida no ideal da *Aufklärung*, se confunde sutilmente aos fundamentos da escravização proveniente da reprodutividade da *indústria cultural*. Decorre deste processo que a resistência do indivíduo dentro da organização escolar, se pensada dentro da lógica burguesa proveniente da tradição kantiana, torna-se presa fácil a ser consumida pela ordem vigente. Dentre os objetivos traçados pelo esclarecimento para os indivíduos, o educacional (de formá-los para a autonomia e que ousasse utilizar da sua razão para ser emancipado) acabou o tornando refém e prisioneiro da própria promessa de liberdade, de uma ideia de *autonomia* engajada na lógica estrutural da *indústria cultural*¹⁸. Somente de um pensamento que seja suficientemente duro e crítico consigo mesmo pode se esperar romper com esta condição. A este enfrentamento Adorno (2012) chama *autorreflexão* e *resistência*, e estas não se produzem industrialmente.

¹⁸ Para Adorno & Horkheimer (2006), dentro da lógica da indústria cultural ao mesmo tempo em que o sujeito acredita ser autônomo por escolher quais produtos desta indústria ele consome, ele é dominado por esquematismos inerentes a cultura de massa que lhe reprimem a sua autonomia e a sua emancipação.

Deste modo, o caráter eminentemente repetitivo do cinema, do rádio e da TV, e mais recentemente propagados pelo advento da internet com as *redes sociais*, é um dos fatores que culminou na imposição de valores e de determinações que muito antes de se converterem em regimes políticos autoritários ou totalitários (objetivamente) já haviam convertido os espíritos (subjctivamente) a se adequarem sem reservas a lógica da tirania proveniente da *indústria cultural*, pois “a unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política (ADORNO & HORKHEIMER, 2006, p.101). O poder inquestionável da imposição adestra e aprisiona as subjetividades que a não ser por um processo de crítica radical sobre si mesmo, faz com que o sujeito se submeta e perca sua autonomia para a tirania do idêntico produzida pela *indústria cultural* por meio da *cultura de massa*. Os autores (ADORNO & HORKHEIMER: 2006, p. 103) consideram que até:

Em seu lazer, as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção. A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado. Muito embora o planejamento do mecanismo pelos organizadores dos dados, isto é, pela indústria cultural, seja imposto a esta pelo peso da sociedade que permanece irracional apesar de toda racionalização, essa tendência fatal é transformada em sua passagem pelas agências do capital de modo a aparecer como o sábio desígnio dessas agências. Para o consumidor, não há nada a mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção.

Cumpr-se o itinerário da *barbárie* muito antes mesmo do sujeito se conscientizar de sua condição de sujeito. Deste modo, a *autorreflexão*, a possibilidade dele, que deveria incidir na livre utilização de sua razão lhe é tomada antes mesmo que possa escolher qualquer coisa. A sua *autonomia* fica aprisionada num esquematismo pré-determinado configurando-se numa lógica perversa sob as mais variadas esferas sociais. Ao ver um filme, por exemplo, “desde o começo já se sabe como ele termina, quem é recompensado e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (IBIDEM)”. Portanto, a *indústria cultural* investiu nas consciências dos sujeitos a lógica organizativa da sociedade industrial que não tolera divergências, que não aceita nada além do que a cultura de massa impõe como *real*, e este *real é bárbaro* por excelência.

Oliveira (2009, p.47) salienta que:

Em uma sociedade administrada, os nossos desejos também entram nessa lógica. Temos a sensação de que nossos desejos estão sendo satisfeitos, quando, na realidade, nos criam necessidades que não são, de fato, nem necessidades, nem nossas. Sentimo-nos sujeitos quando somos, na realidade, objetos. Julgamo-nos autônomos quando, na verdade, estamos diante de um processo heteronômicos, em que nossos desejos são estimulados de fora para dentro.

Do ponto de vista político, mesmo nos regimes democráticos, o falseamento da realidade que é imposto aos espíritos *esclarecidos pela ratio burguesa* ocorre um sequestro da subjetividade (pela *indústria cultural*), que finda num processo de irracionalidade em que há a vigência da tirania e das ditaduras mais terríveis que se possam imaginar, torna-se tangencial e irrefletida.

Segundo Duarte (2003, p.68),

Para Adorno & Horkheimer, a publicidade aparece como um dos principais responsáveis pela plena inserção da indústria cultural no âmbito da dialética do esclarecimento, da regressão a mitologia mediante um – unilateral – desenvolvimento superlativo da racionalidade. Isso se torna particularmente visível na associação feita pelos autores, entre a supostamente a super objetiva linguagem publicitária e a extrema funcionalização da linguagem almejada pela ciência positiva, as quais desembocam numa forma de petrificação que se assemelha aos sortilégios da magia que acreditara ter sido definitivamente superada.

Na Dialética do Esclarecimento, Adorno & Horkheimer (2006, p.138) advertem que:

Hoje a indústria cultural assumiu a herança civilizatória da democracia de pioneiros e empresários, que tampouco desenvolvera uma fineza de sentido para os desvios espirituais. Todos são livres para dançar e para se divertir, do mesmo modo que, desde a neutralização histórica da religião, são livres entrar em qualquer uma das inúmeras seitas. Mas, a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa [...] As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a idéia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais que possuir dentes brancos estar livres do suor das axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem.

Revela-se um aspecto eminentemente contraditório deste processo a partir de um confronto paradoxal entre a promessa de *autonomia* contida na ratio burguesa e o poder reprodutivo da *indústria cultural*. É resultante deste processo de confronto, portanto, por um lado, que a *autonomia* da razão burguesa não se configurou como efetiva autonomia dos sujeitos, uma vez que, atendendo a lógica da racionalidade calculada e administrada conduziu a humanidade a uma situação de convivência com um novo mito tão poderoso quanto aquele que o *esclarecimento* visava eliminar. Por outro lado, faz da ascensão ideológica da *indústria cultural* um fenômeno sem precedentes de reprodução cultural que esmaga a autoconsciência e a autorreflexão em nome dos interesses econômicos do capital.

Inexoravelmente as narrativas bárbaras que se configuram no seio das relações sociais são reproduzidas nas relações escolares. Estas narrativas, muitas vezes, materializam-se como ações irrefletidas, pois tanto como narrativa tanto como ações práticas atendem exclusivamente aos pressupostos da razão instrumental e, conseqüentemente, não são convertidas em práticas *emancipadas* de enfrentamento da barbárie. Portanto, tem-se um cenário em que as narrativas dos alunos são intoxicadas pela *barbárie* que é disseminada pela *indústria cultural* e que se legitima na/pela ratio burguesa dentro da escola. Estas narrativas se configuram no seio das relações escolares como edificantes de uma *semiformação* generalizada, pois antes mesmo que os sujeitos sejam estimulados a refletir sobre suas posturas e seus atos, os esquematismos imanes a educação de massas já os submeteu a uma condição de dominados.

1.2 A DIALÉTICA NEGATIVA E A METODOLOGIA DO TRABALHO FILOSÓFICO

A obra *Dialética Negativa* (Negative Dialektik) foi uma produção de caráter eminentemente filosófico escrita por Adorno em 1966. Nesta obra, que está organizada em três partes, sendo a primeira intitulada *Relação com a Ontologia*; a segunda *Dialética Negativa: conceito e categorias*; e a terceira e última, *Modelos de dialética negativa*, há uma investida do autor, a partir de vários outros conceitos desenvolvidos por ele em outras obras anteriores, em construir este conceito como metodologia de trabalho (a saber, *Dialética Negativa* que já era perceptível, mas que somente neste texto foi organizado como objeto de estudo e conseqüentemente como livro).

Como característica fundamental da estilística da escrita adorniana (forma aforística), esta obra carrega a impressionante precisão conceitual do autor, bem como o cuidado dele no diálogo permanente com diversos expoentes da história da filosofia e que dão suporte para ele fundamentar uma concisa crítica aos esquematismos teóricos que se materializaram – especialmente no que se refere à metodologia dialética – no trato e desenvolvimento dos problemas característicos do pensamento filosófico.

Compreende-se que a *dialética* enquanto instrumento do pensamento filosófico tem uma história longa que remonta a Heráclito (535-475 A.C.) e percorreu junto com a filosofia a história do desenvolvimento cultural e civilizatório do Ocidente. Entretanto, a figura de Hegel no século XVIII representou (nesta história) uma ruptura paradigmática de perspectiva metodológica em relação ao espaço da dialética no pensamento filosófico e do conhecimento. Pucci (2015, p.56-57) contextualiza a contribuição deste autor ao entendimento da dialética da seguinte forma:

Foi Hegel, no início do século XIX, quem a sistematizou como uma concepção metodológica de conhecimento. A dialética hegeliana tenta captar o movimento que existe nos conceitos e na realidade histórica, através da contradição interna entre os momentos de sua constituição: aquilo que se mostra aos nossos sentidos como indícios de verdade – o momento da tese – é apenas aparência; uma manifestação abstrata; precisa ser negado como verdade. Por sua vez, a antítese, enquanto momento primeiro da negatividade, provoca a tensão e o movimento no processo de vir a ser; mas a realização primeira da verdade dialética não está na antítese e sim, no passo seguinte, na síntese; este, momento superior da tríade hegeliana, expressa ao mesmo tempo, três dimensões do novo conceito; é negação da negação, ou seja, se contrapõe a antítese, negando-a; representa um estágio superior em relação aos anteriores; e incorpora em sua nova constituição elementos da tese e da antítese. A síntese, enquanto o conceito resultante desse processo dialético, é a expressão da verdade e do concreto, como resultado das múltiplas determinações. Para Hegel, o movimento dialético enquanto um todo se manifesta como a *ciência da experiência da consciência*; é o espírito subjetivo (a consciência, a razão) que se realiza nas experiências dos homens em suas contradições históricas (espírito objetivo) e que, ao retornar-se a si (espírito absoluto) reconhece o processo histórico dos homens como ação efetiva de si mesmo, estabelecendo uma identidade entre o conceito e seu objeto. O conceito, resultado da experiência da consciência é o todo, a verdade; o objeto, a história dos homens em seu devir contraditório, se sente expressa nos conceitos constituídos pela consciência.

Adorno compreende *com* Hegel, que a contradição é o que movimenta o pensamento na e pela dialética, ou seja, na passagem de um momento ao outro não haveria possibilidade de *síntese* sem o aspecto eminentemente transformador e negativo da *antítese*. Entretanto, *contra* Hegel, para o frankfurtiano, é necessário se investir na *negatividade* e não aceitar a identidade absoluta entre o conceito e o seu objeto como resultado final expressa na

síntese da dialética hegeliana. Há nesta perspectiva, o entendimento de que a negatividade na dialética seja preservada por ser, necessariamente, o seu caráter essencial, a negação, porém, sem perder em nada em termos de determinação metodológica.

Pucci frisa que tanto Hegel quanto Adorno entendem que o conceito é a ferramenta de intervenção filosófica sobre o real, entretanto, se para Hegel a dialética caminha evolutivamente e positivamente para um momento de identidade absoluta entre conceito e objeto, para Adorno, o conceito não é capaz de abranger o objeto em sua totalidade, plenitude, pois enquanto ele carrega em sua gênese a característica de abstração, universalidade e imaterialidade, o objeto, por sua vez, será sempre particular, transitório e histórico. Deste modo, a *dialética negativa* para Adorno apresenta-se como uma *dialética* que privilegia a *negatividade* interna entre *tese e antítese*, sem privilégio a uma *síntese* conceitual absoluta pois, valoriza negativamente aquilo que lhe escapa e que não se reduz ao absolutismo conceitual.

É neste sentido que Pucci (2012, p.5) salienta que “a filosofia só pode realizar o empreendimento de superar o conceito através do próprio conceito. Esta é a expressão chave que sustenta os aforismos da Dialética Negativa, em suas infindáveis variantes”.

1.2.1 A experiência da negatividade dialética

A questão fundamental da *Dialética Negativa* é a crítica impiedosa a apropriação da *dialética* pela história da filosofia em seu caráter essencialmente positivo. Desse modo, ao contextualizar a filosofia de seu tempo, afirmou que “depois de quebrar a promessa de coincidir com a realidade ou ao menos de permanecer imediatamente diante de sua produção [a filosofia] se viu obrigada a criticar a si mesma sem piedade (ADORNO: 2009, p.11). Essa crítica se estende a toda tradição envolta aos discursos conceituais inerentes às realidades históricas em que foram gestadas. Adorno critica a posição de conforto assumida por esses sistemas ao longo do tempo e que foi legitimada pelos sistemas idealistas, pois para ele essa tradição cravou na essência do pensamento filosófico moderno o sepultamento da atividade crítica, porque renegou à própria dialética o espaço da contradição. A dialética (tomada nos moldes hegelianos) ao assumir seu caráter essencialmente positivo e que, como foi afirmado anteriormente, remete a toda história da filosofia, negou exatamente aquilo que a movia: a *negatividade* contida no

contraditório. Este processo se deu em nome da crença acrítica no poder absoluto dos conceitos em captar a realidade.

Não obstante, a *negação* da negatividade dialética fez com que a *barbárie* pudesse tomar corpo dentro dos sistemas totalitários não somente políticos, mas em outros setores socialmente potentes (como nos meios de comunicação de massa) na tarefa de condensação do real. A lógica e o aparato técnico científico, através da sempre positiva afirmação do idêntico, deram suporte intelectual à fundamentação de práticas políticas bárbaras, nas quais o poder, dessa vez legitimado, tornou-se hegemônico e enalacrou politicamente o seu valor social com justificativas epistemológicas de *verdade*. Em tempos de uma produção cultural que se fundamentou de maneira industrial, Adorno conclama uma inversão dialética, uma inversão de método em que a *negação* se torne algo a ser valorizado como parte do processo de construção do conhecimento real. Ou seja, se o caráter contraditório é uma condição da realidade e não necessariamente do pensamento, é necessário que o pensamento se critique de tal modo que possa voltar a valorizar e dar voz aquilo que lhe escapa.

Adorno, na *Dialética Negativa* (2009, p.12) salienta que,

Somente uma filosofia que se liberta de tal ingenuidade merece continuar a ser pensada. No entanto, sua auto reflexão crítica não deve se deter diante dos ápices de sua história [...] se a doutrina hegeliana da dialética representa a tentativa frustrada de, com conceitos filosóficos, mostrar-se a altura do que é heterogêneo a esses conceitos, então é preciso atribuir medida em que essa tentativa fracassa à relação precária com a dialética. Nenhuma teoria escapa mais ao mercado: cada uma é oferecida como possível dentre as opiniões concorrentes, tudo pode ser escolhido, tudo é absorvido. Ainda que o pensamento não possa colocar antolhos para defender-se; ainda que a convicção honesta de que a própria teoria está isenta desse destino, certamente acabe por se degenerar em uma auto exaltação, ainda assim a dialética não deve emudecer diante de tal repreensão e da repreensão com ela conectada referente a sua superfluidade, a arbitrariedade de um método aplicado de fora.

Ele estava convencido de que o modo como opera o real não se confunde necessariamente com o modo como opera o pensamento. Portanto, as contradições do real não obedecem aos crivos do pensamento lógico racional, ou mesmo lógico-instrumental instituído pelos cânones do idealismo. A extensão desse debate na esfera do pensamento conceitual inerente à filosofia crítica implicaria numa perspectiva de resistência às universalidades tidas como inquestionáveis e dotadas de veracidade epistêmica. A rota de colisão inscrita na *dialética negativa* fica carregada dos pressupostos de valorização daquilo que escapa ao caráter essencialmente positivo da dialética hegeliana e que pairou sobre o idealismo. Adorno

circunscreve que o pensamento crítico precisa necessariamente estar imbuído da tarefa de dar voz àquilo que lhe escapa.

Esse processo se dá justamente por considerar que se a realidade não obedece às características e pré-requisitos de universalidades contidas na perspectiva do idealismo, é necessário negativamente reavivar a dialética pelo cerne de sua estrutura – a negatividade por excelência. Nesse sentido, as contradições e a negatividade do real que estão na materialidade histórica precisam impulsionar a negatividade do conceito. Elas são necessariamente o fator de resistência à onipotência dos mecanismos de opressão e de dominação histórica e se legitimam na razão universalista e totalitária inerente à tradição do pensamento¹⁹.

Nesse entendimento, o autor argumenta que (ADORNO: 2009, p.13-14):

A totalidade da contradição não é outra coisa senão a não verdade da identificação total, tal como ela se manifesta nessa identificação. Contradição é não identidade sob o encanto da lei que também afeta o não idêntico. No entanto, essa lei não é uma lei do pensamento. Ao contrário, ela é uma lei real. Quem se submete a disciplina dialética (positiva, hegeliana), tem de pagar sem qualquer questionamento um amargo sacrifício em termos da multiplicidade qualitativa da experiência. O empobrecimento da experiência provocado pela dialética, empobrecimento que escandaliza as opiniões razoáveis e sensatas, revela-se no mundo administrado como adequado a sua monotonia abstrata.

Por conseguinte, a valorização das experiências históricas é um caminho que precisa ser trilhado com a determinação devida de um exercício dialético crítico. A história é, portanto, o grande aporte de vanguarda da resistência, uma vez que, é o contraponto mais sólido e consistente frente à monopolização da verdade advinda dos cânones do idealismo. Porém, necessita da criticidade para evitar que os conceitos se auto absolutizem, ou seja, a negatividade precisa estar presente também na esfera conceitual para que esta não determine também pelo caráter aniquilador da identidade absoluta entre conceito e objeto. Adorno entende que o *sacrifício amargo* da submissão à disciplina dialética negativa se converta em uma verdadeira reviravolta metodológica e conceitual em relação à construção interpretativa da realidade e, de modo inexorável, inerente ao exercício do pensamento crítico filosófico. Entender que a

¹⁹ Segundo Pucci (2012, p.06) “para realizar essa façanha de ir além do conceito através do próprio conceito, Adorno se utiliza de diferentes elementos teórico-metodológicos; e o duplo sentido do conceito é um deles. Para o frankfurtiano, um mesmo conceito deve ser abordado em um registro ao menos bidimensional, em que os pólos opostos se tencionem na perspectiva de expressar mais o objeto e o conceito também. A dialética se garante enquanto permanente tensão entre o pensamento, que é abstrato, universal e a realidade, que é contraditória antagônica; os dois lados do conceito são expostos e, simultaneamente, confrontados entre si na tentativa de pensar o que lhe escapa”.

experiência histórica é condicionante das produções conceituais que ao longo do tempo foi sucumbido pela primazia da razão (e aqui é uma crítica incisiva de Adorno a dialética hegeliana) é perspectiva de uma revisão do itinerário da pesquisa e do trabalho filosófico por excelência.

Em relação ao conhecimento filosófico, Adorno, ainda na *Dialética Negativa* (2009, p.15) salienta que;

Com base em sua situação histórica, a filosofia tem o seu interesse verdadeiro voltado para o âmbito em relação ao qual Hegel, em sintonia com a tradição, expressou seu desinteresse: o âmbito do não conceitual, do individual e particular, aquilo que desde Platão foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de existência pueril.

Nesse sentido, o saber filosófico numa perspectiva crítica incide sobre o entendimento da formação cultural do saber e sobre o desafio de realinhar os modelos metodológicos a uma visão histórica que, por excelência, dê possibilidades às particularidades de se mostrarem como protagonistas da construção do real. Adorno entende que “O desencantamento do conceito é o antídoto da filosofia. Ele impede o seu super crescimento: ele impede que ela auto absolutize (ADORNO: 2009, p.19)”. Portanto, romper com o caráter hegemônico e absolutista dos conceitos é por excelência uma fuga da totalitarização do saber e da própria história.

Em suma, para Adorno (2009, p.26-27):

A mesma ratio que, em sintonia com o interesse da classe burguesa, tinha destruído a ordem feudal e a figura espiritual de sua reflexão, a ontologia escolástica, sentiu medo do caos ao se ver diante dos destroços, de sua própria obra. Ela treme ante o que, sob seu âmbito de dominação, perdura de maneira ameaçadora e se fortalece de modo proporcional ao seu próprio poder. Tal temor cunhou em seus primórdios o modo de procedimento constitutivo do pensamento burguês em seu conjunto, que consiste em neutralizar rapidamente todo passo em direção à emancipação por meio do fortalecimento da ordem. À sombra da incompletude de sua emancipação, a consciência burguesa precisa temer vir a ser anulada por uma consciência mais avançada; ela pressente que, por não ser toda a liberdade, só reproduz a imagem deformada dessa última.

Se a burguesia havia findado com o advento da modernidade um processo de rompimento com a ordem absoluta das monarquias e creditou à razão a função de caminho à autonomia dos sujeitos, ela criou para si uma situação contraditória. Uma vez que os seus

fundamentos se tornaram insustentáveis, a autonomia enquanto projeto implica sempre em novos processos de automação, que dialeticamente necessita de mais autonomia em relação aos próprios preceitos burgueses (propriedade privada, competitividade, organização política, educação). Por isso, ordenadamente todo aspecto contraditório advindo das relações históricas e sociais precisou ser empobrecido de valor epistêmico para que o esclarecimento se tornasse absoluto. Não obstante, a experiência do pensamento filosófico também ficou relegada a novas tentativas de universalização, seja de ordem ontológica, seja de ordem estritamente analítica. A filosofia crítica, portanto, é uma tentativa de ressignificação e interpretação do mundo que preza essencialmente pela compreensão dos problemas de ordem social e estrutural mais determinante na formação e constituição das narrativas sobre o real, a saber de uma efetiva emancipação.

A importância histórica da filosofia crítica é que ela se tornou um alento à compreensão e à interpretação dos diversos discursos que adentram a sala de aula em que se propaga o ódio e a *barbárie*. Ela se tornou esse alento, pois remete ao espaço escolar a necessidade de se constituir um espaço de resistência, em que a autonomia dos indivíduos não esteja pautada numa concepção de mundo e de sociedade romantizada pela *ratio burguesa*, mas que interaja nesse mundo e nessa sociedade como um vetor de oposição aos totalitarismos e os barbarismos transvestidos nas mais diversas acepções. Materializar metodologicamente a *dialética negativa* necessita do ponto de vista de uma política de resistência dentro da escola implica reinventar o conhecimento, desta vez negativamente, para que se possa fazer frente ao sempre potente e perigoso discurso hegemônico e bárbaro tão longamente construído pela cultura ocidental e, que se legitima de maneira ordenada e ordenadora dentro das instituições e da sociedade.

1.2.2 Liberdade e Dialética negativa: o que move o pensamento é a liberdade

Na terceira parte da obra *Dialética Negativa*, Adorno estabelece um diálogo denso e minucioso com a tradição do pensamento filosófico e científico acerca do conceito de *liberdade*. Há o entendimento de que não basta a *filosofia* somente destacar a importância da *liberdade* na sociedade e para o indivíduo, mas é necessário problematizar as condições subjetivas e materiais que lhes são oferecidas para que ela se concretize. A discussão iniciada com o subtítulo *Para a metacrítica da razão prática* tem como mote a crítica ao modo como a ciência e a filosofia moderna determinaram seus objetos de investigação e, assim, como elas

geraram um cenário propício para a *não liberdade*, pois ao negaram aos indivíduos o processo de auto reflexão, fizeram deste, ainda que involuntariamente, um parceiro da lógica da dominação e cúmplice da *barbárie*.

Para Chaves (2010, p.439),

Adorno critica a grande filosofia do século XVII, que fundamenta a liberdade se dirigindo contra a antiga opressão, por ela trazer uma racionalidade que se distancia da empiria e apresentar uma falta de clareza e de precisão, ou seja, uma vagueza do tema liberdade, que fomenta uma nova dominação. Para a filosofia idealista, tudo o que é deve ser fundamentalmente pensamento, e pensamento do absoluto; portanto, tudo o que é deve ser livre.

Logo, quando se propõe discutir o conceito de *liberdade* numa perspectiva *crítica*, fundamentalmente, se circunscreve a necessidade do entendimento sobre a conexão interna da *negatividade dialética* imbuída entre este conceito e a materialidade histórica sobre a qual ele remonta. A *liberdade* só pode ser pensada no duplo movimento dialético em que se insere – conceitual e histórico – e que somente se tornará concreta se tomada a partir da compreensão e da imanência de todos os seus elementos constitutivos (conceituais e materiais). São estes os elementos que a fundamentam e a outorgam como condicionante da autonomia e da *emancipação* dos indivíduos e da sociedade. Adorno, na *Dialética Negativa* (2009, p.181) entende que a liberdade tomada no sentido burguês, individualista, foi constituída a partir de pressupostos fetichistas, pois, desde o século XVII, a burguesia havia:

Procurado uma fórmula comum para a liberdade e a repressão: a liberdade é concedida à racionalidade que a restringe e a afasta da empiria na qual as pessoas não a querem ver de maneira alguma realizada. Essa dicotomia também se refere à cientificização progressiva. A classe burguesa alia-se a ciência, na medida em que a ciência fomenta a produção, mas se vê obrigada a temê-la no momento em que ela coloca em dúvida a crença na existência de sua liberdade já resignada a ser interioridade.

Mais adiante o autor (IBID, p.182) postula os efeitos gerados dentro da filosofia (especialmente em Kant e Hegel):

Exalta-se a liberdade inteligível dos indivíduos, para que se possa manter os indivíduos empíricos como responsáveis sem qualquer impedimento, para que eles possam ser melhor mantidos no cabresto com a perspectiva de uma punição

metafisicamente justificada. A aliança entre uma doutrina da liberdade e uma prática repressiva afasta a filosofia cada vez mais da compreensão genuína da liberdade e da não liberdade dos viventes [...] Apesar de a ciência esperar da filosofia a decisão sobre aquilo que ela mesma é insolúvel, ela só recebe da filosofia conselhos ideológicos. Por esses conselhos é que se orientam, então, os diversos cientistas ao seu gosto e, como precisamos rezear, segundo a sua própria estrutura pulsional psicológica. A relação com o complexo de liberdade e determinismo é entregue ao arbítrio da irracionalidade, oscilando entre constatações particulares mais ou menos empíricas e generalidades dogmáticas. Por fim, a posição adotada em face desse complexo torna-se dependente da convicção política ou do poder agora reconhecido. As reflexões sobre liberdade e determinismo soam arcaicas, como se viessem dos primórdios da burguesia revolucionária. Mas não se deve aceitar como uma fatalidade o fato de a liberdade envelhecer sem ser realizada; a resistência explica tal facticidade. A idéia da liberdade também perdeu efetivamente a sua força sobre os homens, porque ela foi concebida desde o início de maneira tão abstrata e subjetiva que a tendência social objetiva pôde soterrá-la sem esforço sob si mesma.

A partir da lógica burguesa – que resultou na ideologização da liberdade e que retira dela o seu caráter histórico para lhe imputar o caráter universal, imaterial – revela-se um problema de natureza política e social ambíguo. Se por um lado seria muito improvável pensar as sociedades desvinculadas do debate sobre a liberdade, por outro, a organização política das sociedades sempre caminharam no sentido de restrição dela (ADORNO: 2009). Desta forma, a modernidade trilhou um caminho contraditório que teve a afirmação da liberdade como fundamento da civilidade por um lado e, por outro, na medida em que privilegiou a autarquia do sujeito reificado na produção do conhecimento lhe imputou (reiteradamente) a perspectiva *bárbara* da dominação. Com isso, o modelo conceitual de sujeito “é contrastado sob o nome de liberdade com tudo aquilo que restringe a individualidade (ADORNO: 2009, p.185)”. Para o autor somente a negação irrestrita da absolutização reinante do conceito de *liberdade* pode tornar as pessoas de fato livres. A autoconsciência da não liberdade é a negatividade necessária ao movimento de resistência e ao caráter eminentemente ideológico e positivo imposto pela ideologia burguesa na disseminação do seu conceito de liberdade. Neste sentido, a autoconsciência foi negligenciada por Kant e pela tradição idealista ao pressupor nos indivíduos certa espontaneidade para ela. Para Adorno, “Kant não poupa nenhum esforço para fundamentar essa expectativa de um valor interior maior da pessoa, uma expectativa que motivou a tese da liberdade” (2009, p.188). Contudo, essa consciência imediata e universal relega a negatividade dessa universalização que não se materializa socialmente. Paradoxalmente, gera-se uma condição de não liberdade.

Para o autor da *Dialética Negativa* (2009, p.187),

Quanto mais liberdade o sujeito e a comunidade de sujeitos se atribuem, tanto maior é a responsabilidade do sujeito; e diante dessa responsabilidade ele decai em uma vida burguesa cuja prática nunca concede ao sujeito a autonomia integral que ela lhe imputa teoricamente. É por isso que ele precisa se sentir culpado. Os sujeitos se conscientizam dos limites de sua liberdade por pertencerem eles mesmos a natureza, mas, sobretudo por sua impotência em face da sociedade autonomizada em relação a eles. A universalidade do conceito de liberdade, no entanto, do qual também participam os oprimidos, volta-se bruscamente contra a dominação como modelo de liberdade. Em reação a isso, os privilegiados da liberdade alegram-se com o fato de os outros ainda não estarem maduros para a liberdade. Eles racionalizam essa alegria de maneira persuasiva com a causalidade natural. Os sujeitos não estão fundidos apenas com sua própria corporeidade. Ao contrário, mesmo no elemento psíquico meticulosamente cindido do próprio mundo corporal pela reflexão vigora uma conformidade geral a lei. A consciência deste fato aumentou proporcionalmente com a definição da alma como uma unidade. Não obstante, assim como não há uma autoconsciência imediatamente evidente da liberdade, também não existe uma autoconsciência da não liberdade.

É imanente a perspectiva adorniana, portanto, que a *liberdade* seja uma condicionante efetiva do pensamento filosófico, uma vez, que somente por ela é possível resistir ao caráter ideológico do *todo* que se impõe positivamente como síntese absoluta do movimento dialético. O *não conformismo* com a determinação causal imposta com o nome de *liberdade* sobre os indivíduos e sobre a sociedade (que se materializa como fetiche ou falsa liberdade e que ocorre sobre a sociedade com caráter objetivo na imposição dos vetores econômicos, culturais, políticos, etc., e sobre os sujeitos em termos subjetivos com o aprisionamento das consciências, formação cultural precária, alienação, etc.), é invariavelmente a única possibilidade de rompimento com o ciclo bárbaro que se desenvolve pelo *esclarecimento burguês*. Neste sentido, a liberdade é pensada por Adorno numa perspectiva crítica de resistência e também numa perspectiva *moral*, pois ainda que o frankfurtiano tenha criticado assiduamente Kant. Ele mesmo viu em Kant a necessidade da razão em termos de rompimento com ordem social estabelecida. Portanto, “apesar das diversas críticas à primazia da razão em Kant, Adorno ressalta que a reflexão desse filósofo já nos mostra a capacidade da razão ir além da auto conservação. (CHAVES: 2010, p.440)”. É neste sentido que Adorno (2009, p.188) afirma que:

Só se pode julgar aquilo que é decisivo no eu, sua independência e sua autonomia, em relação a sua alteridade, em relação ao se não eu. A existência ou não existência da autonomia depende de seu opositor e de sua contradição, do objeto que concede ou recusa autonomia ao sujeito; desvinculada disso, a autonomia é fictícia.

Portanto, *liberdade*, numa perspectiva adorniana, não pode ser pensada apenas sob a óssatura do individualismo, ou em critérios metafísicos, ontológicos ou empíricos por excelência como se objetivava no idealismo. Ela é fruto de um processo e de uma dinâmica dialética em que indivíduo e sociedade precisam ser forçados a não se auto absolutizarem sob a pena de reavivar totalitarismos e esquematismos de dominação. A liberdade é uma dimensão humana implícita na negatividade, em que indivíduo e sociedade só conseguem vivenciá-la dentro de uma estrutura permeada pela contradição e pela negatividade contida no movimento dialético. A liberdade é o próprio movimento do pensamento e do real e, é desta forma, que se constrói a única possibilidade de haver, de fato, uma sociedade e indivíduos efetivamente *autônomos e emancipados*.

1.3 PERSPECTIVAS DA DIALÉTICA NEGATIVA NA EDUCAÇÃO

Ao longo deste primeiro capítulo procurou-se situar à filosofia adorniana dentro do debate sobre *emancipação, barbárie e educação* para compreender as motivações e o impacto destes escritos sobre o fazer filosófico e científico que se desenvolveu na sociedade e na escola após o estabelecimento da modernidade. Consequentemente, a partir de algumas incursões na obra *Dialética Negativa*, buscou-se compreender como o autor concebe o processo de *emancipação* a partir de uma reinvenção da metodologia dialética. Percebe-se, portanto, que desde o ensaio sobre *a atualidade da filosofia*, perpassando a *Dialética do Esclarecimento*, o filósofo frankfurtiano tratou diretamente da denúncia e da crítica sobre os efeitos nefastos que a razão esclarecida burguesa causou em termos sociais, culturais e políticos. Neste sentido a crítica realizada ao modo como a tradição se apoderou da razão e a transformou num elemento central de dominação e cerceamento da liberdade e, consequentemente, como promotora da barbárie, enquadram a perspectiva do autor num cenário eminentemente pessimista sobre os rumos políticos, sociais e para a educação. A *indústria cultural* (como salientado) selou este processo longo de desenvolvimento da *razão instrumental* e colaborou para a construção de uma sociedade alienada e submissa aos ditames do liberalismo econômico, dos quais a escola foi atravessada e tutelada invariavelmente por estas premissas.

A proposta adorniana circunscrita na *dialética negativa*, entretanto, para além de uma inovadora metodologia de trato e trabalho com temas filosóficos, é uma proposta política que incide sobre a atividade docente dentro da escola um alento de resistência. Portanto, para

finalizar as discussões deste primeiro capítulo, busca-se compreender os desafios e as possibilidades que a experiência da *dialética negativa* pode propiciar ao se pensar o espaço educacional.

Romper metodologicamente com a dialética tradicional imanente às práticas pedagógicas, bem como com as estruturas adjacentes às políticas educacionais é uma das condições de fundamentação da *emancipação* legítima e efetiva na perspectiva de Adorno. É notável que o processo de *emancipação*, e que deve ser o objetivo ético da educação, só poderá ser construído sob o entendimento de uma crítica ao academicismo cristalizado nas práticas metodológicas vivenciadas na escola. Entretanto, essa crítica precisa estar respaldada por uma inversão epistêmica sobre a materialização da dialética. Incurrer sobre a *dialética negativa* como uma metodologia prescreve na educação o entendimento de que é preciso criar mecanismos que propiciem a efusão do contraditório, a percepção dos interditos e que estes possam de fato contrastar com a lógica predominante e condizente com a ordem alusiva às regras da razão instrumental. Não é possível uma educação para a *emancipação* que desconsidere o fenômeno da contradição inerente ao processo dialético e *negativo* do real.

Dessa maneira, os roteiros formativos implícitos nos currículos e nas práticas desenvolvidas nos bancos escolares perpassam o problema teórico metodológico do conhecimento na medida em que se disseminam na organização social estabelecida na escola nos desafios inerentes ao combate as diferentes manifestações da *barbárie* que lá se vivenciam cotidianamente. A *barbárie* manifesta no ambiente escolar (o machismo, a homofobia, a desigualdade social, o autoritarismo) são consequências de uma formação cultural e política e ordenam as práticas sociais de maneira decisiva em termos de vivência desse espaço. Porém, estas manifestações dentro da dinâmica oficial e curricular da escola têm seus lugares de debate relegados ao ostracismo, ou quando muito, a discussões de ordem complementar. O jogo de um conhecimento que se produz a partir de uma lógica dialética sempre positiva não deixa espaço para que os fatores negativos da construção histórica dos alunos e professores sejam de fato propulsores de novos conceitos. Nesse sentido, é inevitável que as manifestações da barbárie contemporânea, com as quais a escola convive, se reproduzam não como fenômenos componentes das narrativas oficiais da escola, muito menos na efetivação destes enquanto práticas formativas oficiais/conceituais, mas como práticas interditas e efetivas que são materializadas nas relações sociais estabelecidas e que se reproduzem empiricamente a partir de diversas correlações.

Bruno Pucci (2015, p.59) compreende que “A dialética negativa, ao mesmo tempo em que atesta a fragilidade do sujeito no processo do conhecimento, o estimula a ir além de si mesmo em busca daquilo que, do objeto, foi reprimido, não identificado, espoliado”. Assim, quando se pensa em metodologias que privilegiem o objeto a partir dos pressupostos da dialética negativa na educação, se pressupõe que existe um duplo movimento implícito nos conceitos e na realidade: por um lado é o conceito o instrumento de compreensão da realidade e, por outro, a consciência de sua incapacidade de captar a realidade em sua totalidade faz dele um eterno porvir.

Para Pucci (2012), este duplo movimento do conceito aparece na teoria adorniana como fundamento para se pensar a formação escolar, na medida em que é por meio deste *atentado a tradição* que Adorno circunscreve a tarefa do filósofo na produção do conhecimento e, de maneira constelacional, é por meio da permanência no estado da negatividade que se pode vislumbrar a *liberdade* como movimento do real na educação.

Deste modo, a dialética negativa pensada como metodologia se configura a partir daquilo que Duarte (2007, p.19-20) designou ser:

Um dos objetivos principais da *Dialética Negativa*, portanto, é a consciência, por parte da filosofia, da necessidade de que o sofrimento radical experimentado pelo homem contemporâneo, atônito diante da opressão e massacres de efeito multiplicado pela tecnologia, manifeste-se a partir do núcleo mesmo do discurso filosófico, não como algo externo, adicionado a partir de fora. Dessa forma, a prática da filosofia pode tornar-se um exercício – ainda que, em certos contextos, apenas antecipatório – da verdadeira liberdade.

Nesse horizonte, a linguagem filosófica operada na escola deve ser a linguagem de resistência à *barbárie* que lá impera. É da imanência deste espaço que os homens ao longo da história retiraram as ferramentas de resistência ao caráter eminentemente bárbaro e impositivo da realidade imposta como dominação. Deina (2009, p.132-133) afirma que

Pensar sobre o ensino de filosofia pressupõe, antes, pensar sobre o lugar em que ele deve se situar no sistema educativo. Pensar o seu lugar da perspectiva da escola de Frankfurt, leva em consideração o fato de que a educação escolar acontece dentro de um sistema reprodutivista que se insere numa sociedade danificada pela ideologia da sociedade capitalista industrial.

Portanto, é imprescindível contrapor estas narrativas para que elas não se imponham como totalidades no espaço escolar. A interpretação constelacional filosófica, por sua vez, é talvez a única possibilidade de resistência a este fenômeno galopante de dominação que submete a escola, os estudantes, professores e a sociedade a um estado de submissão. Para Adorno a dialética negativa é um atentado contra a tradição que não deixa o totalitarismo se fundamentar conceitualmente e historicamente. Portanto, é a liberdade mesma do pensamento emergindo criticamente do estado de conscientização necessário aos projetos educativos. Somente quando compreende-se que a educação, por ser uma atividade dirigida e intencionalmente construída, pode efetivamente emancipar as pessoas, é que se pode vislumbrar o efetivo exercício do pensamento filosófico, por excelência.

Segundo Gatti (2009, p.264),

Nesta constelação histórico-filosófica desenhada pela Dialética negativa, Adorno busca conferir uma tarefa para a filosofia no presente a partir do destino de um projeto específico: a realização da filosofia por Marx e pelo hegelianismo de esquerda. Como evidencia a caracterização do capitalismo tardio, a pergunta pela possibilidade da emancipação não passa apenas pela consideração do fracasso das esperanças depositadas numa revolução social ou da reversão do caráter autoritário do socialismo real, mas exige também questionar a perpetuação de um estado de não-emancipação no capitalismo mais avançado. Ainda assim, é o fracasso de tal projeto filosófico que constitui a perspectiva para o exame da possibilidade da filosofia contemporânea, a qual é examinada do ponto de vista da “crise do idealismo”. Adorno sabia muito bem que nem todas as filosofias do presente — as quais, segundo ele, disputam um lugar no mercado da teoria — têm esse projeto como referência primordial. Por que então submeter todas a esse crivo? Sua justificativa não passa apenas pela conclusão de que o vínculo entre pensamento e emancipação tem sua referência maior nas pretensões emancipatórias desse projeto, mas também pela convicção de que a história da filosofia foi marcada pela pretensão de conferir um sentido à totalidade da experiência por meio de sua apreensão conceitual. Diante disso, o sistema hegeliano marcaria o apogeu dessa história, assim como o maior fracasso da pretensão de submeter a realidade ao movimento do conceito. E mais: a história recente, bem distante da força emancipatória que o idealismo representou na consolidação da sociedade burguesa, também poderia ser interpretada como a realização nefasta do idealismo. O capitalismo contemporâneo seria a realização perversa do sistema hegeliano, na medida em que todo singular é subsumido à sua lógica de funcionamento. Com isso, na Dialética negativa, a crítica da filosofia é indissociável da crítica social.

Assim, o trânsito conceitual percorrido pela dialética negativa quando deslocada aos problemas educacionais invariavelmente perpassa o debate sobre a crítica a imposição dos valores socioculturais, financeiros e econômicos adjacentes ao capitalismo contemporâneo na realidade. Deste modo, o diagnóstico de realidade que a educação e a escola podem e devem produzir deve ser pautados no entendimento e nos termos de uma concepção filosófica de

mundo que tenha como horizonte ético a transformação da realidade. A *filosofia crítica*, por excelência, tem a responsabilidade de produzir na escola uma interpretação *crítica* da realidade que se impõe de maneira autoritária na sociedade a partir dos ditames de ordem econômica e cultural implícita no capitalismo contemporâneo e que se faz dominante de maneira inequívoca. Deste modo, o diagnóstico de realidade que a *filosofia crítica* precisa gerar na escola deve ultrapassar as predefinições metodológicas imbuídas neste espaço seja pela na divisão disciplinar, pela imposição cultural operante, para, de modo constelacional, figurar como resistência, como *liberdade*.

A *emancipação*, portanto, para Adorno implica por um lado a preocupação ética em construir uma formação cultural (*bildung*) que se contraponha e impeça a barbárie e, por outro lado, que preveja na educação uma ferramenta de resistência efetiva de contraponto aos pressupostos bárbaros implícitos nas práticas civilizatórias. Para o autor, a barbárie em si não se fundamenta apenas como violência explícita, mas é fruto de uma concepção de mundo e de uma racionalidade que foi construída ao longo dos anos sob o estigma do domínio e do poder. O terror do nazismo na Alemanha ou do stalinismo na URSS não se configuraram apenas enquanto formas de governo, mas se apoiaram no arquétipo teórico e conceitual do controle racional da realidade para se estabelecer e fundamentar os níveis de violência que realizaram. A simples mutação de regime político em si não gerou autonomia nas pessoas e mesmo após a queda desses modelos governamentais e com a instauração do regime democrático na Alemanha após a queda do nazismo, em que esperavam-se cidadãos esclarecidos e autônomos, outras manifestações da barbárie se desenvolveram e se fundamentaram socialmente.

Nessa perspectiva, o autor indica que pensar uma educação para a *emancipação* exige o entendimento de que sem o pensamento dialético crítico não é possível a resistência e, conseqüentemente, a *emancipação*. No entanto, o pensamento precisa estar conectado dialeticamente ao caráter *negativo* do real, implícito nas relações sociais que historicamente foram relegadas pela dialética essencialmente positiva dos moldes hegelianos. Ora, fazer uso dessa perspectiva exige um processo educacional amplo, que, de antemão, conduza a reflexão filosófica para o debate sobre como a *barbárie* se manifesta no espaço escolar, para que, de maneira consciente, possa efetivamente se desenvolver um pensamento livre, autônomo e *emancipado*.

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DOCENTE E A SEMIFORMAÇÃO CULTURAL

O projeto *revolucionário* de civilização burguesa que se materializou na modernidade previa na cultura um dos elementos fundamentais para o rompimento com a ordem política e social vigente desde a era feudal. Neste sentido, o escopo formativo social perpassava o entendimento de que a formação cultural dos indivíduos era condição de *autonomia* destes e da sociedade. Entretanto, reconhecidamente com o capitalismo tardio, especialmente sob a lógica da *Indústria cultural* emergiu um processo de *crise formativa* tanto dos indivíduos quanto da sociedade que refletiu seu caráter perverso em termos culturais, políticos e sociais na cultura de massa. Juntamente com a evolução técnica advinda da instrumentalização da razão, houve um empobrecimento das experiências formativas em face da necessidade e da emergência dos produtos da cultura de massa. Como consequência, a formação escolar também foi afetada por este processo e se viu emaranhada no processo que Adorno conceituou como *Semiformação*.

Portanto, entre os conceitos de *formação* (Bildung) e de *semiformação* (Halbbildung) existe um problema educacional complexo na medida em que, sendo a escola parte significativa deste debate, na perspectiva adorniana, ela necessita dialogar com tais aspectos no intuito de resgatar a formação para resistir e combater a *barbárie*.

Do ponto de vista político, neste cenário emerge como problemática eminente a ineficácia das democracias contemporâneas que sucumbem mediante a sempre presente cultura dos projetos autoritários/totalitários. Estes projetos estão relacionados à construção social de sujeitos que pensam e agem de maneira irrefletida, como massa. Consequentemente o caráter amórfico destes sujeitos condiciona o aparecimento de sistemas e regimes políticos bárbaros na medida em que o caráter semiformativo arquitetado e estruturado na e pela indústria cultural são transportados para a esfera política. Deste modo, a formação dos sujeitos – e neste caso específico da pesquisa, na formação de docentes em nível médio – requer uma educação para a contestação, para a resistência. Uma educação que denuncie, conteste e resista a semiformação tomada como paradigma cultural nas sociedades administradas é condicionante também da defesa, da resistência e da manutenção dos sistemas democráticos.

Neste cenário, a resistência à barbárie perpassa desafios amplos que estão impregnados na formação cultural dos indivíduos, da sociedade e dos sistemas políticos. Estes aspectos não podem ser resolvidos de maneira isolada e necessitam, dentro do debate sobre a

formação escolar, de um espaço significativo como condição de sobrevivência para a humanidade. Desta forma, retomar a perspectiva da formação como contestação da barbárie precisa estar conectada à denúncia dos efeitos nefastos da semiformação tanto em termos formativos quanto em termos políticos e sociais.

2.1 ENTRE A FORMAÇÃO E A SEMIFORMAÇÃO

2.1.1 A formação cultural (*bildung*) à luz de Immanuel Kant

Educação e formação são processos que se entrelaçaram historicamente. No entanto, no contexto paradoxal circunscrito socialmente a partir do século XX, ao mesmo tempo em que resplandeceu uma ciência esclarecida que trouxe uma alteração substancial de perspectiva social, política e de conhecimento, emergiram também cenários de guerra, fome, marginalização social e de violência características de um irracionalismo extremo. De modo similar, os processos educacionais e escolares também são marcados profundamente por estes paradoxos. Portanto, refletir sobre como a formação (*bildung*) se relaciona aos processos objetivos materializados no devir histórico e social em que estão inscritos se torna uma tarefa complexa e inadiável. É preciso entender qual é o sentido que se atribui à *formação* e que efeitos ela dispõe na educação e na formação daqueles que nela irão desenvolver seus trabalhos como professores. A incursão na obra *Sobre a Pedagogia*, de Kant, será o mote inicial deste investimento por entender que ela representa, em conjunto com a obra de Kant, os ensejos da revolução burguesa inscrita na modernidade.

Na esteira do que afirmaram Bandeira & Oliveira (2012, p.226), pode-se afirmar que:

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, cultura, e pode ser entendida, nesse sentido, como análoga a palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, enquanto *Kultur* tende a se aproximar das relações humanas objetivas, *Bildung* reporta-se mais às transformações na esfera subjetiva, referindo-se a um processo de formação. Enquanto expressão linguística estabeleceu-se no século XVII e, embora se assemelhando a palavra educação (*Erziehung*), não possuía conteúdo idêntico. Pela história da palavra e seu significado cruzam-se representações místico-cristãs (a doutrina do *Imago Dei*) com ideias secularizadas da gênese da personalidade de desenvolvimento de potencialidades humanas subjetivas, o termo *Bildung* tem um

caráter bastante dinâmico e define-se essencialmente enquanto prática, empregando-se, então, a expressão Formação Cultural como sua mais adequada tradução para o contexto que ora trabalhamos.

Entende-se que a relevância do trabalho de Kant para a modernidade perpassa a correlação intrínseca que ele estabeleceu entre o processo educacional do indivíduo (*Bildung*) como condicionante e correlacional ao processo formativo cultural da sociedade. Kant (1999, p.11) afirma que “O homem é o único animal que precisa ser educado. Por educação entende-se o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução com a formação”. A necessidade da educação é circunscrita numa perspectiva ética de horizonte formativo, do qual decorre uma concepção de mundo e de sociedade. O cuidado com a formação do indivíduo decorre do processo de civilidade que se implanta como necessidade humana uma vez que é por meio da educação que o homem se desenvolve como homem e é por meio dela que uma civilização se faz civilização. A educação, para Kant, é pensada de maneira ordenada em que a disciplina deve ser tomada como reguladora da formação humana. Para o filósofo de Königsberg (1999, p.12):

A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação. A selvageria consiste na independência de qualquer lei. A disciplina submete o homem as leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. Mas o homem é tão naturalmente inclinado a liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo a disciplina.

Para os objetivos traçados a este trabalho frisam-se dois pontos da argumentação kantiana que, entende-se, refletiram na formação cultural (*Bildung*) burguesa materializada na educação escolar: a necessidade da submissão dos homens à disciplina e a crença indiscriminada de que a educação da razão gera a superação da selvageria. É nítida a preocupação de Kant com o caráter eminentemente selvagem da humanidade na falta da educação. Para o filósofo o caráter disciplinar da educação deve ser o fio condutor que afasta os homens de outros animais *selvagens*. Sem a disciplina, portanto, não é possível civilidade uma vez que a inclinação natural à liberdade conduziria os homens ao estado de selvageria. Deste modo, a compreensão do autor é de que *ser humano* é superar a selvageria e se submeter conscientemente às leis advindas da razão por meio da disciplina educacional. A selvageria, por

ser vista por ele como o estado mais primitivo da humanidade, só pode ser superada mediante o ingresso evolutivo, consciente e organizativo dos sujeitos por meio da educação.

Na continuidade da argumentação, Kant configura o processo educacional como imperativo da formação cultural da sociedade. Assim, a instrução deve ser passada de geração em geração com o devido cuidado de estar conexas à manutenção de um patrimônio cultural que, conseqüentemente, é a garantia de que a humanidade não retornará ao estado de selvageria. Ele argumenta que

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne cada vez melhor e cada uma das gerações futuras de um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação [...] É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação, e que é possível chegar aquela forma, a qual em verdade convém a humanidade. Isso abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (KANT: 1999, p. 16-17)

A formação cultural (*Bildung*), portanto, perpassa no entendimento kantiano, a premissa da contínua evolução educacional e cultural da humanidade que transcorre do crivo e do cuidado de si. De geração em geração, a transmissão do capital cultural se dá por meio da educação e ela deve ser raciocinada e sistematizada para tutelar os homens no compromisso moral de submeter-se às leis e desta forma garantir politicamente um estado de aceitação e submissão às regras esquemáticas desenvolvidas pela racionalidade. É deste processo que Kant vislumbra a *autonomia* dos sujeitos. Ela é resultante de uma constante e progressiva evolução do espírito esclarecido e é somente dela que se pode esperar autonomia em escala social.

Segundo Ribeiro & Zancanaro (2011, p. 96-97);

Frequentemente, o termo “civilização” é usado por Kant como parte de um sequenciamento de estágios necessários para o desenvolvimento humano; a civilização conduz ao último estágio da educação, que é a moralização. A moralização, tal como posta em “Sobre a Pedagogia”, não pode ser uma simples adição da cultura e da civilização. Ela envolve também uma passagem para o reino da liberdade, que logicamente pressupõe os passos preparatórios da cultura e da civilização. Para Kant, a humanidade está, ainda, muito distante do estágio final da moralização e vive em um tempo de treinamento disciplinar de cultura e de civilização.

Neste sentido, para este estudo, basta constar que a formação cultural (*Bildung*), para Kant, é um imperativo da formação social na medida em que exige dos sujeitos submissão e um cuidado específico com a sua formação para conseqüentemente se promover uma sociedade autônoma e feliz. Esta formação, por sua vez, é um processo de autodeterminação moral e atende aos pressupostos evolutivos da civilização, na medida em que, sendo o processo de civilidade um processo de autoconsciência somatório, a autonomia dos indivíduos somente se torna possível quando a pedagogia conduz os sujeitos à consciência moral. Esta consciência gera o entendimento de que o processo disciplinar de formação interior está submetido às regras da razão que, por sua vez, conduz a um processo de autonomia social. É preciso atestar, no entanto, que o desencantamento de Kant em relação à realidade política em que vivia (vale lembrar que este ensaio do filósofo de Königsberg foi escrito na fase madura de seu pensamento) é contrastante com seu otimismo em relação à evolução do esclarecimento (*Aufklärung*)²⁰.

Neste sentido, recuperar o debate sobre este fator decisivo da revolução burguesa circunscrita na teoria kantiana se tornou um dos problemas analisados por Adorno. No ensaio *Teoria da Semiformação*, de 1959, ele apresenta uma perspectiva crítica em relação aos processos formativos imanentes à *indústria cultural* para denunciar como no capitalismo tardio a cultura se transformou num poderoso aporte de dominação e massificação e não de autonomia e, conseqüentemente, segue a proposta do autor por meio da *dialética negativa*, construir espaços de resistência e de emancipação através de uma outra perspectiva de *Bildung*.

2.1.2 Formação versus Semiformação

Os perigos da falta de formação vão muito além de uma pura e simples *carência pedagógica ou cultural* segundo a perspectiva adorniana. Eles se refletem na eminência da

²⁰ Segundo Ribeiro & Zancanaro (2011, p.94) “Nessa época, Kant tem bem amadurecida a concepção de que a organização social da Alemanha está bastante longe dos ideais do Iluminismo, devido ao despotismo político e à falta no sistema educacional do seu país de princípios universais advindos de uma moralidade apriorística que, aplicados no processo educativo, levariam os homens à liberdade e à felicidade. Portanto, com base neste pensamento, Kant lança uma pergunta, até hoje questionada: Como se poderá tornar os homens felizes, senão os tornamos morais e sábios? Para que os homens se tornem morais e sábios e, portanto, felizes, é preciso que sejam educados”.

barbárie e estão evidentemente conectados às práticas e correlações sociais implícitas na lógica do capital. No ensaio *Teoria da Semiformação* Adorno aborda uma série de questões que indicam a necessidade política de uma *teoria abrangente* sobre a *semiformação cultural* que se instaurou como determinação social no capitalismo tardio. Nesta investida, o autor retoma diversos conceitos que abordou em outras obras. Na *Dialética do Esclarecimento*, como já ponderado, Adorno e Horkheimer teceram uma dura crítica à perspectiva kantiana expressa no esclarecimento (*Aufklärung*) e nela formularam pela primeira vez o conceito de *semiformação* (MAAR: 2003). Esta crítica consistiu no entendimento de que, por conta do esclarecimento carregar desde sempre uma identidade dominadora, quando a burguesia ascendeu ao poder, a dimensão *emancipatória* da razão deu lugar a uma *razão instrumental* reificada.

Com efeito, esta mudança de perspectiva em relação ao lugar da razão na interpretação da realidade fez com que a autorreflexão fosse abandonada em nome do tecnicismo cientificista. Deste modo, na medida em que esta *razão instrumental* se disseminou ideologicamente como absoluta concepção de mundo, ela se estendeu em narrativas e práticas essencialmente irracionais, provedoras e promotoras da *barbárie*. Neste contexto, é importante frisar que Adorno não renuncia a relação intrínseca entre *esclarecimento e liberdade*, ou entre a *razão e a emancipação*, mas compreende que dentro da lógica imposta pela *indústria cultural* existe um caráter impositivo de determinação e aprisionamento das subjetividades que desemboca num estado de *barbárie* generalizada. Ele denuncia e contrapõe o ideal burguês inscrito no *esclarecimento* a partir da perspectiva da *dialética negativa* como possibilidade da *liberdade*, porém reitera que só é possível pensar autonomia a partir de um processo amplo de formação cultural.

Segundo Bandeira & Oliveira (2012, p.228), no ensaio *Teoria da Semiformação*,

Adorno argumenta que a cultura tem um duplo caráter: ela é ao mesmo tempo, autonomia, liberdade do sujeito e adaptação, conformação a vida real. De uma parte, dentro da tradição da filosofia alemã, a *Bildung* carrega a exigência de formar seres humanos amparados na ideia de autonomia e emancipação do sujeito, mas o fracasso do ideal de uma sociedade racional, igualitária e justa, proposta pela cultura burguesa, permitiu que esta se satisfizesse em si mesma, numa hipóstase do espírito e da realidade, convertendo-se em valor em si, dissociando-se da produção cultural da sociedade.

Portanto, compreende-se que existe um duplo movimento implícito na ideia de educação e na perspectiva de formação, pois, se por um lado a razão deve ser preservada neste

processo por ser condicionante da *liberdade* e da *emancipação* dos sujeitos, por outro, as condições objetivas de vivência efetiva da *liberdade* destes os relega e submete a condições de conformação e adequação a ordem vigente avessa à autonomia. Neste sentido, quando Adorno denuncia que a semiformação se configurou no capitalismo tardio como o mecanismo mais efetivo de escravização social, ele o faz num movimento duplo do conceito (PUCCI, 2012). Na medida, em que semiformação não é entendida como um estágio para se chegar à formação, mas, antes disso, um empecilho para esta, ela atua como falsa consciência de liberdade. Deste modo, quando se pensa em ações pedagógicas isoladas, por exemplo, se reforça ainda mais o caráter impositivo da semiformação como determinação e dominação social, pois, desta forma, as condicionantes históricas de vivência desta liberdade são relegadas em nome de um subjetivismo estritamente desconectado da história em nome do absolutismo conceitual circunscrito na ideia de liberdade.

Para Adorno, na sua Teoria da Semicultura (1996, p.2):

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extra pedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori. O mesmo acontece com os momentos parciais, imanentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. Seria preciso, além disso, a partir do movimento social e até mesmo do conceito de formação cultural, buscar como se sedimenta — e não apenas na Alemanha — uma espécie de *espírito objetivo negativo* (Grifo meu). A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas, sua rusticidade — a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie.

Para o frankfurtiano, a crise da civilização é decorrente de uma crise formativa que se expressa como semiformação generalizada. Esta, por sua vez, perpassa e vai além de debates sobre reformas isoladas, pois assola a sociedade de maneira inexorável das condicionantes culturais expressas na lógica burguesa de ascensão e dominação social. Contudo, quando Adorno aventa a hipótese de um *espírito objetivo negativo*, ele sinaliza também o que ele entende por *resistência*, pois, para ele, somente de um espírito crítico suficientemente negativo pode-se esperar um rompimento com a ordem predisposta pela semiformação. Ao mesmo tempo, portanto, que ele denuncia o caráter eminentemente perverso da semiformação, ele sinaliza possibilidades de rompimento com tais perspectivas por meio de uma outra e efetiva formação proveniente da autorreflexão.

Todavia, este processo de denúncia da contradição como perspectiva de liberdade é complexo e exige consciência sobre as infindáveis variantes conexas à semiformação. Adorno pondera que, com o advento da *indústria cultural*, a experiência da formação por meio do pensamento crítico (que se verifica na negação a população de *experimentar* as obras de arte autênticas, por exemplo) foi paulatinamente retirada do crivo formativo dos sujeitos. Quando até mesmo o tempo livre dos indivíduos foi minuciosamente tomado deles pelos atrativos publicitários da *indústria cultural* ocorreu um sequestro da autonomia destes. É neste contexto que a semiformação se tornou processo tão amplo que não pode ser compreendido como pré-condição da formação, ou como um degrau de ascendência para esta, pois ela antes de qualquer coisa, funciona como dispositivo impeditivo da formação autônoma dos sujeitos.

Para explicitar esta dinâmica, ao longo deste ensaio, Adorno costura o entendimento de que “a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO. 1996, p.2). Entretanto, a cultura não pode ser pensada em seu caráter eminentemente abstrato ou como *cultura do espírito*. É necessário pensá-la como resultante do processo dialético para que ela não se torne um valor absoluto em si mesma. Para o frankfurtiano, “a formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação” (IBID, p.3). Assim, o aspecto de vigência de uma cultura que de fato liberte os sujeitos precisa estar conectado e contextualizado ao processo eminentemente dialético da realidade. Adorno denuncia que a crise da *ilustração* (Aufklärung) foi gerada pela desconexão entre a razão e a práxis, pois quando a razão foi afastada do movimento histórico para se tornar *oásis* de uma cultura elitista, ela deixou de prover os objetivos que dela se esperava – a saber, a liberdade e a autonomia dos sujeitos.

Na outra face da cultura, por sua vez, o processo de acomodação à *ordem* da vida real se tornou um impeditivo substancial para que os homens não educassem uns aos outros. Neste processo de acomodação, “Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim aquelas explosões desorganizadoras que, conforme é óbvio, se produzem justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma” (IBIDEM). Conseqüentemente, deste processo surge uma categoria interpretativa que na concepção adorniana indica: por um lado, o mal estar da civilização que necessitou domesticar os sujeitos (vale lembrar o caráter central da disciplina na educação apresentada por Kant) para conter suas explosões selvagens e que, por outro, “perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado, a agressão” (IBIDEM).

Para Adorno (1996, p.2-3):

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva. O duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder, que, como simples cultura, não possui. Este desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. A hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é de modo imediato, o esquema da dominação progressiva.

Segundo Maar (2003), a manifestação da semiformação se dá explicitamente num contexto em que as práticas irracionais que são ainda fundantes do mundo real são mascaradas de modo instrumental para se manifestarem sob o véu da racionalidade. Ou seja, no contexto social e político eminentemente bárbaro, a racionalidade instrumental confere às narrativas sociais de mundo a falsa imagem de práticas racionais com legitimidade causal. Neste contexto, o capitalismo tardio conseguiu através de um *esquematismo planejado* se impor como totalidade por meio da ideologia que converte o *fato social* bárbaro em *fato social* racionalmente aceitável. O sujeito semiformado, por sua vez, reproduz na sociedade este discurso ideológico que fundamenta suas práticas irracionais enquanto reflexo das narrativas socialmente disseminadas. A adesão a tais narrativas condiciona estes sujeitos a um estado de negação de sua autonomia, na medida em que lhe imputa o caráter delimitador que a semiformação lhe outorga por excelência. Maar (2003, p.466) assinala que:

Não basta apenas referir-se ao momento subjetivo ou social presente na sociedade objetivada; além disso, esse momento precisa ser decifrado em seus próprios momentos, também socialmente determinados. De um lado, os homens determinados como não podendo ser apropriados, na qualidade de sujeitos; do outro, os homens em sua determinação social de manipulados como objetos, pela constituição de novas necessidades que são retroativas, isto é, formadoras de subjetividades.

Portanto, para uma compreensão ampla dos efeitos da semiformação é preciso considerar que o duplo movimento dialético implícito na produção ideológica do real é proveniente eminentemente da lógica do capital. O efeito ideológico da falsa liberdade impregnada pela cultura massificada se torna atenuante decisivo em termos de acomodação dos sujeitos à ordem vigente que, conseqüentemente, se produz e reproduz como falsa consciência neles e se dissemina por meio de suas narrativas. Deste modo, segundo Maar, (2003, p.467);

A semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital. Adorno, ao contrário do resignado pessimismo equivocadamente associado com sua obra, apresenta uma alternativa prática real para a tendência à totalização social dominante, ao revelar a construção objetiva da formação social presente. Assim, em oposição à fatal “gaiola de ferro” de Max Weber, o viés idealista-ético, que impõe ao indivíduo “uma ordem de coisas inalterável na qual deve viver”, seria substituído pela perspectiva materialista-dialética de Adorno. Nesta, o que parece ética formal ou cálculo racional se decifra como semiformação pela indústria cultural, que obstrui numa forma social determinada a contradição material presente em sua determinação social.

Para Bruno Pucci (2007), esta perspectiva da teoria adorniana é compreendida em conjunto com o entendimento de que a semiformação não é um processo *puramente subjetivo*. O autor contextualiza a semiformação no processo de efetivação do liberalismo e adverte que para Adorno dois fenômenos conexos ao liberalismo se fizeram determinantes na expansão da semiformação – a saber, a *sacralização da cultura* e a *cultura como privilégio de classe*. Segundo ele (PUCCI. 2007, p.146-147),

A burguesia, quando assumiu o poder político, estava preparada culturalmente para desempenhar sua hegemonia e dominação. Mas, sua formação cultural não foi apenas sinal de emancipação como classe: foi também um dos elementos ideológicos básicos para excluir os trabalhadores e os camponeses dos benefícios da nova civilização[...] O sonho da formação cultural burguesa se desestruturou e manifestou enfaticamente em sua face repressiva, totalitária. E o mundo pré-burguês, vinculado a religião tradicional, não teve tempo suficiente para desenvolver um dos pressupostos básicos da formação, a autonomia, e a consciência dos camponeses e dos trabalhadores passou diretamente da heteronomia da igreja para a heteronomia da indústria cultural.

À vista disso, a partir do momento em que a sociedade administrada burguesa se materializou objetivamente como produtora e reflexo da ideologia de si mesma, as classes dominantes se utilizaram de mecanismos esquematicamente planejados para reproduzir e difundir uma concepção política, ideológica e econômica de mundo eminentemente repressiva que assolou a autonomia dos sujeitos em nome dos interesses do capital. Parte significativa desta estratégia de controle está ligada à disseminação de bens culturais desprovidos de valor formativo para as classes mais pobres. Estes *bens*, por serem desprovidos da crítica, petrificam e condicionam estes sujeitos consumidores na posição de eternos objetos dentro da efetiva e sempre presente lógica burguesa para se atingir a lucratividade (esta cada vez mais expansiva). Pucci demonstra como Adorno no ensaio Teoria da Semiformação apresenta exemplos paradigmáticos de como as sutilezas deste processo minuciosamente calculado e administrado se manifesta socialmente. Esta montagem apresenta que na semiformação, a dominação se expressa por: 1) *A carência de imagens*; 2) *Edição de bolso dos clássicos*, e 3) *Colocação de letras em temas sinfônicos*.

Sobre a *carência de imagens*, Pucci relembra que os EUA, berço da *indústria cultural* presenciou a substituição dos antigos ícones religiosos por uma mitologia substitutiva sempre atualizável nos astros do cinema, da música, e dos meios de comunicação de massa. Entretanto, esta substituição teve uma perda substancial em termos de qualidade formativa, pois alterou dramaticamente a *vida sensorial* dos espectadores, uma vez que retirou deles a sensibilidade das cores, das imagens e dos sons imanentes aos ícones da mitologia religiosa para impregnar nestes sujeitos – agora consumidores – a ordem reprodutiva e semiformativa da sociedade administrada. Sobre as *edições de bolso dos clássicos*, a denúncia de Adorno não se trata de uma posição de resistência em relação aos benesses que as técnicas de reprodução podem gerar (ocasionando, por exemplo, uma maior abrangência social de textos clássicos que desde muito tempo ficavam restritos a uma pequena parcela da população). Porém, o autor adverte que as implicações de transformar obras clássicas em *produtos* à mercê dos interesses do capital são eminentemente tóxicas e propiciam perdas formativas substanciais no que tange ao processo de descaracterização de sua autenticidade gerado pela reprodução técnica.

Por fim, o fenômeno observado por Adorno sobre a *Colocação de letras em temas sinfônicos* coroa o caráter perverso da distopia construída pela indústria cultural. Segundo Adorno (1996, p.5) “As frases idiotas que ali se cantam nada tem a ver com o conteúdo da obra, no entanto, agarram-se e chupam de seu êxito como sanguessugas, testemunhas concludentes do fetichismo da semicultura em suas relações com seus objetos”. A música clássica parodiada

nos filmes publicitários, portanto, é furtada de sua autenticidade em nome dos interesses característicos da lógica da semiformação. Estes fenômenos causam danos irreparáveis na formação dos sujeitos, um vez que dificilmente estes conseguiriam separar posteriormente a autenticidade crítica da obra de arte de suas sempre potentes usurpações mercadológicas implícitas nas paródias.

Pucci (2007, p.150) argumenta que para Adorno;

A reflexão sobre os abusos sociais da semicultura confirma que ela é continuamente produzida e reproduzida por situações concretas, que mantém impotente a esfera da consciência e que não é possível mudá-la isoladamente, mesmo pela intervenção do pensamento negativo. Mas, observa que, nas contradições do sistema, o problema da formação cultural traz em si uma antinomia aguda; de um lado, a cultura não pode simplesmente se elevar, abstratamente, como uma norma ou valor, numa postura arrogante e superior, pois soa como algo estranho em face da tendência objetiva de sua liquidação, e isso contribui antes para a neutralização do espírito que para a busca de uma vida digna dos seres humanos, como propõe a ideia de formação. Por outro lado, em face da situação desesperante, não se pode desenvolver uma teoria da sociedade que se norteie na direção da positividade da semicultura, apropriando-se da liquidação da cultura, pois seria subscrever complacentemente o que se supõe inevitável, tornando-se corresponsável pelo processo da barbárie. Além do mais, seria falso presumir que nada escape ao controle da semicultura socializada. A saída seria insistir, contra todos os ventos, na tensão entre seus elementos constitutivos, rejeitando tanto uma concepção de cultura tomada como absoluta quanto uma concepção de cultura como mera função da prática imediata.

Neste sentido, compreende-se que pensar o espaço da formação inevitavelmente é resistir, denunciar e combater a semiformação. Quando se pensa na educação em seu caráter mais abrangente, que se realiza no interior das relações sociais, e que, portanto, é fruto de um processo complexo e contraditório, é preciso denunciar insistentemente o caráter eminentemente tóxico das relações políticas, econômicas e sociais implícitas no processo semiformativo que se instaura no processo educacional. Adorno, na teoria da Semiformação (1996, p.5) adverte que “a formação não foi apenas sinal da emancipação burguesa, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação as pessoas de pouca riqueza e aos camponeses”. Todavia, foi a formação cultural o elemento atenuante que configurou ao burguês seu espaço de empresário, gerente e/o funcionário na sociedade administrada. Neste sentido, recuperar a discussão sobre a formação cultural é elemento decisivo em termos de romper com o caráter determinante que a semiformação exerce sobre a sociedade – atualmente sobre o domínio burguês.

Compreende-se com Duarte (2003, p.96-97) que:

A construção do conceito de semicultura, como elemento de crítica a ideologia, revela-se no fato de que aquela não corresponde propriamente a falta de cultura, mas a um processo planejado de abortamento das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura, que, segundo Adorno “poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia”. A semicultura, portanto, mais do que a simples ingenuidade, é resultado de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio – surgida com a perda de tradição pelo desencantamento do mundo e é, de antemão, incompatível com a cultura no sentido próprio do termo.

Portanto, o diagnóstico da realidade apresentado por Adorno (ainda que na metade do século XX) neste ensaio sobre a Semiformação, é fundamental para pensar como a *formação* de novos docentes – na medida em que nela se manifesta os efeitos nefastos da semiformação – reproduz a barbárie. A barbárie está fundamentada nos pressupostos da semiformação e, entendendo que ela acaba gerando a falsa sensação de liberdade, se dissemina socialmente com ares de legitimidade e reconhecimento. Resgatar a autorreflexão nos processos formativos é o antídoto pensado e proposto por Adorno.

Assim, ele encerra este ensaio com as seguintes palavras (ADORNO: 1996, p. 18);

O que ousa chamar-se de progresso da consciência — a penetração crítica e carente de ilusões no que existe — converge com a perda da formação: o escrúpulo excessivo e a formação tradicional são incompatíveis. De modo que não foi casual que, logo que Marx e Engels conceberam a teoria crítica da sociedade, a esfera que caracteriza primariamente o conceito de formação cultural — a filosofia e a arte —, tivesse sido compreendido de modo tão grosseiro e primitivo. Esta simplificação é incompatível com a intenção social de finalmente escapar da barbárie, e assim ao mesmo tempo termina por dar apoio à realidade nua e crua do terror no Leste. A consciência em processo, que resiste à cultura engajada e transformada numa lástima, ao se converter numa posse, não apenas está acima da formação cultural, mas também, por sua vez, está sempre abaixo dela: a nova qualidade que emerge é invariavelmente mais e menos do que a que imerge. Ao progresso, à categoria do novo, está mesclada, como fermento, uma parcela de barbárie, pois se degrada. Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, porém que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre Cultura e natureza. Isto, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela. O entendimento de que aquilo que se originou não se reduz a sua origem — não pode se tornar equivalente àquilo de onde procedeu — se refere também ao espírito, que tão facilmente se deixa induzir a arrogar-se a qualidade da origem. Sem dúvida, onde quer que se apresentem semelhantes reivindicações à própria exaltação, se há de replicar assinalando sua dependência das relações reais de vida e de sua pertença na configuração destas, bem como, finalmente, sua própria origem natural. Se o espírito, porém, se reduz simplesmente àquela dependência e se conforma por si mesmo ao papel de mero meio, então torna-se preciso reafirmar o contrário. Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural. Que o espírito se separa das relações de vida reais e se independentize frente a elas não constitui apenas sua falsidade, mas também sua verdade, pois não cabe desvirtuar nenhum conhecimento obrigatório, nem nenhuma

obra de arte mediante a alusão à sua origem social. Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade — a promessa de liberdade — é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto. O que, na realidade, enfrenta, além do fetichismo da cultura, e ousa chamar-se cultural é só o que se realiza em virtude da integridade da própria figura espiritual e repercute na sociedade mediatamente, passando através de tal integridade e não por um ajuste imediato a seus preceitos. A força para isso, porém, não pode surgir ao espírito a não ser do que alguma vez tenha sido formação cultural. De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já a privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.

Neste cenário de distopia descrita pelo autor, a autorreflexão se torna um processo urgente do próprio pensamento e da sociedade. Todavia, é evidente que para *iluminar* o cenário de formação de professores a partir de uma teoria crítica é preciso que este seja analisado e refletido sob a dimensão de uma teoria ampla que combata a semiformação e potencialize espaços de autorreflexão e emancipação.

2.2 A SEMIFORMAÇÃO DOCENTE

É notório que a preocupação com a formação do docente seja por si só complexa. Em tempos do capitalismo tardio, sob os efeitos da indústria cultural e da eminência impositiva da semiformação, esta complexidade se agrava e requer uma teoria crítica abrangente. Adorno afirma que: “Onde a educação política é levada a sério e não como simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior que normalmente se supõe. (2012, p.45)”. O que leva a crer que avaliar a formação dos professores a partir dos pressupostos adornianos pode gerar melhores horizontes éticos, mas exige a consciência sobre como estas práticas estão correlacionadas a estrutura macro da sociedade administrada.

É nesse contexto que a palestra intitulada *A Filosofia e os professores* (1962) pode tencionar algumas alternativas no debate aqui disposto. A concepção do que significa formar o professor é abordada pelo autor desde o início desta conferência com cuidados bastante específicos. Para o autor, formar o professor é formar o intelectual e, deste modo, o professor intelectual precisa fazer de sua prática um exercício crítico e formativo constante, que não se

limite à mera aquisição de capacidades instrumentais inerentes a sua profissão. Para ele, a formação dos professores, bem como o espaço e a concepção dos exames nesse processo formativo, precisa levar em consideração o impacto político e ideológico que essa atividade profissional detém. O autor frisa que a formação de novos docentes, ou mesmo de outros cidadãos, depende da consciência e do compromisso político, uma vez que as futuras gerações estarão sob jugo e formação destes. Segundo Pucci (2016, p.111),

Entendem-se, pois, as angústias do frankfurtiano ao sentir uma real deficiência de formação nos futuros professores de ciências das escolas superiores da Alemanha e as consequências desse déficit para os alunos e para a sociedade. Traumatizado pelas recentes manifestações da barbárie nazista e fundamentado teoricamente nas investigações sobre a personalidade autoritária, realizada em Berkeley, USA, no final da década de 1940, detecta um potencial autoritário na aliança entre a ausência de reflexão intelectual e os estereótipos da cultura oficial.

Já para Adorno (2012, p.62-63),

Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delinea-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias. Hoje em dia o nazismo sobrevive menos por alguns ainda acreditarem suas doutrinas – e é discutível inclusive a própria amplitude em que tal crença ocorreu no passado – mas principalmente em determinadas conformações formais do pensamento. Entre estas enumeram-se a disposição a se adaptar ao vigente, uma divisão com valorização distinta entre massa e lideranças, deficiência de relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e ideias, convencionalismo impositivo, crença a qualquer preço no que existe. Conforme seu conteúdo, síndromes e estruturas de pensamento como essas são apolíticas, mas sua sobrevivência tem implicações políticas. Este talvez seja o impacto mais sério do que estou procurando transmitir. A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (bildung) necessária a quem pretende ser um formador.

A semiformação atua como uma potente produtora de narrativas, que no seio das relações escolares se materializa como condicionante estrutural da barbárie. O efeito nefasto deste fenômeno na formação de professores é constatado pelo frankfurtiano como a manifestação explícita da barbárie dentro do espaço educacional. Entende-se que se a autorreflexão é parte fundamental do processo do conhecimento e integra o procedimento formativo e, quando ela é deslocada ou inexistente no processo educacional, implica-se numa semiformação que por excelência é alienante e desumanizada e, que conduz de modo ideológico

e objetivo à promoção da barbárie. Consequentemente, quando o processo formativo é realizado segundo a perspectiva de uma educação de massa e para a massa, a educação se constrói no mais das vezes sob o estigma da acumulação de saberes desconexos que inibem a autonomia dos sujeitos²¹. O caráter autorreflexivo sobre as inter-relações entre estes saberes, mesmo quando na tentativa de um exercício filosófico de aproximação, se torna repetidas vezes um processo inócuo, visto a onipotência do caráter ideológico implícito nas práticas pedagógicas vigentes que se materializam de maneiras autoritárias no espaço escolar. Portanto, quando a reflexão perde seu espaço, a objetificação ilimitada faz da formação cultural escolar uma semiformação determinante.

Nesse horizonte, Adorno (2012, p.64) argumenta que;

a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo cultura geral(...) Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. Instruções sobre como isto pode ser mudado são precárias. Em geral a definição decisiva a respeito me situa numa fase precoce do desenvolvimento infantil. Mas seria melhor que quem tem deficiências a esse respeito, não se dedicasse a ensinar. Ele não apenas perpetuará na escola aquele sofrimento que os poetas denunciavam há sessenta anos e que incorretamente consideramos hoje eliminado, mas além disto dará prosseguimento a esta deficiência nos alunos, produzindo ad infinitum aquele estado intelectual que não considero ser o estado de ingenuidade inocente, mas que foi corresponsável pela desgraça nazista.

Neste sentido, se por um lado não há receita para se formar sujeitos autônomos, por outro é evidente a necessidade deles para se resistir e contrapor a barbárie. A perpetuação do estado cultural de fomento da *barbárie* é um fator essencialmente conectado à profusão de

²¹ Segundo Bruno Pucci (1998, p.24) “Na era do praticismo-positivista e da semicultura generalizada, produzida e continuamente reproduzida pela indústria cultural, conceitos como consciência crítica, conscientização, espírito crítico, filosofia foram completamente invertidos e, conseqüentemente, despotencializados, pelo uso administrado, enviesado e ideológico que se fizeram deles. O professor de escolas de 1 e 2 graus, bem como o professor universitário, colocam em seu programa de curso, como objetivo primeiro de sua docência, "formar o espírito crítico do aluno", para florear a papelada obrigatória enviada à burocracia escolar, e desenvolvem o conteúdo e as metodologias de sua disciplina de maneira autoritária, repassando clichês aceitos inquestionavelmente, despejando em seus formandos "saberes" estabelecidos e muitas vezes superados. Os poderes políticos vigentes, na justificativa de decisões antipopulares e/ou interesseiras, se utilizam dos sofisticados meios de comunicação de massas, para "conscientizar a população" de que tal medida está sendo tomada como a única saída para resolver os problemas do país. Os empresários bem sucedidos, com interesses imediatos na manutenção do mercado favorável, em entrevistas com analistas econômicos, divulgam a "filosofia" por eles há muito tempo adotada, responsável pelo absoluto sucesso”, mas, conseqüentemente, observa-se um distanciamento entre os saberes escolares e as problemáticas imanentes à realidade.

hábitos inadequados e de uma semiformação que gera a incapacidade de promover a auto reflexão, tendo como consequência a ruína dos horizontes éticos da prática docente.

A instrumentalização da razão, portanto, que se promove, via de regra, na escolarização precisa ser rompida. Esse rompimento é condição primeira da formação dos professores. Adorno acena para a necessidade de uma educação que não se adeque à lógica instituída pela tradição do pensamento Ocidental, mas que, de maneira incisiva, consiga resistir e romper de maneira autônoma com a lógica da massificação. Pensar uma educação emancipada é espectro de um projeto político e cultural que não se limita necessariamente ao espaço escolar, mas que tem na escola um lugar estrategicamente importante em termos de formação cultural.

Neste cenário, a formação docente é um processo correlato às determinações sociais e somente é possível vislumbrar uma realidade que não tolere a barbárie se esta formação for realizada tendo como horizonte ético a autorreflexão crítica. Adorno (2012, p.67) sinaliza que algumas práticas pedagógicas precisam ser revistas neste processo, pois estas manifestam desde a linguagem professoral os fundamentos da barbárie:

O complemento da vulgaridade (na educação escolar) é a empolgação, a inclinação por palavras situadas fora do horizonte da experiência de quem fala, que por isto mesmo saem de seus lábios como se fossem aquelas palavras em língua estrangeira que possivelmente levarão o professor algum dia a dificultar a vida de seus alunos. Tais expressões quase sempre são bens culturais decadentes da elite ou, em termos menos científicos, roupas finas de segunda mão, que chegam ao setor denominado pedagógico somente após já não comover ninguém no âmbito das ciências.

A empolgação legitima o discurso autoritário do docente e desarticula as práticas formativas na medida em que estas atividades desenvolvidas nas atividades pedagógicas se tornam alheias do discurso científico e da reflexão. Deste modo, os problemas políticos que adentram os espaços escolares são emudecidos, uma vez que a educação escolar não fomenta a autonomia e a resistência necessárias para contrapô-las de maneira emancipada. Avaliar a prática docente, portanto, é um processo complexo que requer criticidade, uma vez que é preciso atacar a organização escolar em seu aspecto mais essencial: a sua estrutura cultural autoritária que se materializa nas práticas docentes. Tomando como pressuposto que: 1) o saber científico chega à escola na maioria das vezes como um saber desgastado; 2) que este saber já está em desuso pela ciência, mas, que, nos bancos escolares se reveste com a imagem da erudição; 3) que se espera autonomia dos sujeitos se apropriam destes saberes por eles mesmos,

e, 4) tão somente aqueles *bem aventurados* que se apropriam dos mesmos serão emancipados: tem-se uma realidade educacional semiformativa por excelência.

Desta forma, diante das necessidades reais imanentes ao cotidiano escolar, estes se tornam inócuos e, por vezes, até inoportunos causando uma série de problemas caracterizados muitas vezes como de ordem exclusivamente didática e pedagógica, mas que, em essência, são frutos de um deslocamento entre teoria (conceito) e prática (realidade).

Para Adorno (2012, p. 66-67),

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 [...] Acrescente-se aquele desprezo ofensivo pela profissão de professor, muito difundido também fora da Alemanha, que por sua vez induz os candidatos a apresentar exigências excessivamente modestas. Muitos já se resignaram mesmos antes de começar, desvalorizando-se nestes termos frente a si mesmos e frente ao espírito. Percebo em tudo isso a humilhante imposição da realidade que paralisa de antemão qualquer possível resistência.

Compreende-se que nesse locus, a atividade docente que precisaria estar imersa num contexto histórico e político que não aceite como naturais as várias formas de assujeitamento dos indivíduos, que não colabore com a lógica da massificação e, tampouco se insira nos ditames do mercado que materializa a subjetividade e encarcera o pensamento por meio da instrumentalização da razão, acabe sucumbindo. Deste modo, a autonomia no processo de formação de professores deve nascer da tomada de consciência das dificuldades que a formação cultural lhe impõe, para, num sentido bastante estrito, resistir, e tomar forma de contraponto à lógica estrutural e cultural predisposta no espaço escolar: A interpretação filosófica do real é o caminho da autonomia e da emancipação dos sujeitos que não se naturalizam como dominados.

Compreender como se dá a formação de quem irá formar é uma tarefa inadiável, uma vez que reflete os processos pela qual a educação pode se tornar elemento decisivo de interditos da emancipação e da autonomia dos docentes e dos alunos. Adorno estava ciente que a dificuldade proveniente das desigualdades de oportunidades em relação à experiência formativa era entrave considerável para se pensar a formação docente, pois “a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre” (ADORNO. 2012, p.71).

Entretanto, na sequência dos argumentos que diagnosticavam as carências de todo o processo formativo de professores disposto naquele momento, o autor aposta no entusiasmo como *condição subjetiva mais importante da filosofia*, pois este “tem um conteúdo objetivo, a insatisfação em relação ao mero imediatismo da coisa, a experiência de sua aparência” (IBID, p.72). Esta perspectiva é salientada pelo autor para além da mera constatação da realidade sombria que paira sobre a formação de professores e da sociedade. Para além das soluções idealistas ele sugere que “é preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação [...] mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas consequências para o próprio trabalho” (IBID, p.73).

Deste modo, as narrativas que adentram o espaço formativo dos professores primeiramente precisam ser esclarecidas e denunciadas em sua conexão intrínseca as práticas estruturais estabelecidas na escola. Este fator leva a crer que muitas delas se legitimam enquanto tabus e se materializam como práticas ascendentes a barbárie, na medida em que não são compreendidas como são na verdade. A resistência e o enfrentamento delas são impossíveis sem o enfrentamento dialético e a intervenção conceitual emancipada que se deve e necessita da escola.

2.2.1 Dos tabus à docência e a barbárie

O desafio da formação de docentes perpassa diversas imbricações que são sociais e estruturais. Neste sentido, diversas narrativas socialmente produzidas pela semiformação são reproduzidas no espaço escolar e se materializam de modo estrutural determinante. Neste cenário eminentemente contraditório é preciso ter clareza que a semiformação converte a formação cultural em impeditivos da autonomia ao se consolidar como *tabus* dentro das práticas educacionais.

Na palestra intitulada *Tabus acerca do magistério* (1965) Adorno discutiu – ainda que reconhecesse que não tratava ali de uma teoria da educação – como os *tabus* em relação ao magistério determinam espaços de fomento da barbárie. Ele entende que por *tabu* compreende-se o conjunto de sedimentações coletivas de representações que se desenvolveram historicamente que, muito embora tenham perdido parte de sua vivacidade, ainda se mantêm como mantenedoras de práticas e de ideologias socialmente legitimadas.

À vista disso, primeiramente, para pensar os efeitos dos tabus relativos ao magistério é necessário compreender que eles perpassam o entendimento de que a escola carrega em sua formatação uma série de valores e estereótipos que não necessariamente se materializam na idealização e apresentação do currículo prescrito em si. Contudo, os tabus estão presentes nela e se materializam de formas diversas, especialmente na imanência das práticas educacionais desenvolvidas durante o processo didático pedagógico. Analisando o papel do professor dentro da conjuntura social alemã, o autor salienta que um dos tabus acerca do “ser professor” estava configurado em certo preconceito de ordem profissional. O professor, mesmo quando comparado a outros profissionais com igual formação acadêmica, era visto socialmente como subalterno, pois não correspondia aos ideais tecnicistas e utilitários que se esperava provir de seu saber. O autor articula esse debate afirmando que:

De maneira inequívoca, quando comparado com outras profissões acadêmicas como advogados ou médicos, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade (...) Nesta medida, conforme a percepção vigente o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um senhor, nos termos em que este termo é usado no novo jargão alemão, aparentemente relacionado a alegada igualdade de oportunidades educacionais. (ADORNO: 2012, p.99)

É possível compreender que este tabu foi estabelecido como resquício da mesma lógica servil que a instituição escolar ajudou a construir e legitimar socialmente. As posições sociais pautadas na lógica de “quem serve e de quem é servido pelo saber escolar”, relegou à docência um espaço de menor expressão nesse jogo de poder e o magistério foi pensado com o estigma da ineficiência, daquele que utiliza roupas de segunda mão, que muito embora seja tomado como projeto de primeira grandeza nos recorrentes discursos demagógicos de base eleitoral nas democracias contemporâneas, sucumbe ao estereótipo de inutilidade e ineficiência social. Tomado como um problema de ordem macro, esse fator se evidencia quando:

Os juristas e os médicos não se subordinam aquele tabu e são igualmente profissões intelectuais. (...) Aqui se anuncia um conflito social possivelmente dotado de alcance maior. Uma ruptura no próprio plano da burguesia, ao menos na pequena burguesia, entre os que são livres e ganham mais, embora sua renda não seja garantida, e que gozam de um certo ar de nobreza e ousadia, e, por outro lado, os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto que se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regrada pelo relógio do ponto. (ADORNO: 2012, p.103)

Soma-se a este tabu um segundo, em que o docente é visto como um *privilegiado* do estado por causa da segurança do seu emprego e pelo conseqüente pequeno *risco econômico* que esta segurança lhe confere. Sobre este tabu vale ressaltar que se associa a imagem de um profissional com pouca ou nenhuma credibilidade, afinal trabalha com sujeitos em processo de formação que não correspondem na hierarquia social grande relevância. Deste modo, este tabu se configura socialmente na imagem recorrente de que o professor é um eterno *reclamão*, que tem uma posição privilegiada e assegurada pelo estado e que, por conta disso, não deveria possuir o direito de reivindicar melhores condições de trabalho.

Um terceiro *tabu* apresentado por Adorno diz respeito à aceção de uma figura autoritária. O autor pondera que a sociedade tradicionalmente sedimentou e outorgou valores voltados à força física como condicionantes de poder social. Deste modo, o professor é visto como uma figura que representa a autoridade na escola diante de seus alunos, porém ao mesmo tempo, ele representa certa caricatura, pois sua autoridade se tornou desgastada pelo estereótipo de uma figura que detém um poder falseável. “O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambigüidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor” (ADORNO: 2012, p.102-103). Neste tabu emblemático caracteriza-se por um lado certa nostalgia por um poder perdido pelo docente, mas por outro, figura-se como realidade um contexto em que o poder do professor é apenas ou mera paródia do poder verdadeiro que é exercido por outras profissões.

Neste sentido, a imagem ideologicamente esperada do professor em termos disciplinares implica diretamente sobre ele um estereótipo difícil de compreender em seus efeitos empíricos. Por um lado se exige do docente a instauração e manutenção da disciplina escolar – gerando a imagem de um tirano da escola – por outro, a conjuntura social, política e econômica desmente estas características deformando a autoridade do docente inclusive sobre o caráter essencial daquilo que a sua função foi forjada – a sua autoridade do saber. Adorno (2012, p.107) argumenta que “Só é possível esperar alguma mudança neste complexo a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar”. Romper com este traço cultural seria a possibilidade de retirar do professor a imagem do eterno carrasco e também lhe conferir o apreço da autoridade do saber, tão necessária e ao mesmo tempo tão desgastada socialmente e na escola.

Adorno relembra que (2012, p.117):

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 pelas 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 a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência.

Assim, compreende-se que o rompimento com os tabus acerca da docência seja uma necessidade intrínseca aos projetos formativos sociais e, indubitavelmente, dos projetos de formação de novos docentes. A teoria adorniana indica que é preciso sobrepujar os tabus – que muito além de serem resquícios de práticas sociais superadas – que se configuram como matizes da formação e das práticas docentes bárbaras materializadas no chão da escola. O complexo embate entre autoritarismo e autoridade docente só poderá ser rompido se as eternas sedimentações psicossociais que se fundamentam como tabus no seio das relações sociais forem denunciadas, combatidas e superadas. Então, se por um lado é preciso compreender que a sobrevivência da humanidade depende de desbarbarizar os indivíduos, por outro, superar os tabus acerca da docência se torna uma necessidade inadiável que exige uma interpretação crítica e consistente sobre como a semiformação os legitima dentro das relações escolares de maneira indissociável das relações sociais mais amplas.

2.2.2 Depois de Auschwitz: Como pensar a formação

Adorno participou do debate sobre a reconstrução da *Bildung* alemã após os horrores do Terceiro Reich. Este debate, para o autor, deveria ser encarado como crucial para a própria sobrevivência humana, pois tomou uma abrangência muito ampla no que diz respeito às práticas formativas e educacionais. Auschwitz escancarou socialmente, além da violência explícita dos *campos*, uma série de pressupostos epistemológicos, políticos, morais, éticos, estéticos e científicos que veladamente fundaram a própria concepção de civilidade. As perspectivas educacionais, portanto, ao serem revistas, precisavam estar relacionadas a um contexto amplo, em que os fundamentos da barbárie e suas sutis correlações às práticas políticas, epistêmicas e econômicas precisavam ser analisadas criticamente, para serem de fato superadas.

Nesse lócus, a educação após Auschwitz precisava atender para um currículo e uma prática que se efetivassem dialeticamente e este processo de formação dos estudantes deveria ter como horizonte ético a formação para a autonomia. Quando de fato entende-se que cabe ao docente efetivar uma educação calcada na perspectiva de autonomia dos sujeitos, ela e consequentemente seu processo de emancipação não se desvinculam do entendimento de que a barbárie é um fenômeno imanente da conjuntura cultural da civilização. Deste modo, uma educação que se faça resistente necessariamente contraporá a lógica vigente nas instituições de ensino que por sua vez representarão – ao menos em perspectiva – uma mudança de postura social diante das manifestações da barbárie presentes na contemporaneidade. Nesse entendimento, “Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (ADORNO: 2012, p.119). Consequentemente, “A educação terá sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (IBID, p.121). A perspectiva de Adorno, portanto, estava imersa numa problemática ética na medida em que compreende a educação como um fenômeno intrinsecamente ligado à quebra da lógica racional instrumentalizada que promove e legitima a barbárie.

Deste modo, “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (IBID, p.125), e, desta forma, considerar que a autonomia não pode ser um processo construído sob a lógica da tutela e da massificação. Tampouco autonomia poderia depender da lógica mercantil que é característica da tecnocracia e na qual, em grande medida, a escola foi forjada e legitimada. Desta forma, quando se pensa em autonomia na educação, esta perspectiva não se constrói sobre bases políticas neutras, nem sob a perspectiva de uma total negação da autoridade docente e mesmo cultural desenvolvida ao longo dos anos, porém se estabelece como perspectiva ética do saber. A crítica filosófica deve ser um elemento conscientizado sobre a importância da autonomia e deve propiciar um processo formativo por excelência, para que os sujeitos compreendam que a sua razão é ferramenta protagonista no combate à barbárie e suas mais diversas manifestações.

A partir dessas premissas é perceptível a razão pela qual Adorno (2012, p.135) afirma que:

Se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos. Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as

crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostos a barbárie depois que deixam de ser protegidas.

Neste sentido, as práticas pedagógicas precisam se atentar para as nuances culturais que manifestam a barbárie cotidiana. O risco de um novo Auschwitz, por ser imanente, precisa ser combatido com práticas educacionais direcionadas. Estas precisam ter como horizonte ético o enfrentamento das condições objetivas e subjetivas que sustentaram os regimes nazi-fascistas na primeira metade do século XX e que hoje sustentam o racismo, a homofobia, o autoritarismo, a discriminação social, o machismo na sociedade. Para Oliveira (2007, p.154):

Na sociedade atual multiplicam-se os sinais do mal-estar, reflexos ampliados da marginalidade que atinge amplas camadas da população: os desempregados, os aposentados na miséria, os funcionários estigmatizados, os sem-terra, os sem teto, os sem nada. Essas ondas de exclusão entendem-se pela sociedade e explodem em atos violentos. As casas se enchem de grades, as famílias se mudam para condomínios fechados, os bancos instalam guaritas policiais e portas de controle, carros na África do Sul colocam lança chamas como acessórios antiaproximação de estranhos – a sociedade incluída constrói modernos sucedâneos dos fossos medievais [...] Acrescente-se a isso que tais pessoas desorientadas pela complexidade dos fatores constituintes do social esmagador e opressivo, agarram-se a explicações simples e lineares alimentadas pela intolerância, pela aversão a tudo que não seja cópia, sucedâneo. Pelo horror ao outro. Quanto mais deformado, melhor o lema. Torna-se a chave mestra explicativa. Quem traz a desgraça aos lares alemães? Os judeus. Quem traz a pornografia? Os homossexuais. Quem perturba a paz? Os intelectuais e os politizados. Quem degenera a arte? Os modernistas. Eis a complexidade simplificada, à semelhança do que a indústria cultural faz com suas edições e emissões: vende um mundo simplificado, porque mistificado.

A escola reproduz tais simplificações e, como se não bastasse, confere a tais narrativas certo grau de legitimidade. Seja pelo autoritarismo docente, seja pela imposição cultural de valores condizentes a razão instrumentalizada ela apazigua estes *mal estares* com o *mantra* da explicação simplificada e, conseqüentemente, elimina as resistências com a adequação dos sujeitos a sua normatização. É preciso compreender, no entanto, que a educação bárbara dos sujeitos na escola muitas das vezes é também continuação de uma educação bárbara iniciada nas famílias. Em sua *célula mater*, a sociedade bárbara que fez emergir Auschwitz desencadeou vários pressupostos fundantes da violência que se percebe no machismo, na homofobia, na discriminação social manifestas no autoritarismo. Desde costumes e brincadeiras simples em que as crianças são desafiadas a suportar por mais tempo situações dolorosas, até situações em que alguns pais castigam seus filhos com humilhação pública, ou até mesmo a

recorrente educação para a *formação do caráter*, que tem por objetivo a formação de *homens de fibra*, demonstram explicitamente os objetivos educacionais expressos na sociedade administrada que fundamentam a barbárie. Deste modo, “ao formar-se, o *homem de fibra* está preparado para abafar toda e qualquer espontaneidade, toda fantasia, toda capacidade de amar e deixar-se amar” (OLIVEIRA. 2007, p.155).

Esta formação forja uma espécie de *couraça* psicológica que lhe impede desenvolver a autonomia, pois lhe retira todo grau de tolerância e empatia frente ao outro. Em nome de uma pseudo moralidade difundida pelas narrativas sociais em torno de uma educação *dura*, encobrem-se práticas de barbárie, que são justificadas pela simplificação das suas causas. Com a recorrente resposta mecanicista advinda das narrativas homogêneas da indústria cultural, mascaram-se práticas bárbaras inclusive dentro espaço escolar.

Adorno classifica esta educação como *educação pela dureza* e compreende que ela é proveniente da massificação cultural, na medida em que legitima socialmente perversidades patológicas. Desta forma, a educação pela dureza por um lado ressalta os valores morais inerentes a formação do caráter, e, por outro, tangencia estes valores a práticas de violência bárbara. Ele argumenta que (ADORNO. 2012, p.128):

O elogiado objetivo de ser duro de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir.

Dessa forma, quando na educação a indiferença pela dor do outro se torna o aporte ético – de uma educação pela dureza – necessariamente se reproduz socialmente a lógica da barbárie indiscriminada e aceita-se como pressuposto fundamental o autoritarismo. Nas sociedades administradas, por sua vez, o valor dos conteúdos técnicos adquirem nesta hierarquia das práticas didáticas e pedagógicas uma posição de destaque, que além de tornar subalternos os saberes de cunho social, filosóficos e psicológicos, reproduzem uma atmosfera de distanciamento entre os saberes que a escola disponibiliza e as relações sociais efetivas que se vivencia cotidianamente. Este processo não é fruto do acaso. Uma educação alheia as nuances sociais é planejada politicamente com o intuito de manter as relações de dureza e dominação previstas no autoritarismo político e reproduzido no autoritarismo escolar.

O processo pelo qual o tecnicismo se transforma em um valor intrínseco de formação nas sociedades administradas ressoa nos bancos escolares a partir de diversas perspectivas. A primeira delas é que a barbárie que adentra a escola vem de fora dela. Não é implantando mais técnicas de vigia nos portões da escola que ela desaparecerá de lá, pois como já salientado, ela é produzida objetivamente e subjetivamente como semiformação cultural. Um segundo aspecto diz respeito às normas e as respectivas punições reiteradas aos transgressores destas. As normatizações que dizem respeito a quais comportamentos se toleram e quais não se toleram no espaço escolar são paralelos à confusão extrema que se faz entre comportamento e avaliação de aprendizado. Oliveira (2007, p.157) ao apresentar este diagnóstico de algumas escolas brasileiras argumenta que “a escola, muitas vezes, quer assumir feição de modeladora de comportamento, de eliminação da espontaneidade, de manipulação de seres tomados como objetos”. Consequentemente, a autonomia dos sujeitos se torna inviável por ser condicionada aos pressupostos implícitos do autoritarismo como mote formativo.

Consequentemente, a promessa burguesa de igualdade e de ascensão social universal via formação escolar – dentro de um longo e doloroso processo de disputas políticas pela universalização da oferta dos saberes escolares para todas as classes sociais, especialmente no Brasil – se transforma numa constatação desanimadora dos resultados que a escola de fato pode propiciar. Oliveira (2007, p.161-162) argumenta que:

O aluno recém permitido nas escolas sente que houve, pelo menos, um logro: o ensino que lhe dão não traz o que a ideologia prometia. Sua vida está mais complicada agora – porque o impede ou o atrapalha no mercado de trabalho, nas diversões, nas atividades de jovens, na vida, enfim – e seu futuro não se desenha diferente. Há uma condenação no ar. O resultado é a adoção de um comportamento que vai da indiferença, passa pela indisciplina e atinge, por vezes, a agressão. O tratamento respeitoso que se dava ao professor desmancha-se; o silêncio em sala de aula por atenção ao mestre é substituído por chacotas em voz alta; as fileiras de alunos sentados atentos são agora alguns com os pés sobre as carteiras da frente, alguns olhando pela janela, outros passeando pela classe. Isto na sala de aula. A situação se agrava nos pátios, nas vizinhanças da escola, nas relações com grupos extras escolares. A barbárie que veio da sociedade retorna – realimentada nos bancos escolares – para a sociedade. A escola que deveria enriquecer a mente e a vida dos alunos torna-se muitas vezes processo enfadonho de transmitir conhecimentos embolorados e ultrapassados. Transmitir noções, simplesmente as máquinas conseguem fazer com qualidade e quantidade muito melhores. O que está faltando são currículos enriquecidos e calor humano. Falta uma ligação forte entre as palavras e a vida. E a reflexão sobre a linguagem constitui o parâmetro original de qualquer reflexão filosófica. Falta nessas escolas, algo muito simples, mas pleno de significação: a vida. E a formação cultural só se realiza quando alimentada pelo impulso vital.

No entanto, é desta seara carregada de desencantos é que devem surgir perspectivas de resistência. Adorno reitera que é necessário se posicionar criticamente se quisermos

ambiciosamente ousar uma educação que de fato supere Auschwitz. Resignificar o espaço escolar com perspectivas mais humanizadas, que possibilite e impulse a vida é o desafio que move uma educação pautada nos princípios da filosofia crítica. Resgatar os sujeitos como sujeitos autônomos é o desafio lançado por essa corrente de pensamento. Deste modo, a formação de novos docentes cabe instigar o debate sobre os efeitos nefastos da semiformação e discutir estratégias que impulsionem a experiência do pensamento crítico, autônomo, como condição implícita da formação cultural autêntica.

Para Adorno (2012, p.126-127):

Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não livre e que é propícia à violência. Basta prestar atenção em um certo tipo de pessoa inculta como até mesmo em sua linguagem – principalmente quando algo é criticado ou exigido – se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada.

Humanizar as práticas pedagógicas no trato das crianças é uma aposta adorniana para uma educação emancipatória. Neste sentido, tornar os espaços escolares de formação alheios às práticas de fomento à barbárie é uma questão central da emancipação. Velhos arcabouços do autoritarismo que se revestem no espaço escolar em nome da mentalidade coletiva precisam ser extintos das práticas pedagógicas para que até o último fundamento da barbárie seja combatido e eliminado da escola e da sociedade. Este processo é deveras longínquo, penoso e árduo, entretanto, passado pouco mais de meio século desde que foram formulados por Adorno, tem espaço de protagonista na conjuntura social, política e cultural contemporânea.

2.2.3 Da elaboração do passado e a resistência a barbárie

Os fundamentos da barbárie não se resumem a modelos políticos ou a patologias psíquicas meramente. Adorno frisou em suas obras que a barbárie possui fatores objetivos e subjetivos que se fundamentam como parte determinante da cultura. Nesta seara, compreender os efeitos que Auschwitz gerou perpassava na segunda metade do século XX a necessidade de se revisitar a história para se entender como aquele fenômeno catastrófico se tornou possível. Compreender os porquês da negação do passado – especialmente no concernente aos campos

de concentração durante a Segunda Guerra Mundial – era um fator determinante (segundo Adorno) para pensar a emancipação dentro daquele cenário.

Entretanto, o fato da educação por si só não ser um fator²² que emancipe as pessoas e, em termos de uma era globalizada, que incorre sobre os sujeitos a busca na educação como um fator de ingresso ao mundo moderno, as palavras de Adorno nesta palestra realizada ao Conselho de Coordenação para a colaboração Cristã-Judaica em 1959, tornam-se um contraponto consistente às narrativas legitimadas socialmente acerca da barbárie e de suas manifestações sociais contemporâneas. Entende-se que a reconstrução do passado no lócus que a formação de docentes em nível médio suscita requer a reconsideração crítica sobre como estas manifestações da barbárie se apresentam no contexto histórico.

Portanto, quando o autor se propõe discutir *o que significa elaborar o passado* há uma preocupação política no sentido de tencionar o debate sobre quais são os interesses sociais disseminados na educação com o intento de renegar a barbárie como prática social na narrativa do passado? Adorno frisa que “o desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver a sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência” (ADORNO: 2012, p.29). Entretanto, o processo não se encerra assim. Havia o entendimento de que o nazismo não morreu com seu maior líder, mas que permanece e se manifesta nas condições sociais e de pensamento pelas quais se organiza a sociedade e que negá-lo é uma forma corriqueira de fazê-lo prosperar legitimamente na sociedade.

Para Adorno, o processo educativo de emancipação precisaria perpassar o debate sobre a elaboração do passado, no sentido de para além do sentimento de culpa, além da vivificação do passado monstruoso, interpor ações políticas de resistência e de criticidade sobre a imanência da barbárie pós Terceiro Reich. O autor defende que a reconstrução do passado quando tomado a partir do sentimento de culpabilidade tão somente se transverte numa mentalidade em que “o terrível passado real é convertido em algo inocente que existe meramente na imaginação daqueles que se sentem afetados desta forma” (ADORNO: 2012, p.32). Contudo, cabe observar que a libertação de um passado tão horrendo como foi Auschwitz só é possível se for reconstruído a luz de uma perspectiva educacional e política de resistência, para além da culpabilidade por excelência. “Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de

²² Segundo Wolfgang Leo Maar, no texto *À guisa de Introdução: Adorno e a experiência formativa*, após prefácio da obra *Educação e Emancipação*, “A educação não é necessariamente um fator de emancipação.” (2012, p.11).

processos inconscientes” (ADORNO: 2012, p.34). Portanto, fica nítida a preocupação do autor em recuperar na história, para além dos fenômenos psicológicos, as potencialidades políticas de resistência aos fatores inglorios que fundamentaram a ocorrência de Aushwitz.

Deste modo, analisando o processo de democratização da Alemanha após o fenômeno do nazismo, Adorno (2012, p.35) pondera que:

A democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo, ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada como sucesso ou insucesso, de que participaram também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral.

Nesse entendimento, pensar que a mudança de regime político implicaria necessariamente numa superação da barbárie é um tremendo engodo, uma vez que se a autonomia dos sujeitos não fosse tomada em seu sentido estritamente político, ou seja, se os sujeitos de fato não se emanciparem, a confusão desse cardápio pouco importará diante os riscos de que a barbárie inevitavelmente venha se constituir no seio das relações sociais e, inclusive, sob a legitimidade e tutela dos regimes democráticos. O capitalismo moderno implica em novas sujeições que não necessariamente se configuram apenas como fatores de ordem subjetiva. O caráter objetivo das relações sociais, que mesmo dentro dos regimes totalitários rendia privilégios a alguns grupos – e que segundo Adorno não implicavam sobre a constituição macro desses sistemas apenas a dor, o sofrimento e a opressão – se converte dentro da lógica e da dinâmica do capitalismo tardio numa realidade em que um grupo muito pequeno de sujeitos pode usufruir de sua autonomia e das benesses sociais que dela desfrutam em detrimento de uma massa, que embora acredite participar de maneira autônoma do regime democrático, precisa submeter-se como não autônomos nessa mesma ordem. Portanto, a democracia funciona como um pano de fundo que legitima novos sistemas de privilégios e de dominação, em que a autonomia dos sujeitos não se configura como direito, nem como um valor educacional efetivo, mas como um engodo discursivo que legitima práticas de opressão e de massificação social.

Para Adorno (2012, p.43):

A sobrevivência do fascismo e o insucesso da tão falada elaboração do passado, hoje desvirtuada em sua caricatura como esquecimento vazio e frio, devem-se a persistência dos pressupostos sociais objetivos que geram o fascismo. Este não pode ser produzido meramente a partir de disposições subjetivas. A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação as quais são impotentes, bem como a de se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar a situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida que abdicam seu próprio eu

Esse sistema de adequação acaba sucumbindo ao processo de automação das pessoas e, muito embora os bancos escolares sejam tomados como espaços de libertação dos sujeitos, a própria constituição da escola é fundamentada na ordem e na disposição característica da massificação e da opressão que gera a sujeição. O caráter complexo desse duplo movimento dialético, portanto, se materializa primeiramente pela ideia prescrita nos currículos de que o processo formativo escolar possa emancipar os sujeitos e, concomitantemente, que se torna evidentemente inviável dado o aprisionamento da subjetividade pelas circunstâncias sociais de ordem eminentemente objetivas (como desigualdade social, o racismo, a homofobia, o autoritarismo, a restrição do direito a educação, dentre outros). Como resultante, tem-se um sujeito que se crê em um processo de emancipação via instituição escolar se deparando com um espaço em que devido as suas dimensões históricas lhe converte em objeto, quando não em mercadoria.

A discussão sobre os limites dos regimes democráticos que, por si só, não são capazes de efetivar práticas e sujeitos emancipados são entendidos por Adorno como um dos vetores mais efetivos para a promoção da barbárie e para a continuidade das práticas de massificação e da mortificação da resistência nos sujeitos. A premissa do sujeito que se torna massa funciona como um dispositivo ideológico de retificação, pois contempla a coisificação do pensamento e se converte em sujeição política. Na medida em que quando o sujeito não *pode* participar autonomamente dos debates inerentes ao regime democrático, acaba se tornando *coisa*: *coisa* que repete sem refletir, *coisa* que age sem medir, em suma, *coisa* que se massifica e que exige dessa massificação posicionamentos assujeitados tais quais os seus. A democracia em si não implica resistência ao autoritarismo justamente por não ser constituída de sujeitos que possam de fato fazer uso de sua liberdade, de sua autonomia. Deste modo, quando Kant alertava sobre os perigos que a *menoridade* implicava em termos políticos, pode-se perceber que esses perigos, se pensados na contemporaneidade, se convertem em dimensões consideravelmente maiores quando lhes deslocamos para compreender os riscos eminentes da

barbárie contemporânea. A negação do passado se converte em negação da barbárie na educação. Este fator colabora intensamente para que esta se legitime enquanto prática e enquanto cultura na formação escolar.

Neste sentido, haja vista que a implantação da democracia não gerou necessariamente o processo de autonomia universal dos sujeitos, ou pelo contrário, mascarou novas formas de dominação social com a pseudo concepção de *liberdade* especialmente pela propagação de uma semiformação generalizada, é preciso tatear outras perspectivas de resistência, que possam colaborar inclusive com o melhor funcionamento da democracia contemporânea. Adorno sugere que a negatividade dialética é a possibilidade de resistência mais consistente neste processo de contraposição à ordem bárbara imposta como intransponível no capitalismo tardio. Assim, reinventar o passado, perpassa o entendimento que para além dos sistemas políticos implantados, a emancipação depende da formação cultural autêntica.

2.3 POR UMA EDUCAÇÃO CONTESTE E EMANCIPADA

Para pensar o complexo embate entre formação e semiformação nos cursos de formação de docentes – como salientado ao longo deste capítulo – procurou-se evidenciar o caráter determinantemente perverso e bárbaro que o esclarecimento burguês gerou na sociedade. Esta compreensão foi advinda da denúncia adorniana sobre o caráter essencialmente contraditório que se desenvolveu socialmente a partir da materialização dos pressupostos contidos na *Aufklärung*. Para o frankfurtiano o aspecto eminentemente conflitante entre a promessa da autonomia inscrita no idealismo (Kant-Hegel) e a eminência de Auschwitz, além de desvirtuar a concepção de liberdade e autonomia, fundamentou e aprofundou o *mal estar* da civilização em relação ao presente e ao futuro, tendo em vista a terrível eminência de um retorno a Auschwitz a partir da preservação dos fundamentos objetivos e subjetivos que sustentaram o Terceiro Reich. Adorno ponderou que as raízes do autoritarismo estão presentes nos processos formativos da cultura e, portanto, transcendem a utilização deste ou daquele sistema político. Neste sentido, insistentemente reiterou que diante da ameaça da *barbárie*, a sobrevivência humana só seria possível mediante o antídoto da emancipação que depende da formação cultural. Esta perspectiva, como salientado, seria a solução para sobreviver à lógica instituída nas instituições de ensino e exige das escolas um processo de ruptura e reinvenção estrutural, tendo em vista a necessidade de resgatar o aspecto formativo imanente a esta instituição.

Segundo Maar (2012, p.12):

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipado, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a característica do objeto, da sua formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto, a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la.

O exercício de contravenção exposto por Adorno aparece como necessidade de um pensamento *inconformado* com a ordem das coisas, que não se contenta com os caminhos da história predeterminados. Portanto, exige autonomia para denunciar, contestar, contrapor e para superar a barbárie. É neste contexto que Adorno compreende que em termos educacionais é preciso contrapor à lógica estrutural da cultura vigente para superar barbárie advinda da instrumentalização da razão. Nos debates exibidos pela Rádio de Hessen, intitulados *Educação – para quê?* (1966); *A educação contra a barbárie* (1968); e, *Educação e Emancipação* (1969), têm-se algumas perspectivas de como a educação emancipatória pode ser pensada numa perspectiva crítica tendo como horizonte ético a emancipação.

Nestes debates, um dos conceitos abordados por Adorno é o conceito de *tutela*. Em conjunto com Helmut Becker, foi frisado que é preciso questionar as razões pelas quais ela foi tão fortemente disseminada e legitimada nos meios educacionais como necessidade inquestionável na educação. Para Adorno o questionamento sobre os porquês alguém se vê na autoridade de tutelar a formação de outrem tem na civilização um caráter essencialmente conectado à perspectiva do autoritarismo. Considerar uma educação modeladora em que os indivíduos são formatados conforme os interesses tutelares de determinados grupos, conseqüentemente incorreu nas democracias um caráter social amplo e ambíguo, uma vez que, invariavelmente, condicionou as pessoas a adotarem posturas confrontantes ao projeto de uma educação para a autonomia.

Adorno (2012, p.141-142) descreve sua concepção de educação e a problemática das democracias modernas da seguinte maneira:

A seguir, assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu 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. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Desta forma, o processo formativo desenvolvido no espaço escolar deve estar conexo a sua uma função política que, conseqüentemente, é fundamental no funcionamento das democracias. A formação cultural dos sujeitos, para o autor, é pressuposto básico do bom andamento dos regimes democráticos. A formação escolar só ganhará sentido se estiver interligada às perspectivas de emancipação inerentes à própria demanda que as democracias necessitam – sujeitos emancipados. Ainda que o conceito de democracia possa variar no tempo e no espaço e, que salvaguardadas as críticas e as interpretações que dele possam ser construídas, o fator da necessidade de autonomia dos indivíduos para participarem efetivamente das relações de poder em regimes democráticos é uma premissa válida em todas as perspectivas. Nesse entendimento, o fator educação se torna central para o debate sobre a vigência e legitimidade desse sistema, uma vez que, se tomamos o sistema democrático como possibilidade de superação dos regimes totalitários, sua manutenção só será possível mediante a formação cultural autônoma dos indivíduos que nele fazem parte.

Adorno (2012, p.143) reitera que:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

O obscurecimento das consciências é um fator determinante no tolhimento da autonomia dos sujeitos. A conversão autoritária dos indivíduos em massa pelos pressupostos da indústria cultural impõe politicamente um estado de conformismo à ordem vigente. Portanto,

o rompimento com a ordem ideológica disseminada como realidade é condição primeira da emancipação, por denunciar racionalmente a imposição determinista da realidade como intransponível. As democracias contemporâneas são sistemas que convivem com este aspecto eminentemente contraditório em relação à formação dos indivíduos que a compõe. Por um lado elas são sustentadas pelas narrativas que lhe atribuem a coparticipação e compartilhamento do poder; por outro, entretanto, achata a autonomia dos indivíduos de tal forma que estes não conseguem se compreender e agir como coparticipantes deste mesmo poder.

Para Maar (2012, p.15-16):

Adorno se detém na formação educacional por motivação análoga à que instigou Kant a se ocupar do esclarecimento da Ilustração. Assim como a Ilustração tornara-se problemática no final do século das luzes, a formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social. O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pelo qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga a mercê das marés econômicas. A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna.

Nessa esteira, podem-se compreender as razões pela qual Adorno critica o processo de desenvolvimento da razão burguesa, pois os fundamentos que sustentaram a barbárie são os mesmos que são o mote das narrativas que preveem a liberdade e a autonomia dos sujeitos. A preocupação do autor está envolta ao debate sobre a imposição ideológica que se materializa socialmente e que nos espaços escolares se torna ainda mais latente sobre os mais jovens – haja vista a autoridade legítima dos docentes em implantá-las como práticas pedagógicas. A escola convive com uma dinâmica que por um lado necessita adaptar o jovem ao mundo – seja pelo trabalho, ou pelo aparato técnico instrumental que ele necessita para adequar-se a este mundo – e, por outro, o momento histórico insurge a necessidade de uma educação voltada à resistência da imposição ideológica da barbárie como pré-requisito a sobrevivência – como já frisado, somente possível mediante a autonomia dos sujeitos.

Desta forma, o autor pondera que:

O que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do 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. 2012, p.151)

Portanto, a inferência já descrita aqui, de que a filosofia é uma constante interpretação do mundo, das correlações sociais que se estabelecem também na e pela racionalidade, correlaciona a teoria adorniana num perspectivismo imanente a *experiência* formativa. Contrapor uma história da opressão e da massificação só é possível mediante uma educação que possa propiciar experiências formativas que impliquem na contestação e não se conforme a lógica preexistente. Nesse lócus, o autor propõe de maneira bastante incisiva que:

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez a adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. (ADORNO. 2012, p.154)

Assim sendo, numa *Educação* de fato *emancipada*, a discussão se reveste no interesse ético de discutir como a violência adentra no debate sobre a educação. O autor apresenta uma perspectiva fundamentada no entendimento de que os fatores de legitimação da barbárie na atualidade estão conectados com anseios de ordem cultural voltados à mutilação e à autodestruição. Então:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme a sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. (ADORNO. 2012, p.159)

O autor salienta que (IBID, p.167)

Determinadas manifestações de autoridade que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais dão uma palmada na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.

O princípio da emancipação ganha na argumentação do autor um componente de ordem moral, a saber a necessidade da *vergonha* diante a violência gratuita. Combater a barbárie é combater a violência gratuita, neste sentido, não se trata de docilizar as pessoas, mas conscientizar que as ações têm peso político - e o fundamento ético da barbárie deve ser combatido mediante a consciência de sua desumanidade de tal postura. Deste modo, (IBID, p.174)

Creio que filosoficamente é muito possível criticar o conceito de uma razão absoluta, bem como a ilusão de que o mundo seja produto do espírito absoluto, mas por causa disto não é permitido duvidar de que sem o pensamento, e um pensamento insistente e rigoroso, não seria possível determinar o que bom a ser feito, uma prática correta.

Os apontamentos de Adorno na obra *Educação e Emancipação*, indicam por um lado a preocupação ética em construir uma formação cultural (*bildung*) que se contraponha e impeça a barbárie e, por outro lado, que prevê na educação uma ferramenta de resistência e contraponto aos pressupostos bárbaros implícitos nas práticas civilizatórias. Para o autor, a barbárie em si não se fundamenta apenas como violência explícita, mas é fruto de uma concepção de mundo e de uma racionalidade que foi construída ao longo dos anos sob o estigma do domínio e do poder. O terror do nazismo na Alemanha, ou mesmo do stalinismo na URSS, não se configurara apenas enquanto forma de governo, mas se apoiou no arquétipo teórico e conceitual do controle racional da realidade para se estabelecer e fundamentar os níveis de violência que realizou. A simples mutação de regime político em si não gerou autonomia nas pessoas após a queda desses modelos governamentais e, mesmo no regime democrático instaurado na Alemanha após a queda do nazismo, em que se esperava cidadãos esclarecidos e autônomos, novas barbáries se desenvolveram e se fundamentaram socialmente. Nessa perspectiva, o autor indica que pensar uma educação para a emancipação exige o entendimento de que sem o pensamento não é possível a resistência e, conseqüentemente a emancipação. No entanto, o pensamento precisa estar conectado dialeticamente ao caráter negativo do real, implícito nas relações sociais que historicamente foram relegadas pela dialética essencialmente positiva dos moldes hegelianos. Ora, fazer uso dessa perspectiva exige um processo educacional que ressignifique a barbárie e, de antemão, conduza a reflexão filosófica para o debate sobre como essas novas barbáries impedem ou ao menos dificultam ainda mais o processo de

autonomia que deveria estar implícito como objetivo social, educacional e docente numa sociedade que se queira democrática.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE DOCENTES EM NÍVEL MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE A EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO

É desafiadora e complexa a tarefa de pensar a problemática educacional em seu contexto histórico espacial a partir dos pressupostos teóricos e filosóficos de Theodor Adorno. A amplitude da sua escrita e a sua aversão às predeterminações e simplificações torna esta investida ainda mais densa. Entretanto, consciente desta problemática, considera-se que a riqueza de seu trabalho repercute significativamente para o debate aqui disposto, na medida em que o que se pretende com o trabalho e o que ele desafia a adentrar, torna esta seara fundamentalmente complexa, um horizonte a ser percorrido com algum entusiasmo.

No intento de produzir uma interpretação crítica, dialética e que conteste a lógica institucional desenvolvida no curso de formação de docentes em nível médio do Colégio Estadual Túlio de França, optou-se por desenvolver metodologicamente um trabalho em sala de aula que não se limitasse a mera descrição daquela realidade disposta neste colégio. Tampouco se visou construir uma pesquisa que instrumentalizasse uma teoria desconectada dos agentes envolvidos no processo eminentemente contraditório que é o espaço escolar. Desta forma, tomando como base tais pressupostos, é que nesta terceira e última parte deste trabalho, procurou-se interpretar criticamente se no curso de formação de docentes em nível médio – em termos conceituais de *formação e semiformação cultural* – existem narrativas bárbaras e em que pese sua orientação ética de resistir a barbárie, como este curso o faz.

Para efeitos metodológicos, o trabalho desenvolvido na escola foi interpretado a partir de uma divisão em dois momentos que terão a seguinte nomenclatura e itinerário: O primeiro momento se denominará Bloco A, e os sujeitos participantes foram alunas (os) da turma concluinte do curso em 2017, que terão suas participações descritas aqui a partir de três atividades que se desenvolveram (Atividade 01 – debates que foram descritos nas aulas por um participante relator; Atividade 02 – produção dissertativa sobre a barbárie no espaço escolar; Atividade 03 – produção dissertativa acerca do conceito de emancipação no espaço escolar). No segundo momento, denominado Bloco B; estão inseridos 98 (noventa e oito) alunas (os) que responderam a um questionário no curso no ano de 2018 e serão identificados a partir de uma numeração (que corresponde a uma disposição aleatória dos questionários e que foram

numeradas de 01 – zero um – até 98 – noventa e oito) e, que estão disponibilizados (fotocópias) nos apêndices desta pesquisa²³.

Quanto à metodologia de análise empregada nesta atividade na escola, esta pesquisa buscou superar as dificuldades de delimitação de um objeto de estudo que tanto na filosofia quanto na educação e nas ciências sociais se fomenta. A saber, realizar um trabalho que não tornasse os sujeitos participantes em objetos de pesquisa, para tanto, optou-se por uma metodologia que pudesse dar voz aos diversos agentes envolvidos na atividade que estava sendo proposta. A opção da *pesquisa – ação*, portanto, procurou atender ao propósito de dimensionar a pesquisa na escola ao caráter dialético e dinâmico que a realidade da sala de aula produz cotidianamente. As contradições, as perplexidades, os interditos que fazem parte do dia a dia escolar foram considerados de grande relevância para além dos materiais tradicionalmente valorizados da experiência da pesquisa na escola, tais como: questionários, produções dissertativas, exposições verbais dentre outros.

A *pesquisa-ação*, que segundo Severino (2016, p.127), “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”, implicou sobre o trabalho uma dupla intencionalidade; por um lado a necessidade de expressar o dinamismo do espaço escolar (especialmente nas aulas de filosofia) e, por outro, numa esfera mais localizada, propiciar um debate conceitual fundamentado sobre os efeitos que os conceitos *Emancipação, barbárie, Formação e semiformação* têm a formação de docentes em nível médio como foco de pesquisa. Nesse sentido, e ainda de acordo com Severino (ibidem), “a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem um aprimoramento das práticas analisadas”, o que sugeriu tanto no planejamento das atividades quanto na análise dos resultados uma perspectiva qualitativa, sobre como esse trabalho – em que pese todos os percalços e adversidades vivenciadas – pode propiciar na formação de docentes em nível médio.

Para Miranda & Resende (2006, p.511):

O conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática. A educação é, afinal, uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e outras áreas do conhecimento. Descobrir-se no seio dessa

²³Vale ressaltar que todas (os) alunas (os) receberam pseudônimos nas transcrições literais de seus trabalhos escritos e/ou transcritos; e seus registros serão disponibilizados nos apêndices da pesquisa.

contradição e seus desdobramentos e, ainda, apreender a tensão que lhe é inerente são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida em sua dimensão mais particular, que é a educação escolar, ou mais global, a cultura.

Neste sentido, o entendimento de que as (os) alunas (os) eram coparticipantes do processo de desenvolvido do conhecimento foi a tônica do trajeto percorrido. Para pensar este antigo impasse entre teoria e prática na educação, primeiramente partiu-se da compreensão que era necessária a ruptura com a lógica que infere aos estudantes o papel de objeto. Encarar o corpo discente como sujeito de conhecimento foi uma das premissas que fundamentaram a escolha pela pesquisa-ação como metodologia do trabalho desenvolvido.

Compreendeu-se que dentro do espaço escolar existe certo estereótipo sobre os estudantes adolescentes que são classificados como relapsos, descompromissados ou alheios às propostas que a escola desenvolve²⁴. Soma-se a este tabu, a narrativa de que os estudantes no nível médio possuem aversão à reflexão teórica, esperando pela praticidade como premissa para se envolverem nas atividades propostas. Além disso, o estereótipo do adolescente alienado, que não correlaciona o debate teórico ao mundo social em que vive, foi considerado como um condicionante do trabalho a ser desenvolvido.

Em posse destes apontamentos é que as atividades realizadas serão descritas, analisadas e discutidas na sequência.

3.1 BLOCO A: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ATIVIDADES 01 E 02

3.1.1 Da realização das Atividades 01 e 02

A primeira etapa da atividade desenvolvida ante o desafio de pensar *Emancipação* na formação de docentes, a partir da filosofia de Theodor Adorno, ocorreu durante o terceiro

²⁴ De acordo com Bourdieu (2015), na escola predominam determinados *juízos professorais* que inferem sobre os sujeitos predeterminações e assujeitamentos que não se configuram de modo universal. Deste modo, os sujeitos advindos de classes sociais subalternas acabam sofrendo maiores impactos em termos de insucesso e discriminação dentro do espaço escolar, uma vez que, por não corresponderem ao capital cultural esperado pelo docente, ficam à mercê de juízos previamente seletivos e segregacionistas.

bimestre do ano de 2017 no intervalo do final do mês de julho até o final do mês de setembro e será denominada Atividade 01. Nesta, os conceitos de *emancipação, barbárie e semiformação* foram debatidos a partir da seguinte abordagem metodológica: primeiramente, como atividade de sensibilização foi assistido o longa *Die Welle* (A Onda, 2008)²⁵. A partir do debate dirigido do filme, foi realizado um trabalho de ressignificação dos conceitos de *barbárie e emancipação* e foi discutido como a barbárie se manifesta na escola na atualidade. Compreendeu-se que ainda que exista um discurso social avesso ao nazismo enquanto modelo político, por exemplo, a *semiformação* cultural determina nas sociedades administradas (inclusive na escola) efetivas relações sociais condizentes a barbárie. Nesse horizonte, o mote dos debates foi pensar de maneira conjunta com as (os) alunas (os), em como é possível pensar a *emancipação* no curso de formação de docentes à luz dos conceitos adornianos, bem como de que forma é possível perceber a barbárie neste espaço escolar.

Após a exibição do filme, seguiu a apresentação do projeto de pesquisa e seus objetivos. Com a compreensão, colaboração e aceitação dos estudantes em participar da proposta, o debate foi iniciado. Em linhas gerais, foi apresentado a metodologia e os desdobramentos que estas teriam ao longo daquele período que se iniciou o diálogo com a teoria crítica de Adorno. Logo após, a discussão se encaminhou efetivamente para os conceitos de *Barbárie e de Emancipação*. Os alunos foram instigados inicialmente a refletir se a *barbárie* se manifesta nas realidades vivenciadas em sala de aula, tanto no curso que fazem, como nas escolas onde realizam seus estágios.

Dentre as diversas falas que apareceram neste primeiro momento, vale frisar que, ao menos de modo inicial, elas(es) não reconheceram nesses espaços, necessariamente, como um lugar de promoção da barbárie, ou seja, a escola, na perspectiva inicial aventada por eles não produz a barbárie, mas que pode colaborar para reiterá-la no tocante ao que se presencia na sociedade. Nesse sentido, foram elencadas coletivamente, na lousa, as manifestações bárbaras mais evidentes na sociedade que inevitavelmente chegam a escola, destaca-se: *O racismo, a homofobia, o machismo, a discriminação social e o autoritarismo*. Vale ressaltar que neste

²⁵ Sinopse: Rainer Wegner, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao desinteresse deles, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de A Onda. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e A Onda já saiu de seu controle. Baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967. Disponível em: <https://filmow.com/a-onda-t7918/ficha-tecnica/> - Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

início de conversa, estes temas foram exemplificados a partir de diversas situações do cotidiano escolar em que os alunos relataram ter presenciado atitudes bárbaras²⁶.

Na sequência, foram apresentados (ainda que de modo genérico) os motivos da escolha de Theodor Adorno para pleitear a discussão sobre o conceito de *emancipação*. Além de situar o autor como um crítico do projeto alemão de cultura e de sociedade, foi lembrado coletivamente o impacto social e político que o Holocausto provocou durante a primeira metade do século XX e seus efeitos políticos e culturais durante a segunda metade daquele século. A exibição do filme *A Onda* (*Die Welle*), ajudou a fundamentar este debate sobre como se estabelece um regime totalitário, bem como sobre quais são as origens culturais da barbárie vista e vivenciada no cotidiano autoritário por ele relatado. Deste debate, três perspectivas apontadas pelo filme foram aventadas: *Disciplina é poder, união é poder, e ação é poder*.

Num primeiro momento, percebeu-se que as (os) alunas (os) se sentiram intrigados e instigados diante da experiência disciplinar de sala de aula realizada pelo professor no filme, o que evidencia que os modelos disciplinares são ordenadores da vida escolar e também fazem parte de seus cotidianos. Esta proposta foi interligada ao contexto da formação de docentes e as primeiras arguições dos alunos sobre a trama foram no sentido de ressignificar aquela problemática abordada dentro do contexto do curso tomado como objeto de estudo. Além de considerações sobre semelhanças e diferenças entre os dois contextos, foram debatidas perspectivas de condução da atividade docente, especialmente no tocante a manipulação que o professor pode desenvolver diante aos seus alunos.

Com o término deste processo, os alunos tiveram um tempo para expressarem verbalmente o que pensavam sobre o desfecho da trama e estas falas trilharam alguns caminhos²⁷: uma aluna relatou que “entendia que o risco de um novo holocausto é visível na sociedade hoje ainda, pois a obediência cega é um fator social vigente”. Outro aluno relatou que “pensa que a autoridade e o autoritarismo vivenciado na escola por parte dos professores também pode gerar uma obediência cega”. Posteriormente, uma terceira aluna ilustrou o debate com o relato sobre um caso de grande repercussão nacional referente a um menino que foi

²⁶ Algumas alunas reportaram situações vivenciadas na escola em que o machismo foi associado com a prática docente. Houve relatos sobre algumas brincadeiras que foram direcionadas a meninos e não a meninas; foi relatado também situações envolvendo a utilização de brinquedos que, quando feitos para meninos estimulam o heroísmo masculino, e, quando destinado a meninas sugerem a dependência e fragilidade. Também foi relatado pelas estudantes situações de homofobia associada a violência física, em que uma das alunas relatou ter presenciado agressões a um aluno chamado de gay, e, que frequentemente era vitimizado por esta condição.

²⁷ As falas dos alunos foram redigidas por um relator convidado que participou das aulas e estão disponíveis nos apêndices desta pesquisa.

tatuado com a frase “sou ladrão e vacilão” na testa, após cometer um furto, lembrando deste como um exemplo de barbarismos contemporâneos²⁸. Tal discussão foi pleiteada por outra aluna que se posicionou contrariamente à tortura, mas que entendia que não há racismo no Brasil e por este motivo, o exemplo desse menino só representa a posição de toda sociedade brasileira em ser contrária a qualquer tipo de crime de qualquer pessoa no país e que, portanto, a tortura naquele caso específico tinha certa justificativa. Outro aluno interveio dizendo que a igualdade no Brasil é uma mentira, pois tem sua principal condicionante na questão financeira, restando assim aos mais pobres o poder mais forte do Estado, enquanto, os mais ricos se beneficiam dos direitos e da liberdade advindas deste.

Estes comentários sinalizam, primeiramente, que a escola é por excelência um espaço da contradição. Neste sentido, quando Adorno propõe que a *emancipação* é uma necessidade de resistência aos totalitarismos que se difundem socialmente, pode-se compreender que a interpretação crítica do espaço escolar precisa dialogar numa seara política de enfrentamentos, que por vezes são paradoxais e que nem sempre a autonomia dos sujeitos é parte fundante deste exercício democrático. Pode-se perceber, assim, que o espaço da sala de aula, por ser um espaço de conflitos, de interesses e de informações, na maioria das vezes não se encaixam numa síntese conceitual. A teoria crítica adorniana, por sua vez, inscreve nos debates realizados em sala de aula, a condição de que para este ser pensado como um espaço de emancipação, necessita resistir a eminência dos discursos totalizantes e fomentar a contradição no âmago da própria ideia de democracia²⁹ que se desenvolve na escola. Para Adorno (2012, p.36) “Na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma”.

Deste modo, é justo considerar que as falas e posicionamentos dos estudantes diante as manifestações da barbárie na sociedade, expressam um cenário misto entre negação e indignação diante da violência e por outro lado, de aceitação e indiferença dela como parte da conjuntura cultural. Este cenário, como afirmou Adorno, é reflexo de um processo educativo em que a semiformação cultural que se manifesta socialmente tem na escola uma aliada e cúmplice. Na medida em que a autorreflexão foi abandonada pelo processo educacional em nome de uma escolarização instrumentalizada, a barbárie começa a ser compreendida como

²⁸ Cf, Reportagem sobre este assunto, disponível em: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/jovem-acusado-de-roubo-e-torturado-e-tatuado-sou-ladrao-e-vacilao-11062017>

²⁹ A democracia vigente dentro do espaço escolar é reflexo da democracia vivenciada na sociedade, ou seja, é falha justamente por não haver equidade e autonomia dos sujeitos perante a divisão política do poder. Portanto, é preciso ressaltar que a teoria adorniana inscreve sobre esta concepção a necessidade de uma revisão deste conceito e de sua prática, no sentido de exigir sujeitos emancipados como precondição do próprio funcionamento da democracia.

natural e insolúvel dentro das relações sociais e por não haver uma solução instrumental prática e simplista, torna-se irrefletida e naturalizada.

Percebemos então que seria necessária a abertura deste debate com as escolas em que os alunos atuavam como estagiários para entendermos por que a barbárie, que é este fenômeno cultural tão complexo, não se limita a este ou aquele espaço especificamente. Então foi solicitado que os alunos, a partir de suas experiências, relatassem pontos de conflito e de convergência entre a perspectiva de barbárie apresentada no filme e a realidade observada na escola em que eles trabalham.

Esta atividade foi realizada por meio da produção de uma redação que versou sobre a percepção que as(os) alunas (os) têm do espaço escolar em que estagiam. Esta atividade será denominada aqui Atividade 02.

A aluna Maria Vitória relatou nesta atividade que:

No decorrer da minha regência, passei por uma situação de racismo em sala e fiquei em choque, não sabia como acalmar os alunos no momento, e eu estava sendo avaliada. Minha atitude, pensando agora, pode ter sido fraca em defesa daquele aluno e os demais, e, pode ser que um dia ou momento passarão pelo mesmo. Mostrar que o problema só será resolvido com uma punição ou autoridade não faz ele, aluno, perceber o erro, e sim, só o reproduza, porque ele sabe que será só aquilo, punição e autoridade.

Esta narrativa sinaliza uma questão importante que problematiza o instrumental formativo disponibilizado pelo curso. Uma vez que a avaliação da aluna ocorre paralelamente à barbárie manifesta no espaço escolar, o relato desta estudante evidencia que a sua autonomia ficou condicionada ao aparato avaliativo e lhe impediu de intervir resistentemente ao ato de racismo que presenciou. Deste modo, é importante compreender que quando a estrutura do sistema escolar antecede aos problemas de ordem social e histórico, materializado na prática docente e manifestado por discursos de barbárie, nem sempre as ações dos estudantes correspondem àquilo que se espera delas – a saber, ações emancipadas. Esta não correspondência apresentada pela estudante, reflete como o autoritarismo se desenvolve de maneira conexas às práticas cotidianas desenvolvidas na escola.

Nesta mesma atividade, o aluno Gustavo questiona:

Até que ponto a escola tem se mostrado sensível a realidade enfrentada? Atualmente com o ensino escolar sendo obrigatório as pessoas passam em seu interior cerca de 12

anos nas escolas, estudando várias coisas. Mas nem sempre tudo que é necessário para a boa vivência na sociedade.

Neste posicionamento, por sua vez, ele denuncia a distância que existe entre o currículo desenvolvido no curso e as necessidades imanentes ao trabalho docente que estes irão realizar.

A aluna Alice também comenta que:

Através do filme *A onda* podemos tirar várias reflexões, principalmente da importância da escola na vida do cidadão. Dentro da escola são ensinados os conteúdos de matérias básicas como português, matemática, mas parece que há uma cultura de deixar de lado a importância das disciplinas formadoras da crítica.

Há neste relato, uma crítica evidente a instrumentalização do currículo e do ensino escolar a partir da hierarquização de disciplinas que, conseqüentemente, resultam no descrédito a disciplinas que tem a crítica social como parte fundante do seu desenvolvimento.

Podemos perceber que estes três relatos pontuam alguns aspectos da desarticulação existentes entre a formação do docente as suas posteriores práticas docentes. Na medida em que as ações bárbaras se manifestam no espaço escolar sob a tutela das narrativas preconceituosas e violentas que lá se desenvolvem é necessário que o docente tenha uma formação adequada para resistir e contrapor. Entretanto, a semiformação funciona como um impeditivo desta resistência, como: na medida em que a aluna relata estar pressionada pela avaliação de seu estágio e, portanto, não conseguiu intervir em prol de um aluno que sofria racismo na sua aula, ou quando o aluno que relacionou a desconexão entre os conteúdos abordados na escola e o problema da barbárie no cotidiano escolar, ou quando a aluna que compreende que exista um privilégio curricular com disciplinas que não tenham como foco a formação pela criticidade. O que se percebe é uma atitude docente impotente frente aos ditames da barbárie que se manifesta na escola enquanto espaço de trabalho e, enquanto representação da lógica macro, desenvolvida na sociedade.

Diante disso, com posse destes encaminhamentos iniciamos a discussão sobre os desafios docentes – em termos de emancipação – frente a barbárie na realidade escolar. As descrições trazidas pelos alunos dos espaços escolares em que atuam como docentes versaram sobre a barbárie manifesta e a impotência docente diante dela. Neste sentido e a partir dos

debates, leituras, contextualizações realizadas, pode-se perceber que alguns posicionamentos se fizeram mais evidentes.

Para a aluna Camila, por exemplo:

É na escola onde estamos em constante aprendizagem, e agregamos maior parte do nosso conhecimento, como também é nela que precisamos enfrentar as inúmeras barbáries (racismo, homofobia, discriminação social, discriminação de gênero). Lutar por uma sociedade justa e igualitária é primeiramente construir, no meio escolar, alunos que saibam respeitar e sejam críticos o suficiente para enxergar e enfrentar isso fora da sociedade. O professor deve mediar o conteúdo científico com os problemas sociais para que os alunos saibam resolvê-los e conseguirem alcançar sua autonomia, pois, assim, poderá combater as barbáries presentes no nosso cotidiano.

É possível perceber que existe no entendimento desta estudante a compreensão da importância da autonomia no processo de formação dos sujeitos e, também, o entendimento de que esta é uma precondição no combate a barbárie. Entretanto, infere-se que: o que impede que esta precondição se estabeleça enquanto prática formativa são as determinações contidas nos dispositivos de reprodução cultural que se materializam como semiformação na sociedade e no espaço escolar.

Esta compreensão nos deu subsídios para debater com a turma a contradição existente entre a racionalidade desenvolvida nos currículos e práticas escolares e a falta de autonomia dos sujeitos diante das manifestações diárias da barbárie. Neste momento, foi apresentada uma proposta de roteiro de leituras dos capítulos do livro *Educação e Emancipação* a serem estudados para que pudéssemos interpretar esta realidade diagnosticada a luz dos conceitos adornianos. Esse roteiro perpassou três textos de Adorno dispostos na obra *Educação e Emancipação* (2012) – a saber, *Educação após Auschwitz*; *Educação contra a barbárie* e *Educação e Emancipação*, que foram lidos, contextualizados e debatidos durante o andamento das aulas. Nestes, foram pontuados momentos em que o conceito de emancipação foi tratado por Adorno de maneira mais específica. Portanto, estes recortes levaram em consideração os argumentos adornianos que discutiram de modo mais incisivo a dimensão sócio cultural da barbárie, bem como da necessidade da emancipação como resistência.

Primeiramente, com a leitura e debate dos recortes do capítulo *Educação após Auschwitz* evidenciou-se que a preocupação de Adorno com o projeto educacional da Alemanha em, por meio da educação, se evitar um novo holocausto é também uma preocupação no curso de formação de docentes. Este diagnóstico foi reverberado pela constatação de que, na

perspectiva adorniana, a racionalidade levou e condicionou Auschwitz a um patamar de fenômeno histórico sem precedentes em termos da barbárie, e que, a sobrevivência de todos ainda depende de todos os esforços educacionais sejam direcionados para este objetivo ético. Se Auschwitz representou o auge do horror e se desenvolveu a partir de um conhecimento programado que se estendeu como projeto de sociedade e se mantém como semiformação cultural, só é possível evitar este fenômeno histórico se pensarmos num futuro em que a educação de fato consiga o antever e o impedir.

Diante deste cenário, foi iniciada uma leitura coletiva com as (os) alunas (os) do texto “*A educação contra barbárie*”. Dois temas se fizeram relevantes: evidenciou-se que nesta conferência o autor tratou de um diagnóstico social da fundamentação da barbárie na esfera política e educacional desenvolvida e que o desafio ético da educação e da formação cultural é o de pensá-los em termos de resistência aos projetos totalitários vigentes. Diante desta perspectiva, o debate com os alunos trouxe à tona o problema do medo enquanto parte da vida escolar. O medo, enquanto prática escolar que fica evidenciado no bullying, na violência de gênero e física e que segundo os alunos sempre foram partes integrantes e atenuantes de seus cotidianos na escola, é propulsor das práticas bárbaras desenvolvidas na escola. Vale pontuar o comentário de dois alunos homossexuais que retrataram terem medo do espaço escolar em virtude de sua condição sexual e, também, de três alunas que relataram medo de transitar nas ruas até a escola por medo de serem estupradas (consequência do machismo). Desta forma, é possível afirmar que o medo e a violência são fenômenos presentes nas práticas escolares e determinam a formação dos sujeitos que por ela passam, primeiramente, por ser uma condicionante histórica e social e, segundo, por se legitimar enquanto semiformação inclusive dos sujeitos que são vítimas destas práticas.

Entende-se que estes posicionamentos apresentados e elucidados pelos estudantes fazem jus ao que Adorno ponderou juntamente com Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. No espaço do conhecimento, e neste caso específico do conhecimento escolar, transitam práticas e correlações sociais que são permeadas pelo autoritarismo e pelo medo. Nesta obra os autores reiteraram que diante das narrativas míticas em que o medo era atenuante das relações políticas, o *esclarecimento* se autoproclamou como verdade, como superação do mito. Entretanto, para poder se configurar como verdade ele teve que se converter naquilo que visava superar – na terra totalmente esclarecida reina o horror. Portanto, o conhecimento, no âmbito do espaço escolar, convive diariamente com práticas antagônicas por excelência, pois se por um lado visa-se dar autonomia aos sujeitos mediante a posse deste saber, por outro,

imperam práticas bárbaras em que o medo é condicionador das relações entre estes sujeitos. A violência física, de gênero, homofobia, o racismo, a discriminação social são atenuantes do autoritarismo que se legitima nas práticas educacionais escolares camufladas na perpetuação dos autoritarismos.

A aposta de Adorno, por sua vez, é de que somente de um processo formativo consistente pode-se esperar resistência e contestação para posteriormente se evidenciar emancipação. Entretanto, os exemplos trazidos pelos alunos revelam o quanto a indústria cultural é potente em termos de disseminar discursos e práticas semiformativas neste espaço. Quando algumas alunas relataram que o racismo no Brasil é inexistente, ou que a prática bárbara de tatuar na testa do menino que cometeu furto que ele era “ladrão e vacilão” era justificável, tem-se uma evidência do quanto as mídias interferem na visão de mundo e de sociedade que os sujeitos desenvolvem. Além de tomar uma informação veiculada pela imprensa como verdade incontestada, estas falas revelam como a barbárie acaba naturalizada pelos sujeitos em suas concepções de mundo e de sociedade. A negação do povo negro e de sua cultura na formação do povo brasileiro aparece nestas narrativas bárbaras muitas vezes de maneira camuflada pelo mito da democracia racial. Nas falas aventadas pelos estudantes, muitas vezes o entendimento sobre o racismo foi apresentado de maneira ambígua, pois, por um lado, se profere discursos em que o racismo é inaceitável, entretanto, e por outro lado, as práticas e narrativas segregacionistas que se perpetuam pelas mídias e pela cultura legitimam práticas racistas inclusive no interior da escola.

Quando Adorno (2012) defendeu que a educação emancipatória deva ser aquela de resistência e que este é um fator de autonomia que não pode ser mascarado ou emudecido pela formação, mas potencializado, os alunos lembraram outro fato histórico que os motivou a debater a autonomia: as ocupações estudantis das escolas ocorridas no ano de 2016 por todo país³⁰. Duas posturas antagônicas foram defendidas pelas (os) alunas (os) diante deste debate: a primeira representando contrariedade às ocupações e a segunda, mostrando-se favoráveis ao movimento. Inicialmente, argumentei que os episódios das ocupações eram referentes a um contexto sociopolítico amplo e que, na esteira do que Sanchez (2002) conceituou, não poderia haver postura neutra, ou seja, todos os envolvidos eram agentes políticos e ideológicos. Na seqüência, um aluno que esteve ligado ao movimento estudantil argumentou que as ocupações foram a marca de um grupo de alunos politizados que estavam defendendo seus interesses, mas

³⁰ Cf <https://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>

que o fato de serem estudantes foi determinante para o descrédito de professores e equipe pedagógica. Foi relatado que embora em assembleia não houve um debate satisfatório sobre as razões de se ocupar ou não as escolas, para o aluno havia razões políticas suficientes para legitimar o movimento, bem como uma organização estudantil satisfatória para que isso ocorresse de modo organizado. Entretanto, segundo ele, a lógica institucional mais a adesão fragmentada dos estudantes foram determinantes para que o movimento se diluísse naquele momento nesta escola.

Por outro lado, os argumentos contrários à ocupação estiveram centrados em duas perspectivas: uma delas é sobre boatos sobre o uso de drogas que repercutiram especialmente pelas redes sociais, criando uma imagem do movimento como baderneiros sem causa efetivamente política, ou de interesse real dos estudantes. A segunda perspectiva dizia respeito ao entendimento sobre a despolitização dos estudantes. Havia neste entendimento a premissa de que os estudantes que se postularam como lideranças não tinham legitimidade como líderes. Para os alunos, houve uma fissura entre aquilo que esperavam e aquilo que seus líderes faziam. Finalizando o debate, compreendemos que a defesa de Adorno, de que a educação contra a barbárie e, portanto, emancipada, deve ser voltada à resistência e que talvez a falta de legitimidade do movimento estudantil diante dos próprios estudantes, pode ser evidência da falha da escola em seu projeto de emancipação, uma vez que parece ter emudecido a capacidade de organização política dos estudantes em nome da disciplina e do ordenamento institucional³¹.

A temática das ocupações estudantis durante o ano de 2016 se tornou um tema central das posteriores discussões sobre o entendimento da formação e da semiformação. Dentre elas, destaca-se a diferenciação entre os conceitos de barbárie e de violência. O desenvolvimento do debate sobre esta diferenciação se deu no sentido de pontuar que a barbárie, diferentemente da violência, manifesta-se socialmente a partir da articulação demarcada de um grupo predominante sobre outro – os dominados. Na esfera da violência, ainda que estejam implícitos atos de revolta e de resistência não se configuram como articulação de segregação e perseguição sobre determinado grupo. Deste modo, é na barbárie que se articulam ações

³¹ Nota-se quando Adorno (2012, p.181) afirma que, “Se não quisermos aplicar a palavra emancipação num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente a emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo”, ele faz um alerta sobre a predominância do autoritarismo enquanto fundamento da ordem social e sobre o processo formativo. Consequentemente o processo de autonomia dos indivíduos fica refém deste domínio. É evidente que uma educação voltada à emancipação necessariamente estará atravessada por perspectivas autoritárias que emitiram o determinismo social como condicionante às práticas formativas.

(violentas ou não) que visam o domínio indiscriminado do grupo predominante diante aos dominados. No decorrer das discussões esta diferenciação se fez necessária, especialmente à compreensão de que a resistência dos oprimidos, ainda que violenta, não se confunde com a barbárie dos opressores. Para ilustrar esta diferenciação, um dos alunos relatou que entendia que a ação de diretores e gestores de escola quando do fato das ocupações estudantis se configurava como um ato bárbaro frente a um grupo de estudantes que de antemão foram tachados como incapazes e baderneiros.

Por outro lado, um grupo de alunas que eram contrárias às ocupações argumentou que não estavam convencidas de que esta atitude da direção de fato era bárbara, porque no seu entendimento, havia uma politização duvidosa dos estudantes envolvidos nas ocupações. Elas também argumentaram que entendiam que em nome do politicamente correto se banalizou o combate efetivo contra a barbárie dentro da escola e especialmente no setor midiático. Percebeu-se que mesmo dentre os estudantes, as narrativas depreciativas em relação as suas condições de cidadãos dentro do espaço escolar se fez presente. As argumentações destes estudantes demonstram que o discurso autoritário imanente à lógica institucional da escola ecoa com ares de verdade inclusive no meio estudantil. Deste modo, torna-se possível compreender inclusive algumas das razões pelas quais as organizações estudantis dentro dos espaços escolares têm encontrado tanta dificuldade em se articular. A crise de representatividade estudantil perpassa o processo semiformativo na medida em que se instauraram, na formação educacional, narrativas que dissimulam o papel político dos estudantes enquanto agentes efetivos no espaço escolar. Esta condição é substituída por predefinições oriundas de narrativas depreciativas e que são socialmente construídas.

Entende-se que este debate, pleiteado pela efetiva participação de alguns alunos da turma neste fenômeno histórico, elucidou o que Adorno havia chamado de semiformação. Na medida em que os estudantes estabeleceram uma série de descrições sobre o fenômeno histórico, que apresentaram diferentes posicionamentos políticos, debateram suas perspectivas sobre ele, mas não conseguiram efetivamente contextualizar este fenômeno a sua ampla dimensão política, social e econômica que está emaranhado, percebeu-se, com isso, que existe um lapso entre a percepção do fenômeno, o posicionamento que se toma e a efetiva resistência posta em prática. Independentemente de quais atitudes seriam necessárias aos estudantes, seja pela continuidade ou não das ocupações, a falta de formação destes, acabou somada ao autoritarismo socialmente disseminado pelas narrativas sociais. Neste sentido, quando Adorno

conclama a uma educação conteste, ele conceitua uma educação que não se enquadre nas narrativas bárbaras impostas pelo discurso autoritário.

Consequentemente, na continuidade das aulas o problema da democracia em termos de emancipação e de função social da escola se tornou mais um tema recorrente. A discussão sobre os talentos³² (abordados pelo autor como constituinte da inferência da ciência da atribuição de valores aos alunos na Alemanha), e, o que significa ser emancipado hoje foram os escopos das aulas finais do debate sobre *emancipação* e educação a partir de Adorno. Sobre a questão da necessidade de cidadãos emancipados para o funcionamento da democracia o primeiro problema levantado em sala foi em relação ao que podemos chamar democrático? Afinal, foi evidente a percepção de todos de que vivemos num país que possui sujeitos que na maioria das vezes são menosprezados enquanto cidadãos (seja pela pobreza, pelo status social, pela cor da pele, etc). A democracia, enquanto regime vivenciado na escola, foi tencionada por fatores imanentes aos últimos acontecimentos em lócus (desfile obrigatório, uniforme, civismo obrigatório) em que se questionou em que medida a escola consegue condicionar espaços de efetiva emancipação se ela precisa atender a determinações de outras instâncias sociais. Sobre o segundo aspecto, pudemos perceber que no Brasil, embora legalmente não seja explícito, há uma tentativa histórica de utilizar dos pressupostos científicos para legitimar classificações³³ dos alunos segundo arquétipos preestabelecidos; daí novamente a diferença entre os objetivos da escola pública versus os objetivos da escola particular foram tencionadas em termos de condições materiais e econômicas que viabilizem a emancipação de todos³⁴. Por fim, a pergunta sobre o que é ser emancipado fundamentou o debate sobre como a instituição escolar (no mais das vezes) é limitada no sentido de propiciar condições efetivas de emancipação para seus alunos.

Posteriormente, reiterou-se a perspectiva de Adorno ao afirmar que a emancipação necessariamente perpassa o debate sobre a barbárie enquanto prática cultural. Metodologicamente foi rememorado o percurso realizado durante as atividades realizadas,

³² Cf Adorno (2012), debate com Becker na rádio de Hessen intitulada “Educação e Emancipação”.

³³ Segundo Bourdieu (2015), a escola atende a pressupostos reprodutivistas da ordem social. Neste sentido, a perpetuação dos estados de desigualdade social são reproduzidos pelo sistema escolar de modo articulado aos moldes desenvolvidos em outras esferas sociais. As predeterminações – ainda que veladas – dentro do espaço escolar, legitimam sistemas amplos de exclusão social na medida em que classificam e predeterminam o lugar e a posição social dos sujeitos que chegam aos bancos escolares.

³⁴ Durante os debates a respeito desta temática, os estudantes ilustraram a compreensão destes conceitos com a comparação entre as oportunidades de sucesso financeiro social que dispunham em contraponto com as oportunidades recebidas por alunos advindos da rede particular de ensino. O debate trilhou a discussão sobre o impacto da condição econômica das famílias dos estudantes em suas respectivas formações escolares.

desde a exibição do filme *A Onda* e os debates posteriores a ele, perpassando as leituras dos recortes dos textos de Adorno, e os debates contextuais referentes à presença da barbárie dentro do espaço escolar e a necessidade e a dificuldade de se pensar a emancipação nestes contextos.

Deste modo, foram elencadas na lousa as seguintes expressões: *Educação contra a barbárie*; *Barbárie como prática cultural* e *Emancipação como prática de resistência*. A partir destas frases os alunos foram desafiados a produzir textos dissertativos sobre estas temáticas que foram denominadas Atividade 03 e que passarão a serem analisadas no próximo subitem.

3.1.2 Descrição e análise dos resultados da Atividade 03

Dentro do espaço escolar existe uma série de estereótipos e tabus em relação aos estudantes e a prática docente. Um deles se refere aos estudantes adolescentes e os classifica como relapsos, descompromissados ou alheios as propostas que a escola desenvolve³⁵. Soma-se a este tabu, a narrativa de que os estudantes no nível médio, possuam aversão à reflexão teórica esperando pela praticidade como premissa para se envolverem nas atividades propostas. Além disso, o estereótipo do adolescente alienado, que não correlaciona o debate teórico ao mundo social em que vive, foi considerado como uma condicionante do trabalho a ser desenvolvido.

Sobre o primeiro estereótipo, a pesquisa-ação abriu espaço para algumas perspectivas. Romper com este tabu que impera as narrativas em relação aos estudantes não é uma tarefa simples, tampouco pode ser compreendida senão dentro de um contexto social amplo. Neste sentido, quando este conjunto de atividades foi proposto, procurou-se romper, primeiramente, com quaisquer fundamentos autoritários embutidos na minha figura enquanto docente. O próprio processo de avaliação não foi tomado como condicionador da participação destes as atividades e foi enfatizado que a turma seria corresponsável pelas interpretações que dali se desenvolveria. Esta proposta, entretanto, entrou em choque com a lógica estrutural da escola, que se materializa em diversas práticas disciplinares que são também nuanças do autoritarismo. Por exemplo, quando se propõe uma discussão que relaciona o problema da

³⁵ De acordo com Bourdieu (2015), na escola predominam determinados *juízos professorais* que inferem sobre os sujeitos predeterminações e assujeitamentos que não se configuram de modo universal. Deste modo, os sujeitos advindos de classes sociais subalternas acabam sofrendo maiores impactos em termos de insucesso e discriminação dentro do espaço escolar, uma vez que, por não corresponderem ao capital cultural esperado pelo docente, ficam a mercê de juízos previamente seletivos e segregacionistas.

autonomia dos sujeitos num espaço que predetermina cronologicamente, espacialmente e simbolicamente as condições objetivas em que esta autonomia possa e deva ocorrer; por si só temos uma contradição abissal. Deste modo, uma primeira avaliação que esta atividade sugere que o fundamento do estereótipo do aluno relapso precisa ser compartilhado também pelo espaço escolar, que, em nome da disciplina e da manutenção da autoridade achata as condições subjetivas de desenvolvimento da autonomia.

Deste modo, para compreender como esta dinâmica conceitual desenvolvida foi compreendida, foi sugerido como atividade a construção de uma redação crítica que relacionasse os conceitos adornianos estudados, com as manifestações da barbárie percebidas e expressas no curso e na escola em que estudam. Esta atividade foi denominada Atividade 03.

Pode-se perceber nesta, por exemplo, quando o aluno “Pedro” relata que:

Acredito que o ponto mais importante seja o papel do professor, que quando ‘representa’ a autocracia, é um reflexo do que vivemos hoje, o homem (ou mulher) autoritário com ordens inquestionáveis, porque temos que considerar a hierarquia, prevalece a sua vontade e tal tem uma grande influência na formação de opinião de seu aluno, muitas vezes o seu discurso muda concepções que trazíamos de casa, principalmente docentes da área das ciências humanas.

Nesta mesma atividade, a aluna “Maria” relata que:

Se num ambiente que proporciona uma educação que ensina as pessoas a pensarem por si só, corre-se o risco de serem engolidas por doutrinas nefastas que levam ao desejo de dominar, uniformizar aqueles que pensam diferente, o que dizer de lugares que não permitem o desenvolvimento de gente flexiva. É a partir daí, que vemos o crescimento crescente de ideias fascistas avançando cada vez mais em nossa sociedade.

Para a aluna “Jéssica”:

Quando estamos em uma sala de aula e o professor, o qual possui historicamente e socialmente o papel de autoridade e a usa para atingir objetivos próprios ou influência para que seus alunos tenham a mesma posição que a sua, ao invés de fazer com que pensem por si mesmos, apenas reproduz suas opiniões e pensamentos, sem demonstrarem suas vontades ou senso crítico, estamos presenciando um exemplo fortemente radical, que infelizmente não está longe de nós.

Ainda que de modo genérico, estas três narrativas sugerem algumas questões; Primeiramente elas remetem à figura do docente o arquétipo da autoridade³⁶. Esta autoridade, por sua vez, transita entre uma concepção historicamente construída e, portanto, imanente e necessária à lógica estrutural da escola e, por outro lado, como um fator atenuante para a disseminação de políticas e práticas autoritárias, ou mesmo autocráticas. Pensar o espaço da autoridade docente na escola implica, portanto, compreender que não se trata de negá-lo ou abandoná-lo do processo educacional, mas compreendê-lo como parte do processo formativo em que pese as suas funções de propiciar experiências de pensamento conectadas a realidade social. Neste sentido, o autoritarismo que se mantém, na figura do docente, somente poderá ser superado se o docente compreender que a sua autoridade é fruto puramente de sua atividade intelectual e formativa.

Uma segunda análise sugere que nas três falas descritas há certa crença de que a autonomia do pensamento deveria ser pré-condição da própria educação escolar, mas que evidentemente está desgastada dentro do espaço escolar.

Deste modo, como salientado nas discussões do primeiro capítulo, a formação escolar arraigada pela tradição está muito mais voltada aos fundamentos do autoritarismo, em que a figura do docente carrega em si os pressupostos basilares da barbárie. Adorno, contrariamente, entende que a autoridade docente deve ser construída sob a égide da autonomia. Para o autor, os dispositivos disciplinares atuam na formação dos sujeitos muito mais no sentido de discipliná-los do que despertar neles a autonomia e a liberdade. Com efeito, este processo pode ser visualizado na constatação que os próprios alunos fizeram sobre a sua formação, na qual as suas liberdades foram tolhidas em nome da autoridade dos docentes.

É sensível que o espaço escolar planejado e organizado no sentido de limitar os sujeitos e implantar neles instrumentalmente uma razão programada e voltada aos interesses autoritários expressos pela configuração semiformativa vivenciada socialmente não pode produzir esta autonomia. A emancipação e a resistência dos estudantes, desta forma, ficam fadadas a fatores acidentais, em que vez ou outra, os alunos conseguem transcender os fatores objetivos que lhes são impostos pela lógica escolar. Neste sentido, é preciso frisar, na esteira

³⁶ Para Adorno (2012, p.167) A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme a sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas. Determinadas manifestações de autoridade que assumem um outro significado, na medida em que já não são cegas, não se originam do princípio da violência, mas são conscientes, e, sobretudo, que tenham um momento de transparência inclusive para a própria criança; quando os pais dão uma palmada na criança porque ela arranca as asas de uma mosca, trata-se de um momento de autoridade que contribui para a desbarbarização.

do que Adorno argumentou, que a emancipação é um fator conectado inexoravelmente a formação cultural, que só é possível mediante uma educação formativa avessa e alheia aos ditames da indústria cultural que dissemina a semiformação.

Sobre o tabu de que os estudantes têm aversão à reflexão teórica quando da/na resolução dos problemas, percebeu-se que este fato é uma premissa do processo de semiformação cultural. Entende-se que este processo cultural tem influência decisiva na eminência deste tabu e condiciona uma barreira significativa em termos da construção de ferramentas necessárias para a interpretação crítica da realidade – característica fundamental de sujeitos emancipados. Consequentemente, a aversão à reflexão teórica fundamentada em posturas irrefletidas se manifesta em discursos e práticas bárbaras dentro da escola.

A Atividade 03, que foi desenvolvida a partir da leitura dos textos de Adorno, demonstrou que o processo de formação cultural que perpassa o exercício da reflexão teórica, muitas vezes se mostra carente de significação para os estudantes. Ou seja, o reconhecimento da reflexão como parte da formação é uma necessidade que precisa ser estimulada para que de fato eles signifiquem algo, e, no espaço escolar, por si só, não parece ser possível realizar este estímulo. Este estereótipo, por outro lado, condiciona o não envolvimento dos sujeitos no debate na medida em que, se numa perspectiva dialógica em que todos agentes são conclamados a agir autonomamente no processo de desenvolvimento do conhecimento. A aversão à reflexão teórica acaba por empobrecer inclusive as produções escritas, na medida em que o imediatismo das práticas escolares se desconecta do veio formativo que a emancipação necessita.

Pode-se perceber este fator no relato da aluna “Fabiana”, na Atividade 03:

Kant dizia que a emancipação é muito importante dentro da democracia e para isso é preciso de esclarecimento. Primeiro sair da auto culpabilidade ainda é atual e ter esclarecimento sempre analisando todas as situações energicamente. Não somos educados para a emancipação, vemos isso já pela divisão das escolas entre públicas e particulares, ocorrendo a inferiorização. É preciso primeiro reconsiderar o que é talento e não ocorrer a divisão na escola por quem detem as aptidões e habilidades dentro do padrão, e considerar que isto é construído.

Neste relato fica evidente que a reflexão foi paulatinamente sendo retirada dos veios formativos escolares que esta estudante teve acesso. Assim, fica latente que o conhecimento escolar produzido pelos estudantes fica desconectado de sua materialidade histórica. Narrativas como a de Fabiana demonstram que a instrumentalidade da razão produzida pela sua formação

escolar ao longo dos anos, inibiu nela as condições necessárias para resistir e contestar a lógica que lhe foi imposta. A carência da reflexão na constituição de seu conhecimento pode lhe imputar a falta de clareza e de formação necessárias ao enfrentamento da barbárie que adentra ao espaço da sala de aula, uma vez que o que ela produziu atendeu unicamente ao que se pedia como atividade avaliativa.

Sobre o tabu elencado da alienação estudantil, entretanto, é possível realizar um diagnóstico um tanto quanto mais otimista. O desenvolvimento deste tabu se correlaciona ao imperativo que predetermina os estudantes como objetos no processo educacional. As atividades propostas (em que os estudantes foram tomados como agentes de sua formação) ao longo dos dois meses em que esta se desenvolveu, indicaram que quando se inverte esta perspectiva é possível realizar outras leituras – que não aquelas implícitas nestes tabus. Tanto do ponto de vista conceitual, quanto do ponto de vista histórico, os problemas tomados como objetos de análise não se limitam ao mero caráter instrumental tão largamente difundido e professado dentro das relações escolares. Por exemplo, as leituras dos textos de Adorno em sala de aula – ainda que se por um lado perceberam-se dificuldades interpretativas, dificuldades de assimilação, aversão às ideias apresentadas, aversão à metodologia empregada – sugeriu algumas questões vivenciadas na própria escola. Deste modo, foi da leitura dos textos de um filósofo complexo – Theodor Adorno – que os estudantes conseguiram estabelecer diálogos com demandas que são excluídas dos debates tradicionalmente desenvolvidos na escola. Foi a partir destes textos que perceberam a barbárie manifestada na escola, e que esta está disposta no racismo, na homofobia, na discriminação social e que se configuram como consequências de um autoritarismo escolar que não dá conta de antecipar tais manifestações.

Quando a aluna Cristina, na Atividade 03 relata que:

Em momentos de crise a massa popular se volta ao que acredita ser capaz de trazer sua salvação. A imagem do herói que vai dizer a todos o que fazer, criar regras para serem cumpridas e resolver todos os problemas. Porém, esse líder pode se utilizar de problemas que só existem sob seu ponto de vista elaborando justificativas pífias para fundamentar regras que só banalizem barbáries. A solução para uma crise econômica pode ser enxergada no envenenamento de milhões de pessoas em câmaras de gás, por exemplo. A resistência a situações assim se dá a partir da autonomia de pensamento. O sistema educacional tem dever de exercitar a criticidade e, além, o senso de humanidade em seus alunos. Indivíduos autônomos não se deixarão sujeitar à regras cujos fundamentos não conhecem ou não fazem sentido. O conhecimento sobre o passado, aliado ao senso crítico e a consciência de nossa realidade cria uma barreira contra ameaças totalitárias.

Sinaliza-se para o fato de que, quando se constrói um trabalho didático conectado aos dilemas e problemas sociais em conjunto com a reflexão e com o processo de ressignificação conceitual, torna-se possível, ainda que de modo tímido, romper com o tabu do estudante alienado e desconectado dos problemas que lhe são impostos.

Ainda nesta atividade, a aluna Patrícia pontua que:

Ao voltarmos nossos olhos para a sociedade, percebemos quão inúmeros são os problemas que nos assolam. Nossa humanidade construiu-se às custas de suor e sangue de um povo ingênuo e indefeso. Privados de sua liberdade foram submetidos ao trabalho escravo e hoje como pagamento suas gerações recebem a aversão. Não somente neste quesito, pois o feminicídio com indícios latentes também vem a ser foco de discriminação de gênero, visto que um dia a mulher foi submissa ao sexo oposto. Assim como hoje nos sujeitamos às ordens de um governo democrático, que incide em nossa atuação como membros da sociedade.

São evidentes que estes relatos não representam por si só fatores inequívocos de estudantes emancipadas, mas sinalizam para a possibilidade que a escola tem de formar sujeitos sensíveis a realidade social em que estão inseridos e, no caso específico da formação de docentes, da realidade que atuarão como professoras (es). Portanto, e na tentativa de evitar anacronismos, pois os apontamentos de Adorno sobre essa problemática estão deslocados no tempo e no espaço, visto que foram construídas por alguém que escreveu pensando a realidade alemã e norte-americana da segunda metade do século XX; é legítima e urgente a apropriação destes conceitos para compreender como na realidade do Colégio Estadual Túlio de França, em União da Vitória, na segunda década do século XXI, tratam-se as narrativas bárbaras que adentram o seu espaço.

Primeiramente, entende-se que a realidade vivenciada nesse espaço é permeada pelo discurso e pela cultura da massificação – característicos da semiformação cultural – em detrimento da autonomia dos indivíduos assim como em boa parte das instituições de ensino. O ponto de vista curricular e o ponto de vista do cotidiano desenvolvido na escola fazem parte de uma estrutura que foi importada dos moldes europeus e que se materializa e se legitima sob os pressupostos similares aos indicados por Adorno ao compreender e interpretar os fenômenos culturais e políticos que se desenvolvem dentro desta instituição.

Segundo o autor, isso se dá porque eminentemente a escola convive com diversas práticas bárbaras que embora não atendam pelo nome e significado dos regimes totalitários, expressa culturalmente os fundamentos da barbárie em sua estrita essência. “O único poder

efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação”. (ADORNO: 2012, p.125). Nesse sentido, compreende-se que é preciso combater estes discursos e práticas que permeiam o espaço escolar e que são condicionadores que impossibilitam o processo de formação autônoma dos sujeitos na medida em que inibe nestes a resistência e a revolta contra a violência que as barbáries lhes causam.

É perceptível, por exemplo, como a cultura do machismo, num curso eminentemente composto por meninas, é proferida diariamente e por vezes até legitimada pelos agentes envolvidos, dos quais participa toda a comunidade escolar. Seria razoável que num curso eminentemente composto por mulheres se tomasse como locus formativo perspectivas de resistência e enfrentamento às práticas machistas que adentram a esse espaço. Entretanto, o que se evidencia é que a associação de gênero somada ao tabu acerca do magistério em que lhe relega uma posição acadêmica de menor apreço social, somam-se na construção de certo estereótipo que se percebe nos corredores escolares através de piadas ou mesmo de práticas discriminatórias, que carregam um duplo sentido: por um lado, geram a imagem da professora associada a uma profissional que não terá o reconhecimento social merecido e por isso são vistas até com chacota por outros alunos de outros cursos e, por outro, carrega a exigência moral de corresponder aos anseios historicamente construídos em torno da profissional da educação, exigindo-lhe posturas e comportamentos adequados a este estereótipo historicamente construído.

A homofobia é outra barbárie camuflada entre uma piada e outra e que se reflete também em práticas dentro da escola, as quais se tornam inatingíveis se a pensamos estritamente do ponto de vista formal. A discriminação e a violência homofóbicas, ainda que estejam em pauta nas discussões curriculares e que recorrentemente façam parte do itinerário formativo docente, é um fenômeno que adentra os espaços escolares de maneira significativa. O número reduzido de meninos que frequentam o curso de formação de docentes cria nos discursos deles e sobre eles a necessidade de justificar a escolha deste curso perante seus pares juntamente a autoafirmação da sua orientação sexual. Deste modo, independentemente de qual seja essa orientação, a formação para a docência, por ser vista como um *curso de meninas*, despeja sobre os meninos que o escolheram a necessidade recorrente de justificar sempre sua orientação sexual para estarem cursando a formação de docentes. Esse fator ajuda a entender em partes o porquê de tamanha discrepância entre meninos e meninas que optam pelo curso. No caso de meninas que não estejam adequadas à heteronormatividade, os tabus sedimentados

no espaço da formação de docentes acompanham em partes os problemas vividos pelos meninos. Entretanto, a questão da violência de gênero se soma a essa barbárie, uma vez que sobre a menina lésbica, por exemplo, exige-se um padrão heteronormativo da *menina professora*, recatada, que atende aos pressupostos romanceados pela tradição e também vivificados neste espaço escolar³⁷.

Sobre a questão do *racismo*, compreendeu-se que este fenômeno bárbaro reflete na escola os efeitos de uma longa e complexa condição histórica desenvolvida no país em que negros foram e são discriminados por conta de sua raça. Percebeu-se que, enquanto itinerário formativo, o racismo é um tema recorrente de campanhas de conscientização na escola e aparece em diversos programas de ordem docente que procuram integrar toda a comunidade escolar a esse debate (um exemplo é o programa *equipe multidisciplinar*, que integra diversos professores, alunos, equipe pedagógica, agentes educacionais e a comunidade para debater o tema da diversidade étnico-racial no país). Entretanto, esse processo se torna parte de um conjunto de ações isoladas que não funcionam efetivamente como promotores da autonomia e da resistência frente às práticas discriminatórias e racistas que se efetivam no cotidiano dos estudantes. Esse lapso, entre a formação e a efetividade do combate ao racismo, corresponde ao pressuposto estritamente instrumental pelo qual o saber escolar se fundamenta inclusive para deliberar políticas de combate a essas práticas dentro do espaço escolar.

O fator preponderante do racismo como condicionador da barbárie no espaço escolar pode ser evidenciado com mais clareza quando se compreende que a escola idealizada para produzir uma educação técnica, instrumentalizada e burguesa, eximiu-se da tarefa de promover a alteridade. Desta forma, ela perdeu a sensibilidade em relação ao outro. O outro que é negro e que, portanto, sofre com a discriminação, muitas vezes sofre calado justamente e por frequentemente se tornar vítima do processo educacional que lhe é imposto no espaço escolar.

O quarto aspecto da barbárie manifesta no espaço escolar é o *autoritarismo*. Salvaguardada a complexa relação e discrepância entre esse conceito e o conceito de autoridade, o autoritarismo escolar acompanha a formação dos sujeitos em toda a sua estadia nessa

³⁷ Para ilustrar esta perspectiva, tem-se o relato disposto no questionário 34, na questão número 03, que versou sobre o machismo no curso de formação de docentes; “Já se é predeterminado moralmente que para crianças serem cuidadas por mulheres e receberem pouco por isso. Sim, já sofri discriminação sobre isso, como ‘está no curso certo, lugar para mulherzinha’”. Ou ainda, no questionário 54; “Como estudamos ao longo dos anos, a profissão de professora sempre foi vista como uma maneira feminina, por este e outros motivos, acredito que meus colegas já passaram por alguma situação preconceituosa”.

instituição. Fatores como o uso do uniforme, a disciplina, cumprimento do regimento, entre outros, corriqueiramente são fatores inglorios do fazer escolar e que muitas vezes são determinantes no processo que impede a formação para a autonomia dos sujeitos. O entendimento que a união é poder, disciplina é poder, ação é poder, são fatores que impossibilitam o desenvolvimento da autocrítica e mesmo da automação dos indivíduos nos espaços escolares, pois enfatizam o aluno enquanto massa uniforme e que deve responder como tal. Paralelamente, os espaços de enfrentamento entre as diversas esferas que adentram o espaço escolar acabam se tornando frequentes, uma vez que os sujeitos não se adaptam a tais normas e veem nelas a autoridade sendo imposta por meio da autoafirmação do poder e não necessariamente pela legitimidade de tais regras, o que configura o autoritarismo. Deste modo, fatores como a indisciplina, o não cumprimento de horários e mesmo a não utilização do uniforme escolar se tornam protagonistas dos debates escolares na maioria das vezes numa condição intrinsecamente impositiva e não necessariamente conscientizada.

O caráter bárbaro das *desigualdades sociais* compõe outro fator da barbárie manifesta no cotidiano escolar e é impregnada de correlações com as demais supracitadas. Entendendo que a desigualdade social se configura como elemento cerceador de possibilidades tanto na sociedade como na escola e que embora na escola pública exista certo aparelhamento, inclusive pelas medidas de legitimação do poder do estado, por exemplo, com o uso do uniforme escolar que busca certa equiparação do vestuário dos alunos, é perceptível que a desigualdade de perspectivas frente à escola desnivela a apropriação cultural dos conteúdos pelos alunos e que a escola distribui sob a lógica da universalidade. Nesse enredo, a desigualdade social atua de maneira interligada as demais barbáries por estigmatizar ainda mais a (o) aluna (o) negra (o), as (os) alunas (os) com orientações sexuais diferentes do padrão heteronormativo, a mulher, pois, corrobora na disseminação do estigma socialmente desvalorizado: o pobre. Ser pobre, numa sociedade como a nossa, implica na conservação do estereótipo de um ser social identificável na docilidade, que diante da generosidade e da caridade alheia não pode e não deve nunca protestar, aliás, não deve resistir porque afinal está sendo agraciado com a bondade caridosa e generosa alheia. Esse estigma legitima a postura do bom aluno *pobre* na escola na figura de um aluno que não questiona e que não reivindica seu direito a emancipação. O estigma da pobreza transcende as condições econômicas dos alunos, pois investe sobre eles a busca por uma postura de docilidade e inércia frente às condições bárbaras que muitas vezes lhe são impostas.

Estas questões, suscitadas pelo trabalho da pesquisa-ação com a turma de formandos de 2017, fomentaram a necessidade de diagnosticar, no curso de formação de docentes, quais narrativas adentram a este espaço – desta vez sem um debate prévio desta temática com os estudantes. E para tal, foi elaborado um questionário-entrevista, com questões discursivas, abordando as problemáticas da homofobia, do machismo, da desigualdade social e do racismo, com intento de mapear como as narrativas sociais adentram ao espaço deste curso.

3.2 BLOCO B: DA ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTES EM 2018

As atividades descritas e interpretadas neste subtópico são referentes ao Bloco B. Deste participaram noventa e oito estudantes distribuídos em cinco turmas do curso de formação de docentes no ano de 2018. De antemão, é preciso frisar que este questionário foi pensado com o intuito de gerar um diagnóstico sobre como as narrativas acerca da homofobia, do machismo, do racismo, da discriminação social e do autoritarismo que adentram o curso de formação de docentes em nível médio e se tornam fundantes da barbárie neste espaço. Portanto, na intenção de ouvir destes sujeitos suas percepções sobre estas temáticas, optou-se por um mecanismo que permitisse a exposição de seus posicionamentos diante destas temáticas, utilizando-se, para isso questões discursivas.

Este questionário (disponibilizado no apêndice) contou com cinco questões e foi realizado durante o mês de abril de 2018 em todas as turmas do curso de formação de docentes. Para poder elaborar uma melhor interpretação desta atividade foi realizada uma aproximação das respostas desenvolvidas pelos estudantes e organizadas tabelas de análise que passarão a ser apresentadas e discutidas no decorrer deste subtópico. É preciso pontuar que esta aproximação levou em consideração as respostas apresentadas de maneira discursiva pelos estudantes e procurou estabelecer pontos de convergência entre elas que não correspondem a ordenações objetivas.

3.2.1 A barbárie manifesta na homofobia dentro do curso de formação de docentes

A primeira questão apresentada aos estudantes será ilustrada pela Tabela 01:

Homofobia na Escola – TABELA 01

Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Em sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?						
Não, nunca sofreu com homofobia: 88		Sim, já sofreu preconceito e ou discriminação homofóbica: 07			Não respondeu: 03	
Entre os estudantes que relataram que nunca sofreram com homofobia na escola:						
Não sofreu, porém sabe de pessoas que sofrem na escola.	Não sofreu, mas sabe de pessoas que sofrem na escola e atribuem as causas a questões religiosas, históricas e sociais	Não sofreu e acredita que na escola isto não existe.	Não sofreu e acredita que quem sofre esse tipo de preconceito deve se defender sozinho	Não sofreu, mas acha que a homofobia tem diminuído com a maior informação das pessoas.	Não e não justificou	Não sofreu, é bissexual, nunca sofreu preconceito.
12	58	07	04	02	02	03
Entre os estudantes que declararam terem sido vítimas de homofobia.						
Sim já sofreu, acredita que a causa seja a falta de informação e a maldade das pessoas		Sim já sofreu, acredita que a cultura do preconceito impera na escola			Sim já sofreu, foi vítima de preconceito quando foi impedida de jogar futebol na educação física por ser menina.	
03		03			01	

Estes dados sugerem algumas considerações:

A primeira delas é a de que a maioria dos estudantes relatou não terem sofrido com a homofobia no espaço escolar, mas em contrapartida conhecem ou sabem de alguém que sofre com esta barbárie no espaço escolar. Entre estes relatos, pode-se perceber que assumir que a homofobia é parte do cotidiano escolar está associado a certo distanciamento do enfrentamento deste problema. Ao relatar que conhecem colegas que sofrem ou sofreram com esta barbárie na escola, mas que entendem que a causa deste tipo de prática está atrelada a outras instâncias sociais, inibem-se ou despotencializam-se ações de combate e resistência a estas práticas no espaço escolar. Percebe-se, que desta forma, a homofobia começa a ser pensada de modo naturalizado dentro da escola, na medida em que as narrativas sociais passam a imperar como determinantes das relações entre os sujeitos dentro da escola.

Em um dos questionários (questionário 71) um estudante comenta que: “Sou hétero, nunca enfrentei alguma dificuldade. Acredito que as pessoas de diferente orientação sexual sofrem, porque muitas acham que isso é errado, não é o normal no padrão que existe na sociedade”. Outro estudante (questionário 03) relata que “Não, mas sim as outras pessoas que têm uma orientação sexual diferente da minha sofrem com isso pelo fato da sociedade ser preconceituosa”. Para outra aluna (questionário 48):

Eu nunca enfrentei dificuldade nenhuma, mas creio que muitos enfrentam e infelizmente vão continuar passando por isso. Pois, na sociedade em que vivemos ainda existe um julgamento, uma ideia de que todos devem ser assim, agir desta forma, fazer e ser o que é dito como certo e normal. Eu acredito que isso é uma ideia velha, de antigamente e (do fundo do meu coraçãozinho) que se extingua logo que possamos ter liberdade e autonomia de escolha.

É compreensível como a homofobia é algo perceptível no espaço escolar, inclusive como problema, porém ela não aparece como algo a ser combatido por ações dos sujeitos que a percebem. Dito de outro modo, estes sujeitos reconhecem a homofobia dentro do espaço escolar, mas por entender que ela é efeito de uma causa alheia à escola, descomprometem-se de compreendê-la como manifestação da barbárie na escola, além de remeter as pessoas que sofrem com ela a necessidade de defender-se por si sós. Adorno (2012) frisou que pensar é fazer experiências reais e que o pensamento desconectado de sua materialidade por si só atende a interesses autoritários. Deste modo, quando os alunos percebem que a barbárie está presente no espaço escolar, mas não correlacionam sua ação como contraponto a ela nestes espaços, tem-se um cenário propício a proliferação e efetivação das narrativas bárbaras que adentram nesta seara, na medida em que estes não realizam a experiência do pensamento crítico e reflexivo sobre estas manifestações.

Uma segunda percepção é sobre o relato daqueles que nunca sofreram com a homofobia e atribuem tão somente às vítimas a resistência política e social para com ela. Estes entendem que a causalidade desta barbárie é a falta de informação ou são fatores de ordem religiosa, cultural ou educacional, mas que não lhe diz respeito. Para este estudante, por exemplo, (questionário 12): “Nunca tive esse problema, não sei se sofrem sobre orientações sexuais estas pessoas, mas acho que sofrem por já serem orientados”. Outro aluno (questionário 13) afirma que: “Não, mas acho que quando a pessoa opta por essa decisão ela esteja preparada pelas críticas que iram vir no decorrer por mais que não seja fácil encará-las”.

Segundo outro estudante (questionário 25):

Acredito que quando uma pessoa escolhe o sexo oposto já está transparente a críticas, não só na escola, mas na sociedade. Todas as pessoas criticam sexo oposto e opção sexual contrária, então sim, posso dizer que tenho um certo preconceito, mas com respeito.

Estas perspectivas indicam que, para estes estudantes, a condição sexual dos sujeitos – tratada como opção – deve ser tomada como uma determinação social a ser enfrentadas isoladamente por eles. Ou seja, depende que estes sujeitos se adaptem e se defendam diante do que lhes é imposto barbaramente. Entende-se que novamente o distanciamento do problema social com a autorreflexão crítica faz com que os indivíduos se eximam da responsabilidade de resistir e contrapor a um fenômeno que eles mesmos entendem estar presente no seio das suas relações escolares. Tais posturas, além de serem carregadas de preconceito advindos das narrativas sociais acerca da condição social dos LGBT's no país, representam uma carga de insensibilidade abissal em relação à condição de oprimido destes indivíduos. O fenômeno da semiformação aparece nestes discursos para além dos erros de gramática ou concordância verbal. Ele se evidencia como expressão de insensibilidade e de indiferença para com os colegas que são vítimas cotidianamente da barbárie expressa pela violência homofóbica no espaço escolar.

Uma terceira perspectiva sugere que dentre aqueles que declararam terem sido vítimas de homofobia no espaço escolar, é perceptível uma associação causal entre os pressupostos bárbaros manifestos culturalmente na sociedade e a cultura da violência e da discriminação dentro do espaço escolar. Este aluno (questionário 36) relatou que sofreu com a homofobia na escola:

Na verdade a vida toda, dentro e fora do ambiente escolar, eu apanhava dos meninos que estudavam comigo, tem coisas que lembro até hoje, por ex: o dia que me empurravam dentro de uma poça de água e o que mais mexeu comigo foi quando me jogaram dentro do lixeiro do banheiro dos meninos, eles davam risadas e falava que meu lugar era lá, etc. Eu creio que quase todo mundo já sofreu com isso de alguma forma. Pra mim, a razão disso tudo não é só um preconceito sobre alguém, envolve algo histórico e religioso que limita as formas de viver, o respeito é algo que ainda deve ser trabalhado dentro de nós.

Para esta estudante (questionário 76): “Sim, por gostar de meninas e meninos já ouvi coisas horríveis. A razão disso (em minha opinião) é o preconceito que passa de gerações em gerações por pessoas tradicionalistas”.

Estas duas falas sinalizam como a barbárie adentra os espaços escolares, via homofobia, de modo evidente. A violência manifesta fisicamente, verbalmente ou pela segregação, camufla-se entre piadas e se transforma em práticas sociais nefastas e inadmissíveis do ponto de vista de uma democracia pluralista e civilizada. Porém, a insensibilidade decorrente da semiformação deixou de lado a empatia para dar espaço para a indiferença, que abre espaço para o ódio e a discriminação – que se naturalizam como práticas recorrentes nas relações escolares.

3.2.2 A barbárie manifesta no racismo dentro do curso de formação de docentes

O problema do racismo dentro da escola será abordado a partir da Tabela 02, que ilustra os resultados produzidos:

Racismo na Escola – TABELA 02

Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?				
Não, nunca sofreu racismo: 72			Sim, já sofreu racismo: 26	
Entre os que nunca sofreram racismo na escola:				
Nunca viram racismo na escola: 05	Acreditam que o racismo é um problema educacional, familiar e social: 39	Acreditam que os negros são as maiores vítimas: 9	Acreditam que o racismo é causado por ignorância e pela falta de empatia: 09	Não argumentou sobre as causas do racismo: 10
Entre aqueles que sofreram com racismo.				
Sofreu racismo por ser magra: 01	Sofreu racismo por bullying e egocentrismo do causador: 01	Sofreu racismo por ser feio: 01	Sofreu racismo por ser branca: 05	Sofreu racismo por causa do sotaque e da aparência: 04
Sofreu racismo por falta de educação e conhecimento dos agressores: 10	Sofreu racismo por ter problemas de saúde: 01	Sofreu racismo com piadas: 01	Sofreu racismo por ser morena: 01	Sofreu racismo por ser negra: 01

A primeira perspectiva aventada é a de que embora a maioria dos estudantes tenha relatado não sofrer racismo na escola, um número significativo deles (26 no total) relatou ser vítima desta barbárie. Contudo, ao justificarem estas práticas das quais foram vítimas transitaram em outros campos que não se relacionam necessariamente com o racismo.

Por exemplo, o racismo sofrido e relatado foi associado ao peso, à falta de beleza, ao bullying, a problemas de saúde, ao sotaque e a aparência. Além disso, teve associação a piadas, falta de consciência, ignorância ou pura maldade das pessoas. Um questionário apenas relatou ter sido vítima de racismo por ser “morena” e um apenas relatou ser vítima de racismo por ser “negra”. Este fato indica que há uma carência significativa de entendimento por parte dos estudantes sobre os efeitos bárbaros que o racismo provoca na sociedade brasileira e, conseqüentemente no espaço escolar. A necessidade de um debate mais amplo, dentro da escola, acerca do processo histórico que originou o segregacionismo que os povos negros enfrentaram por aqui, reflete-se na ausência de entendimento e de pertencimento apresentados pelos estudantes nestes questionários. As embrionárias tentativas desenvolvidas em prol da promoção da igualdade racial – especialmente oriundas de políticas afirmativas – não resultaram, na escola, a compreensão e o discernimento sobre os efeitos nefastos causados pelo racismo impregnado nas práticas culturais e sociais.

Com efeito, sabe-se que existe uma ampla literatura desenvolvida no Brasil sobre o processo histórico de negação do povo negro na formação cultural do povo brasileiro. Trabalhos de diversos intelectuais já versaram sobre esta temática e fazem parte de um arsenal teórico extenso que debatem a fragilidade da ideia de *democracia racial* existente em nosso país. Entretanto, o lapso entre este debate pleiteado por intelectuais, artistas e movimentos sociais de diversas ordens e as escolas é gigante. Quando se defronta com uma realidade negacionista – do ponto de vista de equidade étnico-racial – em que pese os discursos trazidos pelos estudantes, o que se vê é um processo de negação e silenciamento dos negros na sociedade. Estes discursos de silenciamento no nosso país sucumbem ainda mais perspectivas de emancipação e autonomia destes na sociedade e na escola.

A notoriedade de que a maioria dos alunos diz não ter sofrido racismo no espaço escolar, coexiste com um processo de formação escolar em que eles sequer compreendem o teor do racismo como prática bárbara. O caráter semiformal atua como disseminador de falsas consciências que se reproduz como narrativa e visão de mundo dos estudantes. Por exemplo: No questionário 04, o estudante relatou sofrer racismo com os seguintes termos: “Sim, pelo meu sotaque e por ter espinhas”. No questionário 07: “sim, no ano passado sofri bullying

por um menino da minha sala, quando ele falava muitas coisas que me ofendia”. No questionário 40: “Já fui vítima em outra escola por minha cor não digo que sofri o bullying, mas as piadinhas sempre estiveram presentes”. No questionário 90: “Sim, quando eu estudava em outra escola, por conta de ser loira, me xingavam de loira burra, loira aguada. Eu acho que os fatores de preconceito as pessoas não aceitam e só por ter uma cor diferente fica julgando aquela pessoa”.

Nestes relatos, a falta de compreensão do processo histórico de formação do povo brasileiro, em que pese que tem cor definida e representa a barbárie contra os povos negros, ficou manifesto novamente o silenciamento dos oprimidos³⁸.

Nota-se, por outro lado, que no questionário 41, quando a aluna diz: “Sim, por conta de eu ser ‘morena’, com pele mais escura me julgavam como se isso fosse definir meu caráter”. Ou no questionário 65, em que a aluna relata:

Eu tenho a pele muito clara e já ouvi piadinhas por isso, mas nada com o propósito de ofender ou humilhar. O preconceito, principalmente com os negros e pardos, vem ainda de uma época muito antiga, em que essas pessoas eram consideradas inferiores aos brancos, e, novamente, ainda acho que é uma questão de ignorância.

Ou no questionário 83: “Sou negra e sim, já sofri discriminação e preconceito. Na minha opinião, as pessoas negras como eu, tendem a sofrer discriminação ou preconceito, as vezes acho que as pessoas comparam os negros a uma classe mais baixa”; tem-se um cenário diferente nestas falas em relação às demais desenvolvidas pelos outros estudantes.

Na primeira delas, o termo *morena* funciona como um disfarce. Se declarar negro num espaço que também se caracteriza pelo racismo e pela discriminação exige uma postura corajosa que foi perceptível estar distante da autoafirmação. A violência bárbara expressa no racismo sufoca perspectivas de resistência dentro do espaço escolar com a produção de narrativas que protagonizam a exclusão e o não reconhecimento deste fenômeno em sua expressão e profundidade correlacionada à organização cultural da sociedade.

³⁸ Cf FREYRE. Gilberto. Casagrande&Senzala. Nesta obra que é um ícone da historiografia brasileira, o autor, na década de 1930, construiu um problemático debate sobre o processo de formação do povo brasileiro. Gilberto inaugurou, de certa forma, o debate sobre a identidade cultural e social do povo brasileiro, tomando como escopo o processo da miscigenação ocorrida aqui. Cabe frisar, que existe um fosso considerável no tocante ao debate conceitual sobre a identidade nacional brasileira e que, nesta pesquisa, pode-se constatá-lo nos relatos desenvolvidos pelos estudantes.

Nota-se que o racismo, assim como a homofobia, fundamenta-se dentro das relações escolares como uma prática permeada pelo reconhecimento de sua existência e com associação a causas sociais, culturais, políticas educacionais amplas, especialmente associadas à ignorância e a falta de empatia das pessoas. Porém, ele é visto como um fenômeno desconectado das vivências e das práticas efetivas dos sujeitos. Ou seja, a barbárie atua na penumbra entre o reconhecimento de sua existência e a falta do efetivo combate a sua existência.

3.2.3 A barbárie manifesta no machismo dentro do curso de formação de docentes

Na questão número 03, temos a Tabela 03³⁹ que ilustra o debate sobre as narrativas bárbaras machistas dentro do curso de formação de docentes:

Machismo na Escola – TABELA 03

Em relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e, ou, represália por ter escolhido este curso?		
Atribui o preconceito com a docência ao fato desta profissão ser vista como “coisa de mulher”: 27	Atribui o preconceito ao curso ao machismo embutido no entendimento de que homens devem realizar tarefas que exigem força física: 24	Já sofreu preconceito por ser menino e ter escolhido o curso: 05
Nunca sofreu preconceito por ter escolhido este curso: 09	Já foi elogiada(o) pela escolha do curso: 03	Sofreu preconceitos homofóbicos pela escolha do curso: 10
Atribui a maior escolha de meninas pelo curso por entender que elas tem mais paciência/ sempre sonharam ser professoras/ tem o instinto de mãe: 25	Sofreu preconceito por não ser uma profissão socialmente reconhecida: 05	Atribui a escolha do curso por haver vagas no mercado de trabalho: 03
Atribui o preconceito a falta de informação: 01	Não respondeu: 02	Não: 03

O curso de formação de docentes, no ano de 2019, conta com 125 alunas (os) matriculadas (os). Destes, apenas 07 (sete) alunos são meninos. Esta premissa ajuda a

³⁹ Nesta tabela algumas respostas foram enquadradas em mais de uma categoria de análise.

compreender o intento da questão apresentada e algumas das percepções aventadas pelos estudantes.

Primeiramente, é preciso constar que no curso há o entendimento de que a docência – especialmente na educação infantil – é compreendida em associação à figura social da mulher. Quando os estudantes associam a maior proeminência de mulheres fazendo o curso de formação de docentes a questões ligadas à figura social da mulher como *mãe*, como *sexo frágil*, como quem *não realiza trabalhos que exige força física*, ou, a atribuições de ordem psicológicas, como ser *mais paciente*, *ter maior cuidado com crianças*; tem-se um cenário bastante profícuo para se debater como o machismo se manifesta na escola. É perceptível que estas associações estão carregadas pelo desprestígio que se construiu historicamente em relação à mulher e que, conseqüentemente, transferiu-se à docência – frisa-se novamente, especialmente na educação infantil. Deste modo, do ponto de vista da valorização profissional da docência, quando, na educação infantil, à docência é associada à mulher, remetem-na a figura de *cuidadora*, *mãe*, *naturalmente paciente no trabalho com crianças*, inevitavelmente se retira o caráter valorativo e profissional que esta atividade exige.

Por exemplo, no questionário 34, a estudante diz: “As pessoas ainda têm a ideia de que é um trabalho de cuidado e para isso tem-se a ideia de que isso é para mulheres, porque homens não são delicados”. Já no questionário 38, tem-se: “Eu acredito que é socialmente construído, porque professoras estão relacionadas a cuidadoras tipo é uma segunda mãe geralmente mulher. Não, nunca sofri é normal por eu ser mulher”. No questionário 49: “Meninos maioria preferem serviços de homem e dizem que professor é coisa de menina”. No questionário 51: “porque as mulheres têm mais jeito com crianças e isso é um trabalho fraco, pois o trabalho braçal ficou direcionado aos homens”. No questionário 77: “porque desde sempre mulheres cuidaram de crianças”; no questionário 89, tem-se: “Alguns sentem vergonha de cursar formação de docentes porque desde o começo era visto como normalista e voltada para mulheres e também a sociedade machista que definia o que seria certo para mulher e para o homem. Sendo assim cria-se um motivo de vergonha”.

Diante deste cenário, é possível argumentar primeiramente que as narrativas bárbaras expressas no machismo, além de adentrarem ao curso, se materializam em posturas que reproduzem narrativas sociais mais amplas. É nítido que os estudantes até conseguem correlacionar o preconceito diante da escolha da docência como algo relativo aos fatores historicamente construídos em relação à figura social da mulher. Entretanto, a aceitação acrítica

em torno dos estereótipos atribuídos à figura da mulher, manifesta-se explicitamente quando das justificativas para se pensar estes mesmos preconceitos.

Nota-se que ao demonstrarem entendimento sobre os vetores sociais implícitos na constatação do machismo nos preconceitos em relação ao curso, não se apresenta necessariamente o entendimento de que este tipo de narrativa, efetivamente, converte-se em práticas sociais discriminatórias. Dito de outro modo, é como se a compreensão de que naturalmente à docência é uma atividade profissional feminina justificasse plenamente a maior procura de meninas pelo curso. Outra leitura possível indica que, ocultamente, estas narrativas contemplam a aceitação do machismo como prática cultural que tem no curso de formação de docentes apenas mais um exemplo de sua dimensão social. Ou seja, é como se o curso não fosse também um corresponsável pela reprodução desta dinâmica reconhecidamente bárbara. É possível compreender ainda que a associação da docência a fatores sociais fundamentados na narrativa bárbara do machismo, converte-se na aceitação de que a docência não seja necessariamente uma atividade intelectual e que, portanto, depende de formação para além de uma condição naturalmente predisposta.

A divisão acrítica expressa por estudantes revela que a docência associada à figura da mulher-mãe-cuidadora-delicada reitera o tabu construído sob a figura da docência, e debatida por Adorno nos *Tabus em relação ao magistério*, que lhe relega a concepção de um profissional pouco confiável. Retirar da escolha pela docência o caráter eminentemente formativo que esta atividade requer, implica negar-lhe a sua substancialidade e o seu aspecto fundamentalmente político em termos de organização social.

O machismo transcende na formação de docentes aos aspectos de violência contra a mulher. Isto não significa, no entanto, que este tema não necessite de debates e ações mais direcionadas dentro da escola e da sociedade. Contudo, é preciso ressaltar que a semiformação, especificamente em relação à discriminação de gênero, corrobora para legitimar narrativas de naturalização do machismo dentro da docência. Embora fique que evidente que este fenômeno está presente no espaço escolar, fica explícita também a dimensão eminentemente perversa pela qual ele materializa na escola, a saber, na constituição dos discursos que viabilizam a compreensão da docência como atrelada à concepção de mulher dócil e naturalmente predisposta a exercer esta profissão. Reitera-se, na esteira do que afirmou Adorno (2012, p.111):

O professor não é aquela pessoa íntegra que forma a expectativa das crianças, por mais vaga que seja, mas alguém que no plano de todo um conjunto de outras oportunidades e tipos profissionais concentrou-se inevitavelmente como profissional na sua profissão, sendo propriamente já a priori o contrário daquilo que o inconsciente aguarda dele: que não seja profissional.

Neste sentido, concentrar-se sobre a formação profissional é fundamentalmente combater o machismo que se transveste na escola da discriminação de gênero para a discriminação profissional. Romper com os tabus em relação à docência, necessariamente perpassa os desafios de fomentar a autonomia dos sujeitos nos espaços que lhes são oportunos. A formação de docentes autônomos/emancipados está atrelada incondicionalmente à resistência e a contraposição ao machismo imanente às narrativas sociais em torno da mulher.

3.2.4 A barbárie manifesta na discriminação social dentro do curso de formação de docentes

Na questão número 04, tem-se a Tabela 04, que ilustra o debate sobre as narrativas bárbaras de discriminação social dentro do curso de formação de docentes:

Discriminação Social na Escola – TABELA 04

Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual a importância dela dentro do espaço escolar?		
Nunca teve problemas, e, acredita que a questão sócio-econômica não é importante na escola, pois, nela todos são iguais:	Não acha que a questão sócio-econômica seja importante, mas, acha que ela interfere no cotidiano escolar:	Sim, já teve problemas escolares em decorrência da condição econômica devido aos seguintes motivos: a) Não tinha dinheiro para o uniforme. b) Não tinha o tênis da moda. c) Sofreu por ser pobre. d) Por não ter o dinheiro para o xerox. e) Não ter o dinheiro das “vaquinhas”. f) Sofreu discriminação social por parte de professores. g) Por não ter dinheiro para viagens escolares. h) Por não ter roupas de marcas. i) Por não ter o material escolar. J) Sofreu zoação por não ter dinheiro todo dia para o lanche.
49	22	
Não:	Não respondeu:	
04	01	22

Em relação à barbárie expressa na discriminação social presente na escola, a primeira análise que se sugere é que a maioria dos estudantes a compreende como inexistente

ou não decisiva nas relações escolares. Esta prerrogativa, de certo modo, atesta que dentro do espaço escolar paira o entendimento da igualdade de todos e, que ao menos de maneira inicial, as diferenças econômicas entre os estudantes não se torna uma atenuante de discriminação e/ou diferenciação social. Neste sentido, é possível compreender também que esta igualdade refletida na maior parte dos questionários legitima uma perspectiva de funcionamento de uma instituição democratizada, em que os sujeitos participantes estariam – ainda que de modo genérico – se reconhecendo em condições de equidade para participar das relações sociais que se estabelecem neste espaço.

Entretanto, entende-se que esta perspectiva precisa ser confrontada com outras leituras. Primeiramente, porque ao mesmo tempo em que se tem o discurso da igualdade entre os estudantes, existe uma parcela considerável deles que relataram ter tido problemas dentro do espaço escolar por não se enquadrarem na perspectiva de equidade econômica vivenciada ali. O fato de 22 (vinte e duas) pessoas ter relatado que enfrentaram problemas de ordem sócio-econômica dentro do espaço escolar, evidencia a ideia de igualdade de condições acaba sucumbindo frente às condições materiais e de ordem cultural aos quais tem acesso. Valendo-se de uma perspectiva de equidade entre os estudantes, muitas vezes a escola subentende uma série de fatores que não se disseminam socialmente de maneira uniforme. O acesso à alimentação, aos materiais de uso pedagógico, e mesmo a uniformização escolar, são alvos constantes do leque de abrangência que a instituição viabiliza para tentar alcançar esta perspectiva de igualdade entre os alunos. Entretanto, quando se pensa especialmente nos bens culturais aos quais estes sujeitos têm acesso, esta discrepância – entre o mundo vivenciado na escola e o mundo real dos sujeitos, acaba se tornando abissal.

É sob este ponto específico que se entende ser preciso interpretar criticamente o cenário que se desenrola dentro da escola: os efeitos da semiformação sobre os sujeitos que foram e são privados das experiências formativas.

Percebe-se, por exemplo, no questionário 21, quando o estudante relata: “Sim, por muitas vezes não ter aquele tênis da moda ou uma roupa melhor, isso é o de menos todos nós somos iguais, e não devemos ser motivo de chacota por ter um tênis barato ou furado”. No questionário 24: “Sim, eu sofri por que não tenho muito dinheiro. Eu acho que a condição sócio-econômica não tem nenhuma importância, porque dinheiro não faz uma pessoa ser melhor que a outra”. No questionário 90: “Sim pelo fato de ser mais pobre, os mais riquinhos fazem cara de nojo quando passamos por perto. As pessoas não aceitam a desigualdade de condições financeiras”. No questionário 95: “Já sofri, não aqui, mas em outra escola, para mim não há

importância alguma em relação a quanto os pais ganham. E cada um está ali para um dia ganhar bem fazendo o que gosta”.

Tem-se aqui uma pequena amostra do cenário social percebido pelos estudantes de uma escola pública em relação às condições de desigualdade social e as suas respectivas manifestações dentro deste espaço. É notável que o imperativo kantiano do sujeito universal aparece nestes discursos a partir da premissa de que todos são iguais independente das condições financeiras. Pensar esta perspectiva de igualdade, entretanto, não os desconecta dos problemas reais aos quais elas(es) estão expostas(os). Percebe-se o problema da desigualdade dentro da escola, mas o imperativo de que não deve haver diferenças desta ordem entre os estudantes retira o foco sobre este ser um problema estrutural da sociedade, pois transfere para os sujeitos isolados a responsabilidade sobre os efeitos sociais que estão submetidos.

Compreende-se que o que se expressa neste cenário é a potência e o efeito nefasto da semiformação em termos de propagação de uma visão restrita de mundo, que retira dos sujeitos a consciência sobre as causas reais da violência sócio-econômica das quais todos (neste espaço escolar) restam vítimas. O discurso da igualdade social indiscriminada acaba funcionando como uma cortina de fumaça que respinga sobre os sujeitos a responsabilidade social pela qual eles não são responsáveis, mas são usados de maneira planejada e articulada pela ordem social macro, expressa e fundamentada no capitalismo tardio.

Desta forma, o processo autorreflexivo proposto por Adorno como condição de emancipação, encontra nas narrativas bárbaras expressas pelo mito do esclarecimento dentro da instituição escolar, um atenuante decisivo em termos de legitimação da semicultura expressa e disseminada socialmente. Acredita-se na igualdade de oportunidades mesmo encontrando e vendo colegas sendo alvo de chacotas por conta do tênis que não pode comprar. Acredita-se, ainda, que o fato deste colega não poder comprar este tênis é um problema de ordem individual dele mesmo, que por não ter ascendido socialmente se autorresponsabiliza pelo seu fracasso. Entretanto, não se conscientizam da ordem estrutural construída socialmente, da qual se desenvolve do ponto de vista social, necessidades de se adaptar aos padrões, seja da moda, seja estético, seja político, do qual se privilegia o modelo de cidadão consumidor. Esta lógica perversa repercute nos processos formativos desenvolvidos na escola de maneira decisiva, uma vez que sob a tutela do capital, estabelecem-se categorias classificatórias em que aos mais pobres resta apenas o consolo de uma igualdade prevista nos discursos para a autonomia (no sentido burguês) que não se viabilizam do ponto de vista das relações ordinárias desenvolvidas na escola.

3.2.5 Das percepções de enfrentamento da barbárie apresentadas pelos estudantes no curso de formação de docentes

Na questão número 05, tem-se a Tabela 05, que ilustra a compreensão dos estudantes acerca da eminência da barbárie na escola, bem como das alternativas pensadas por eles para que a escola possa combatê-la:

Perspectivas contra a barbárie na Escola – TABELA 05

Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?		
Sim, estes fatores bárbaros estão presentes na escola e devem ser combatidos com palestras, diálogo, e por meio das amizades: 34	Sim, está presente e não é possível superá-los por conta de sua amplitude social e cultural: 16	Sim, está presente inclusive nos discursos de alguns professores: 04
Sim, e acreditam que quem sofre com tais barbáries é discriminado na escola: 07	Sim, está presente e a solução é a pessoa que sofre ignorar, ter forças para superar e fazer outras amizades: 13	Talvez, por ser um tema delicado não é falado na escola: 01
Sim, mas para mim não atrapalha em nada: 01	Sim, se supera com respeito e alteridade: 06	Não, no Túlio não há discriminação de nenhuma forma: 01

Nesta última questão deste questionário procurou-se investigar como o conjunto de barbáries observadas, constatadas e vivenciadas na escola pelos estudantes pode, ou poderia ser combatida neste espaço. Neste sentido, inicialmente é preciso frisar que, de modo geral, foi possível atestar que os estudantes convivem com a barbárie diariamente no espaço escolar e que ela se manifesta na escola com narrativas homofóbicas, racistas, machistas e de discriminação social. Porém, esta prerrogativa está associada a uma série de perspectivas de enfrentamento que estes estudantes aventaram e que se desdobrarão as seguintes análises.

Primeiramente, tomando como ponto de partida a averiguação de que os discursos de barbárie no espaço escolar estão evidentes, verificou-se que a maior parte dos participantes compreende que eles afetam suas vidas dentro da escola. Compreende-se que esta premissa deveria incorrer no trabalho docente que se desenvolve na escola a necessidade de planejar e realizar ações que a interpelem. De maneira complementar e neste sentido, as ações que a maioria dos estudantes requer para esta finalidade variam entre o pedido por mais palestras,

conversas, debates até conselhos sobre a mudança nos círculos de amizades. É preciso notar, contudo, que estas ações não são, necessariamente, ações muito eficazes.

Quando se compreende que o processo formativo expresso pela instituição escolar é sobrecarregado por uma série de fatores com amplitude social concreta, permeadas por interesses políticos, morais, econômicos, dentre outros, tem-se um cenário em que as ações da escola, por maior que seja a sua articulação, tornam-se pontuais e inócuas. Deste modo, é como se de antemão o processo formativo desenvolvido na escola já estivesse fadado a reproduzir um discurso já reconhecido como bárbaro e atestado pelos estudantes através da ineficácia das ações desenvolvidas pela escola.

Nota-se que quando o estudante no questionário 07 diz: “A homofobia, racismo, machismo e o preconceito social está presente nas escolas. Na escola tem professores com preconceito com seus alunos serem gays ou lésbicas crianças adolescentes racistas com seus colegas fazendo piadas dando risadas”; ou no questionário 48: “Com certeza estão presentes nas escolas, por que há toda essa coisa julgada como diferença, é todo um envolvimento cultural, o que causa esses preconceitos e sim, atrapalham a vida escolar, pela exclusão e também tiração de sarro”; ou no questionário 92: “homofobia, machismo estão maquiados como não existentes, porém existem e o pior e que vem de quem não deveria, de professores, o racismo já está ‘leve’ pois uma grande parte de nós não somos ‘brancos’”; percebe-se que ainda que se tenha a *solução escolar* para estes problemas na elaboração de palestras e afins, existe o entendimento de que estas ações não dão conta de solucionar estes problemas por si sós.

A premissa adorniana aventada durante o percurso realizado com esta pesquisa indica que a *autonomia e a emancipação* dos sujeitos é a maneira mais eficaz de se combater a barbárie, mas, ela não pode ocorrer de maneira heteronômica. Ou seja, ela precisa ser desenvolvida pelos sujeitos a partir de hábitos e posturas formativas que não podem ser ensinados, mas necessitam ser cultivados.

O processo de formação dos sujeitos, para além de ações pontuais sobre este ou aquele tema problema, necessita ser pensado e planejado no intuito de oferecer aos estudantes espaços de formação em que a experiência do pensamento possa ser cultivada de maneira crítica e conectada aos problemas e anseios que a realidade histórica lhe proporciona. Cultivar a autonomia implica, portanto, desenvolver uma educação que propicie aos sujeitos interpretar seu espaço dentro da escola e dentro da sociedade de modo a produzir nelas uma existência conteste, resistente, que denuncie os fundamentos da barbárie expressas na estrutura

organizacional e cultural da sociedade. Neste sentido, é preciso frisar que estas posturas precisam ser tomadas pelos docentes de maneira articulada e não podem depender de predeterminações desenvolvidas socialmente e disseminadas pela indústria da cultura.

Pensar a emancipação na escola, para além da produção de narrativas acerca da homofobia, do racismo, do machismo e da discriminação social, é pensar práticas formativas que auxiliem os sujeitos a desenvolver a criticidade necessária à contestação da lógica bárbara que é imposta socialmente e que, se não for contestada, restaremos todos apenas como vítimas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou com o intuito de discutir em que medida a escola – especialmente no curso de formação de docentes em nível no colégio estadual Túlio de França em União da Vitória - PR – consegue antever e resistir às narrativas bárbaras que adentram seu espaço. Neste sentido, o processo de formação (pensado como uma necessidade para a formação humana no entender de Theodor W. Adorno) deste curso foi investigado com vistas a compreender se as narrativas bárbaras adentram a este espaço e, se a formação oferecida ali pode gerar resistência e ser efetivamente um contraponto à lógica bárbara disseminada socialmente pela semiformação cultural.

A experiência docente em sala de aula foi o que condicionou o desenvolvimento desta pesquisa. Esta nasceu da percepção de que seria necessário debater filosófica e criticamente o espaço da formação de docentes em nível médio numa esfera conceitual ampla e dialógica. Pode-se perceber que o debate pleiteado por esta – ainda que tenha nascido dentro da filosofia – tem significativa amplitude e relevância, justamente por estar imerso em um sem número de correlações com a sociologia, com a antropologia, com a psicologia, com a educação e com as ciências políticas.

Do Capítulo I, e como uma primeira conclusão evidenciada desta investida na teoria adorniana – que em conjunto com outros teóricos críticos e especialmente dos pensadores da escola de Frankfurt, vivenciaram o desafio e o complexo problema da reconstrução da *Bildung* alemã, meio aos destroços causados pelo Terceiro Reich (1920-1945) – resultou a compreensão de que mesmo lá, após os horrores causados pelo regime nazista, mantinham-se ávidas as condições culturais necessárias para que se desenvolvesse um novo holocausto. Adorno, em 1929, frente ao cenário de ascensão do nazismo ao poder, já reiterava que a atividade filosófica por excelência deveria estar comprometida com a interpretação crítica da realidade e que esta não poderia ser definida e conceituada de modo absoluto e universal. Mais tarde, na década de quarenta, em parceria com Horkheimer, ele denunciou que o caráter eminentemente perverso do esclarecimento se desenvolveu em termos de semiformação no desenvolvimento civilizatório do Ocidente. Para os autores da *Dialética do Esclarecimento*, o processo de desenvolvimento da civilização Ocidental foi tomado pelo caráter essencialmente dominador incrustado na figura do *esclarecimento*. Neste sentido, atestaram que juntamente com o desenvolvimento tecnológico e industrial vivenciado no capitalismo tardio, houve um

rompimento com o processo de autorreflexão imanente ao próprio pensamento, para dar vazão ao aparecimento de uma razão essencialmente instrumentalizada e avessa à autorreflexão. Diante deste cenário, desenvolveu-se uma lógica civilizatória, em que a razão foi conduzida a atender apenas aos interesses dominantes, deixando de lado seu veio formativo e que se materializou na e pela *indústria cultural*.

Contudo, aproximadamente duas décadas mais tarde, Adorno construiu uma emblemática obra que de certa forma representou uma saída àquele problema exposto e debatido na *Dialética do Esclarecimento*, a saber, de que a razão esclarecida necessariamente conduziria a barbárie. Com a obra *Dialética Negativa*, o autor sinalizou que haveria possibilidade de enfrentamento à lógica eminentemente impositiva que se desenvolveu e se materializou culturalmente na sociedade no capitalismo tardio e ela só poderia ser pensada a partir da contestação, por meio da emergência de um pensamento livre, emancipado e voltado a contradição. A dialética negativa, indicava Adorno, é a expressão da possibilidade e da necessidade dos sujeitos resistirem à lógica bárbara que lhes é imposta. Esta resistência que se expressa pelo horizonte ético da liberdade, não se mascararia pela autonomia burguesa defendida por Kant, mas se efetivaria como eminência da formação de um pensamento que se manifesta negativamente diante da instrumentalização racional que se desenvolveu, via de regra, pelo processo dialético tradicional.

Percebeu-se que a necessidade de pensar dialeticamente e negativamente o espaço educacional é resultado do diagnóstico de que a lógica estrutural e cultural, que se desenvolve no espaço escolar, é por excelência uma lógica que favorece a manifestação e a reprodução da barbárie. Na medida em que a escola privilegia a autoridade e uma formação guiada por uma razão instrumentalizada em detrimento da autonomia dos sujeitos, ela massacra a possibilidade de resistência e da autorreflexão destes – condições eminentemente necessárias ao processo de emancipação, evidenciados por Adorno. Este sentido estritamente filosófico do processo de formação se confronta, portanto, num espaço escolar que reflete a lógica bárbara do processo civilizatório e, que por excelência, reproduz as contradições do espaço social.

Do Capítulo II, e em posse do debate conceitual realizado por Adorno dentro da história da Filosofia, concluiu-se que às discussões realizadas por ele e que, julgou-se, serem relevantes ao debate sobre emancipação e os processos formativos desenvolvidos pela escola no capitalismo tardio precisavam ser tensionadas ao debate sobre a formação cultural. Se na concepção kantiana de sociedade – que se ponderou ser a base de sustentação da cultura burguesa industrial – a formação do indivíduo tinha um papel privilegiado e inerente a

superação da menoridade por meio do esclarecimento, Adorno avaliou que ela falhou em termos de gerar uma sociedade justa e igualitária do ponto de vista social. Se para Kant o esclarecimento era a saída do estado de menoridade e, portanto, tornava-se inadiável que cada indivíduo superasse este estado com efetivo exercício da sua liberdade racional, na perspectiva da teoria crítica essa racionalidade por si só, também era condicionante do estado de barbárie vivenciado no alvorecer do século XX. Neste sentido, que ao pensar a *Bildung*, Adorno ponderou o duplo movimento da razão e da cultura; de um lado elas são condicionantes da autonomia e da liberdade dos sujeitos, mas, por outro, se pensadas de maneira desconexa da realidade histórica e do processo de auto reflexão dos indivíduos, elas se tornam ferramentas efetivas da expansão da barbárie.

Com o ensaio *Teoria da Semiformação*, foi possível compreender que a crítica adorniana ao processo de expansão da dominação cultural desenvolvida pela *ratio* burguesa no capitalismo tardio possui uma amplitude considerável. Para o frankfurtiano, a semiformação foi o caminho pelo qual a burguesia se utilizou para dominar e manter os dominados sob sua tutela. Este domínio se estabeleceu através do empobrecimento das experiências formativas dos sujeitos e se expressou massivamente pela industrialização dos bens culturais, pela reificação da arte, pela alienação do trabalho, pelo controle do lazer e do tempo dos sujeitos. Neste sentido, a semiformação atua nas mais diversas esferas sociais e condiciona os sujeitos a um patamar impeditivo de sua autoconsciência. A partir da industrialização da música, do cinema, da produção literária, jornalística, por exemplo, desdobraram-se no processo de mercantilização estética e da política uma falsa consciência do mundo real. Adorno considerou que este estado constitutivo da sociedade, não poderia ser pensado apenas do ponto de vista subjetivo dos indivíduos, ou como um degrau para estes ascenderem a formação ou a autoconsciência. Ele sequer poderia ser pensado como uma fase para se alcançar a formação, mas, ao contrário; A semiformação é um impeditivo aos sujeitos se formarem culturalmente e conseqüentemente para a sociedade se emancipar. Conseqüentemente, atuando como impeditivo, a semiformação age como falsa consciência, que falsifica a autonomia e a liberdade dos indivíduos.

Na formação de professores este fenômeno atua de maneira intercalada a estrutura social predisposta. Foi percebido que Adorno ao interpretar o processo de seleção e avaliação de futuros docentes na Alemanha, atestava diversos fatores falseáveis da formação destes candidatos. Ele deflagrou uma realidade em que os candidatos tinham carências irrecuperáveis de sua formação que resultaram na impossibilidade deles se tornarem sensíveis aos processos bárbaros implícitos à lógica social. A aceitação sem ressalvas da realidade irrefletida e

autoritariamente imposta, preconizava um cenário propício à difusão e estabelecimento da barbárie por meio da reprodução estrutural da sociedade. Neste sentido, para o filósofo frankfurtiano era preciso estabelecer uma formação docente atrelada ao contexto histórico e que privilegiasse as experiências do pensamento e da autorreflexão, uma vez que formar o professor necessariamente implicaria formar o intelectual. Conseqüentemente, a formação cultural dos indivíduos, inevitavelmente, deveria estar condicionada ao desenvolvimento de hábitos e práticas culturais que não podem ser ensinados ou impostos heteronomicamente, mas devem ser frutos do desenvolvimento autônomo e emancipado destes. Adorno pontua que é preciso voltar os olhos para a educação da primeira infância a fim de não reproduzir nelas também a acomodação inerente a conformação social com o estado de fomento a barbárie. Para tanto, somente uma formação sólida e sensível à realidade política e social pode propiciar.

A semiformação cultural, como afirmou Adorno, preconiza estados de fomento a barbárie na medida em que sufoca nos sujeitos o desenvolvimento da sua autonomia. Este processo resulta de uma organização política, histórica e social ampla que, ao disseminar e legitimar uma falsa consciência de mundo, impede que eles resistam à lógica do capital que lhes é imposta. Em decorrência deste fenômeno, há a criação de tabus que se disseminam e se proliferam socialmente em diversas esferas sociais. Em relação à docência, ou ao magistério como registrado por Adorno, estes tabus acabam atuando como paradigmas das práticas educacionais desenvolvidas na escola. Ao pensar a figura docente atrelada a figura autoritária do carrasco – afirmou Adorno (2012) – construiu-se uma imagem e um tabu do professor a quem foi outorgado um falso poder social. Falso porque apenas imita um poder real vivenciado fora da escola. Porém, ativo e presente na escola ao inibir perspectivas que tenham como horizonte a formação autônoma dos sujeitos. Neste sentido, os desdobramentos destes tabus se replicam sob diversas frentes dentro da escola e da sociedade, pois evidenciam e legitimam desde práticas e políticas públicas que desvalorizam esta profissão, até narrativas sociais que alimentam preconceitos variados. Deste modo, o docente como figura social atrelada a estes tabus, faz do seu trabalho – ainda que inconscientemente – uma ferramenta de reprodução da ordem social vigente.

Os debates acerca do desafio de pensar educação após o cenário eminentemente nefasto deixado pelos regimes nazi-fascistas na Europa do século XX, precisariam – segundo Adorno – perpassar o horizonte ético da autonomia e da emancipação social como condição de sobrevivência para todos. Por conseguinte, este horizonte foi composto pela discussão sobre a formação cultural que estava imersa a ele. Pleitear esta demanda em que sob quais fundamentos

Auschwitz se mantinha presente na composição social, implicava na clareza de que estas perspectivas estavam conectadas ao processo educacional desenvolvido e os objetivos que se planejavam para sua efetividade.

No entanto, é sensível que a barbárie manifestada na escola não ocorre de maneira desconectada da barbárie produzida em escala social. Como visto, ela se manifesta na escola por meio dos processos semiformativos desenvolvidos em escala social macro. Foi possível compreender que esta característica da barbárie tem desdobramentos políticos significativos, especialmente quando se trata da emergência e da efetividade dos regimes democráticos, uma vez que as democracias se estabeleceram com características muito específicas em diversos lugares do mundo, não é possível compreendê-la apenas como mais uma forma de governo da qual se despedem outras formas. Adorno ponderou que a emergência das democracias – especificamente após a queda do nazismo na Alemanha – precisava passar por um processo consistente de reelaboração do passado, em que pese a formação cultural dos indivíduos têm lugar de destaque. O desafio de elaborar o passado estava emaranhado pela estrutura civilizatória impressa socialmente pela semiformação generalizada. Desta forma, a autonomia dos sujeitos precisaria se tornar um fator predominante nesta investida escolar, justamente por se compreender que o funcionamento deste regime político requer – por excelência – a divisão de poder entre cidadãos conscientes das demandas que este sistema lhes relega.

Diante disso é que no Capítulo III, em posse deste debate realizado a partir da filosofia crítica adorniana, buscou-se observar numa realidade específica como estes conceitos funcionam na prática. Desta forma, na atividade desenvolvida no curso de formação de docentes no colégio estadual Túlio de França em União da Vitória, foi possível perceber que a barbárie se manifesta cotidianamente neste espaço por meio da cultura escolar construída e permeada pela cultura social.

Para a construção desta atividade prática dentro da escola, tomou-se como pressuposto que seria necessário compreender os estudantes como sujeitos do processo de desenvolvimento da pesquisa. Portanto, neste momento da pesquisa, desenvolveu-se uma dinâmica de trabalho diferente daquela empregada nos dois primeiros capítulos apresentados. Nesta parte do trabalho foi produzida uma interpretação crítica sobre uma dada realidade histórico e espacial específica, em que foi debatida dentro deste espaço predeterminado a relevância ou não dos conceitos adornianos (barbárie, formação, semiformação e autonomia). Foi a partir desta premissa é que no desenvolvimento das atividades apresentadas neste capítulo, bem como na análise dos resultados produzidos a partir delas, é que estes estudantes

protagonizaram os resultados alcançados. Pode-se perceber que a discussão dos conceitos tomados como mote desta pesquisa propiciou um debate profícuo em conjunto com os estudantes, no sentido de problematizar como no espaço estudantil – que atende a lógica institucional desenvolvida na sociedade – há espaço para a formação autônoma dos sujeitos.

Na medida em que estes estudantes foram tomados como sujeitos dentro de uma lógica que os relega o papel de objetos, fez surgir algumas dificuldades que a própria metodologia empregada na atividade exigia, a saber, a autonomia necessária para se participar e desenvolver atividades que uma pesquisa-ação prevê. Portanto, pode-se constatar que a semiformação impressa na escola é um impeditivo considerável a formação autônoma, e é preciso um debate amplo, no sentido de produzir uma educação para a resistência e que não reproduza a ordem social predisposta.

Neste sentido que no primeiro grupo de estudantes – Bloco A – ficou perceptível como a semiformação cultural ao longo do tempo atua na escola. Ou seja, foi observado que ao longo da formação escolar se desenvolve uma visão de mundo que, por ser contaminada pela semiformação, restringe e imputa os processos de autorreflexão. Este processo, tornou-se notável quando os estudantes expressaram as suas percepções sobre os efeitos da barbárie na escola em que estudam. Ao mesmo tempo, estes não conseguiram compreendê-la como um fenômeno civilizatório atrelado ao funcionamento macro da sociedade que, por sua vez, condiciona suas atitudes sociais e revelam um distanciamento abissal entre a escola e as necessidades formativas de cidadãos autônomos. Deste modo e, conseqüentemente, as suas respectivas práticas profissionais acabam contaminadas por narrativas bárbaras que se materializam na escola e que se naturalizam enquanto práticas culturais.

No Bloco B, estas perspectivas se tornaram ainda mais evidentes. Os sujeitos participantes não tiveram o mesmo acesso ao desenvolvimento didático, aos debates e às discussões acerca da barbárie que os estudantes do Bloco A. Portanto, ao responderem os questionários propostos, de certo modo, imprimiram nele as suas respectivas percepções sociais (por vezes irrefletidas) acerca destes temas dentro do espaço escolar. Pode-se notar que existe uma lacuna entre o fato deles, por um lado, perceberem estas narrativas bárbaras e, por outro, de fato refletirem autonomamente sobre os processos sociais que condicionam estas narrativas tanto no meio social, quanto em seu reflexo na escola. Deste modo, a análise da atividade descrita no Bloco 02 sugere, dentre outras leituras, que quando não há um processo de desenvolvimento didático e metodológico escolar acerca de temáticas com tamanha dimensão

social, corre-se o risco eminente de se desenvolver e se reproduzir, na escola, narrativas e práticas essencialmente bárbaras.

Ao longo deste trabalho, observou-se que a barbárie não foi um fenômeno específico apenas dos regimes nazi-fascistas da primeira metade do século XX no continente europeu, mas que se manifesta de modo atrelado a cultura e o processo civilizatório desenvolvido pelo Ocidente. Deste modo, ela pode ser percebida neste espaço delimitado para a pesquisa a partir da constatação de discursos e práticas que, se por um lado não se configuram como antissemitas, por outro disseminam o racismo, a homofobia, o machismo, o autoritarismo e a discriminação social. Compreendeu-se que o fenômeno do nazismo alemão que representou o auge do horror na perseguição desmedida aos judeus, ainda que tenha de algum modo sucumbido juntamente com a morte de seu principal líder (Hitler), deixou vivo o caráter eminentemente perverso que a razão instrumentalizada pode gerar em outros contextos sociais. Este fator esteve contido na identidade do processo de civilização ocidental expresso pelo e no *esclarecimento burguês*.

Como ressaltou Adorno, em parceria com Horkheimer, este processo se estabeleceu historicamente desde a mitologia grega clássica e esta perspectiva, obviamente, revelou-se ao longo da história com diferentes graus de complexidade. Entretanto, ela atingiu perspectivas inimagináveis no capitalismo tardio. Paradoxalmente, foi deste período também o auge da afirmação e da compreensão social mais explícita de que a razão esclarecida deveria gerar e promover a autonomia social por meio da formação de sujeitos esclarecidos.

Foi possível notar que a homofobia, o racismo, o machismo e a discriminação social são fatores que expressam que no espaço escolar se legitimam em práticas bárbaras muitas das vezes reproduzidas pelo arquétipo autoritário implícito à figura dos docentes e, por vezes, legitimadas pelos estudantes. Assim, evidencia-se a relevância de se debater estas temáticas no seio das relações escolares. A partir do momento que estes temas não são debatidos ou camuflados, promove-se e se reproduz na escola a lógica da barbárie desenvolvida socialmente. Ainda que a pesquisa tenha apontado para uma série de carências formativas desenvolvidas neste espaço, este diagnóstico sinalizou também para a necessidade da abertura de um debate mais amplo com outras esferas sociais e mesmo com outras áreas e disciplinas desenvolvidas na escola. O projeto de uma educação para autonomia é uma necessidade ética e que não pode ser resolvida de maneira satisfatória a partir dos meios tradicionalmente desenvolvidos e legitimados pela escola habitualmente.

Foi notável também que a perspectiva de igualdade que os estudantes têm em relação ao espaço escolar se mantém como paradigma. Nas narrativas apresentadas, percebeu-se que estas perspectivas são aceitas e legitimadas de maneira acrítica, na medida em que funcionam como práticas contraditórias em que se por um lado todos são compreendidos como iguais. Por outro lado, estes percebem e relativizam diversas discriminações sociais e escolares que os classificam e os hierarquizam dentro de uma estrutura que não tolera equidade, pois se privilegia o autoritarismo.

Este processo diagnosticado a partir dos debates e das atividades desenvolvidas com os estudantes do curso, indicou que eles, ao relatarem em diversos momentos terem sido vítimas ou terem presenciado situações em que as narrativas bárbaras carregadas de preconceito e de violência os afetaram de algum modo, carecem de uma formação sólida que os auxiliem a contestar e contrapor a barbárie que lhes é imposta. Entretanto, foi perceptível também que as ferramentas formativas ofertadas para estes alunos ao longo de toda sua estadia dentro da escola se manifestou carente de significação e de efetividade, visto a maneira como compreendem e expressam seus saberes e sua resistência acerca destes temas.

É neste sentido que se compreende que esta pesquisa pode contribuir para outras e futuras discussões acerca do espaço da filosofia e de sua significância dentro da formação ofertada ao estudante do Ensino Médio. É possível, a partir deste estudo, estabelecer diálogos com outras realidades escolares e, dialeticamente, construir práticas educacionais contestatórias que possam efetivar contrapontos à lógica semiformativa expressa socialmente pelo e no capitalismo tardio e que se reproduz na sala de aula. Entende-se que o caminho percorrido neste trabalho possa fomentar em eventuais desdobramentos acadêmicos, a instigante perspectiva de autonomia e de liberdade aventada por Adorno, uma liberdade que não se dobra e não se conforma ao idealismo burguês. Logo, compreende-se que o ensino de filosofia, como também o de outras disciplinas, no Ensino Médio (e como debatido nesta dissertação, na formação de docentes) tem o compromisso ético de combater a barbárie e o autoritarismo em quaisquer manifestações que possa se expressar. Para além de uma discussão exclusivamente teórica e conceitual, esta é uma premissa humanitária urgente e inadiável.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A Atualidade da Filosofia**. Tradução de Bruno Pucci e Newton Ramos de Oliveira. UNIMEP: Piracicaba, 2000.

_____. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 6ª Edição. Paz e Terra: SP, 2012.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Zahar: RJ, 2009.

_____. **Teoria da Semicultura**. (TS). Trad. de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação*. Ano XVII, nº 56. Campinas, Editora Papyrus. 1996.

ADORNO. Theodor W. HORKHEIMER. Max. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Zahar: RJ, 2006.

BANDEIRA. OLIVEIRA. Belkis Souza, Avelino da Rosa. **Formação Cultural e Semiformação: Contribuições de Theodor Adorno para Pensar a Educação hoje**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.35, n.2, maio/ago. 2012.

BOURDIEU. Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani (organizadores). 15ª Edição. Vozes: RJ, 2015.

CHAVES. Juliana de Castro. **O conceito de Liberdade na Dialética Negativa de Theodor Adorno**. *Revista: Psicologia & Sociedade*, n.22: Goiânia, 2010.

DEINA. Wanderley José. **Filosofia no Ensino Médio: uma leitura com base na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**. IN CEPPAS. RAMOS. SARDI (org). **Ensino de Filosofia, formação e Emancipação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

DIE WELLE (A onda). Direção de Dennis Gansel. Alemanha, 2008.

DUARTE. Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & a Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

_____. **Reflexões sobre Dialética Negativa, Estética e Educação.** IN. PUCCL. GOERGEN. FRANCO. Bruno, Pedro, Renato (Org). **Dialética Negativa, Estética e Educação.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

_____. **Teoria crítica da Indústria Cultural.** Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG,2003.

FREYRE. Gilberto. **Casa-grande & Senzala: Formação da família brasileira sob o regime patriarcal.** 52 Edição. São Paulo: Global, 2013.

GATTI. Luciano. **Exercícios de pensamento.** Novos estudos. - CEBRAP no.85 São Paulo 2009.

HEGEL. G.W.F. **Fenomenologia do Espírito.** Trad. Paulo Meneses. 5 Edição. Vozes: RJ, 2008.

HORKHEIMER. Max. **Filosofia e Teoria Crítica.** IN: ADORNO. BENJAMIM, HABERMAS E HORKHEIMER. **Os Pensadores: Textos escolhidos.** 1 Edição. Abril: SP,1975.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 4 Edição. Zahar: RJ, 2006.

KANT. Immanuel. **Resposta a questão: O que é o esclarecimento?** In MARÇAL. Jairo (Org). Antologia de textos Filosóficos. Curitiba-SEED: PR, 2009.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. 2 Edição, Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

MAAR. Léo Wolfgang. **Adorno, semiformação e Educação.** Educação Sociológica, Campinas, vol. 24, n. 83, p.459-476, agosto 2003.

_____. **À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.** In ADORNO. Theodor W. **Educação e Emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. 6ª Edição. Paz e Terra: SP, 2012.

MARSHALL. T. H. **Cidadania, classe social e status.** Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar,1967.

MARX. Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução**. Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus. Boitempo: SP, 2010.

OLIVEIRA. Newton Ramos de. **Sociedade, escola e barbárie**. IN. PUCCI. GOERGEN. FRANCO. Bruno, Pedro, Renato (Org). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

OLIVEIRA. Paula Ramos de. **Filosofia e Expressão**. IN CEPPAS. RAMOS. SARDI (org). **Ensino de Filosofia, formação e Emancipação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Filosofia**. Curitiba/PR: 2006.

PLATÃO. **A República**. J. Guinsburg Organização e Tradução. Editora Perspectiva: SP, 2006.

PUCCI. Bruno. **A Atualidade da Filosofia em Adorno**. UNIMEP: Piracicaba, 2000.

_____. **A filosofia na formação universitária dos professores do ensino médio**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 26: maio–out./2016, p. 107-119.

_____. **A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: Atualidades**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.8, n.1. Abril, 2012.

_____. **Filosofia da educação: Pra quê?** Perspectiva: Florianópolis. V.16, n.29. Jan/Jun, 1998.

PUCCI. GOERGEN. FRANCO. Bruno, Pedro, Renato (Org). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

RIBEIRO & ZANCANARO. Sérgio A., Lourenço. **Educação para a Liberdade: Uma perspectiva kantiana**. Revista Bioetikos - Centro Universitário São Camilo – 2011.

SANCHEZ VASQUEZ. Adolfo. **Filosofia e Circunstância**. RJ, Civilização brasileira, 2002.

SCHUTZ. Rosalvo. **Refúgio da liberdade: sobre o conceito de filosofia em Theodor Adorno**. Veritas. V.57. N.3. Porto Alegre, set/dez, 2012.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 24 Ed. Revisada e atualizada. 2 Reimpressão. Cortez: SP, 2016.

ZUIN. PUCCI. LASTÓRIA. Luiz Nabuco, Bruno, Antônio. **10 Lições sobre Adorno**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

APÊNDICE A – Atividade 01 – Relatórios de aulas⁴⁰

⁴⁰ Estas atividades foram construídas em parceria entre o pesquisador, o orientador da pesquisa, e os acadêmicos do curso de filosofia da UNESPAR Jean Fidelis e Pedro Batista – que participaram como co-relatores deste processo. Como não foi possível a presença destes participantes em todos os momentos descritos, estes relatos foram sendo desenvolvidos a várias mãos, e procuraram dar uma dimensão temporal e gradual das atividades desenvolvidas com esta turma.

AULA 01

Data 25/07/2017

O trabalho iniciou com a apresentação do projeto de pesquisa para os alunos, em que foi explicado os objetivos da pesquisa, pedido a compreensão, colaboração e aceitação na participação da mesma e, em linhas gerais a metodologia e os desdobramentos que essa teria ao longo do segundo semestre.

Depois, a discussão se encaminhou em torno dos conceitos de Barbárie e Emancipação. Os alunos foram perguntados sobre como a barbárie se efetiva nas realidades vivenciadas em sala de aula, tanto no curso que fazem como nas escolas onde realizam seus estágios. Dentre as diversas falas, ao menos de modo inicial, eles não reconhecem nesses espaços, espaços de promoção da barbárie, ou seja, a escola não produz a barbárie, mas, colabora para reproduzir o que se presencia na sociedade. Nesse sentido, foram elencadas coletivamente na lousa as barbáries mais evidentes na sociedade que chegam a escola, tais como: a discriminação racial, de gênero e orientação sexual.

Depois disso, foi apresentado os motivos da escolha de Theodor Adorno para a discussão sobre a barbárie, e, sobre a emancipação. Além disso foi lembrado coletivamente o impacto social e político que o Holocausto provocou durante a primeira metade do século XX.

Logo após, foi visto em sala a primeira metade do longa metragem A Onda (Die Welle).

Aula 02:

Data: 02/08/2017.

A aula com uma conversa sobre os assuntos discutidos na semana anterior. Posteriormente foi vista a metade final do Filme A Onda. Com o término do filme os alunos tiveram um espaço de tempo para expressarem verbalmente o que pensavam sobre o desfecho do filme. As falas trilham alguns caminhos: Uma aluna relatou que “entendia que o risco de um novo holocausto é visível na sociedade hoje ainda, visto que a obediência cega é um fator social”. Outro aluno relatou que “pensa que a autoridade e do autoritarismo vivenciado na escola por parte do professor também pode gerar uma obediência cega”. Posteriormente, uma terceira aluna relatou o caso do menino que foi tatuado com a frase “sou ladrão e vacilão” na testa como exemplo de barbarismos contemporâneos. Tal discussão foi pleiteada por outra aluna que se posicionou contra a tortura, mas, que entendia que “por não haver racismo no Brasil, o exemplo desse menino só representa a posição de toda sociedade contra qualquer crime de qualquer pessoa no Brasil”. O professor argumentou que era necessário que ela revisse seu posicionamento, visto a imensidade de ocorrências em que jovens negros são vítimas de racismo e discriminação no Brasil, e, que, nem sempre a sociedade como um todo se posiciona tão assiduamente como se posicionou diante dessa notícia. Outro aluno interveio dizendo que a igualdade no Brasil tem sua principal condicionante na questão financeira, restando assim aos mais pobres o poder mais forte do Estado, quando, os mais ricos se beneficiam dos direitos e da liberdade.

Ao final deste debate, o professor pediu aos estudantes que produzissem uma atividade dissertativa, sobre como eles percebem a barbárie na escola onde estagiam.

Aula 03:

Data 09/08/2017.

A aula iniciou com o professor contextualizando o filósofo Theodor Adorno, sua trajetória acadêmica, correlação a escola de Frankfurt, e, o contexto da obra Educação e Emancipação, escrita em 1970. Logo após, foi apresentado o roteiro dos capítulos do livro a serem lidos e fotocopiados. O professor evidenciou o fato de como a racionalidade

levou e condicionou Auschwitz a um patamar de barbárie programada, e, que se estendeu enquanto projeto de sociedade, ou seja, a barbárie se instituiu como projeto cultural. Posteriormente, com os alun@s em posse do texto “A educação contra barbárie” que foi distribuído em sala, foi iniciada a leitura coletiva que se estendeu até a página 159. Dois temas foram falados pelos estudantes: O primeiro foi o medo, enquanto prática evidenciada pelos alunos diante ao vir pra escola. Ficou evidenciado que o bullying e a violência de gênero e física sempre foram partes integrantes e atenuantes de seus cotidianos na escola. E segundo o fato de dois alunos homossexuais da sala que retrataram medo do espaço escolar em virtude de sua orientação sexual. E, no decorrer da leitura, quando Adorno defende que a educação emancipatória deva considerar que a resistência é um fator de autonomia e não pode ser mascarada ou emudecida pela escola, mas, potencializada, os alunos levantaram a problemática das ocupações estudantis ocorridas no ano de 2016 por todo país, e em especial no Paraná.

Duas posturas antagônicas foram defendidas pelos alun@s: a da contrariedade às ocupações e das favoráveis ao movimento. Inicialmente, o professor argumentou que os episódios das ocupações eram referentes a um contexto sociopolítico amplo, e que, na esteira do que Sanchez conceituou não poderia haver postura neutra, ou seja, todos os envolvidos eram agentes políticos e ideológicos. Na sequência um aluno que esteve ligado ao movimento estudantil argumentou que as ocupações foram a marca de um grupo de alunos politizados, que estavam defendendo seus interesses, mas, que o fato de serem estudantes foi determinante para o descrédito de professores e equipe pedagógica. Foi relatado que embora em assembléia, não houve um debate satisfatório sobre as razões de ocupar as escolas. Para o aluno, havia razões políticas suficientes para legitimar o movimento, bem como, uma organização estudantil satisfatória para que isso ocorresse de modo organizado. Entretanto, para o aluno, a lógica institucional mais a adesão fragmentada dos estudantes foi determinante para que o movimento se diluísse naquele momento nessa escola. Por outro lado, os argumentos contrários à ocupação estiveram centrados em duas perspectivas; uma delas é sobre os boatos sobre o uso de drogas que repercutiram especialmente pelas redes sociais, criando uma imagem do movimento como baderneiros sem causa efetivamente política, ou de interesse real dos estudantes. A segunda perspectiva diz respeito ao entendimento da despolitização dos estudantes, havia o entendimento que os estudantes que se postularam como lideranças não tinham legitimidade como líderes. Para os alunos, houve uma fissura entre aquilo que esperavam, e aquilo que seus líderes faziam. Finalizando o debate, argumentei que a defesa de Adorno, de que a educação contra a barbárie, e, portanto, emancipada deve ser voltada à resistência, e que, talvez a falta de legitimidade do movimento estudantil diante dos próprios estudantes, pode ser evidência da falha da escola em seu projeto de cidadania, uma vez que, parece ter emudecido a capacidade de organização política dos estudantes em nome da disciplina e do ordenamento institucional.

Aula 04:

Data: 16/08/2017.

A aula iniciou com a apresentação dos convidados, a saber, do Professor orientador deste trabalho de pesquisa, Dr Antonio Charles Santiago, e do acadêmico de filosofia Pedro que foram convidados para relatar como perceberam o debate construído com os alunos. Realizadas as apresentações foi iniciada uma retomada do percurso realizado até então, instigando que os alunos complementassem se achassem necessário com informações sobre o trajeto realizado. Naturalmente, a presença de pessoas de fora da realidade dos alunos gerou certo retraimento dos alunos que logo se dissipou com o andamento da atividade. O convite a essas pessoas se deu primeiramente por querer ouvir perspectivas que ainda não estavam envolvidos com a temática, e com o andamento das aulas, e, segundo, por tentar viabilizar uma das características fundamentais da pesquisa participante que é a da integração de todos os agentes envolvidos na pesquisa. A partir desse momento, foi realizada a continuidade da leitura do texto de Adorno (realizada por dois alunos em forma de diálogo como o texto está disposto originalmente) com espaços de debate entre as leituras sempre que algum dos envolvidos assim achasse pertinente. Vale ressaltar que; a temática das ocupações estudantis durante o ano de 2016 voltou a ser tema de debate. A leitura de Adorno, mostrou ao menos de modo parcial a pertinência da utilização didática dos textos dos próprios autores sem mediações. Com a convicção de que os alunos são capazes do processo de resignificação a partir de seus contextos sociais produziu-se uma série de questões ordinárias da docência que podem ser correlatas do discurso proferido pelo filósofo em questão. Dentre elas, destaca-se a diferenciação entre Barbárie e violência, que no decorrer das discussões se mostrou satisfatória sobre o entendimento que a resistência dos oprimidos, ainda que possa ser violenta, não se confunde com a barbárie dos opressores. Um dos alunos relatou porque entendia que a ação de diretores e gestores de escola quando do fato das ocupações estudantis se configurava como ato bárbaro frente a uma classe de estudantes que de antemão foram tachados como incapazes, e, baderneiros. Um grupo de alunas que são contrárias às ocupações argumentaram por fim que não estavam convencidas de que essa atitude da direção de fato era

Barbara, porque, no seu entendimento, havia uma politização duvidosa dos estudantes envolvidos nas ocupações. Elas também argumentaram que entendiam que em nome do politicamente correto se banalizou o combate efetivo contra a barbárie dentro da escola e especialmente no setor midiático. Me comprometi de; ao retomar o debate faríamos uma avaliação sobre esses apontamentos na roda de debates com todos da turma.

Aula 05:

Data: 06/09/2017.

A aula iniciou com a entrega das sínteses realizadas pelos alunos em relação a percepção dos discursos e das práticas de barbárie presenciadas por eles nos espaços escolares. Posteriormente foi realizada uma revisão do percurso feito até então, com a constatação de que devido a paralisação estadual da educação paranaense no dia 30/08/2017, mais a realização de fotografias das turmas formandas no dia 13/09/2017, e, os jogos estaduais que seriam sediados no colégio na data de 20/09/17, foram alteradas algumas ações metodológicas previstas. Portanto, na data 06/09 foi realizada a leitura comentada do capítulo educação emancipação de Adorno, que, em linhas gerais suscitou os seguintes temas: O problema da democracia em termos de emancipação e de função social da escola; A discussão sobre os talentos (abordados pelo autor como constituinte da inferência da ciência da atribuição de valores aos alunos na Alemanha); e, o que significa ser emancipado hoje. Sobre a primeira questão retornou-se como comprometido nas últimas aulas o debate sobre como construir um debate democrático com sujeitos que na maioria das vezes são menosprezados enquanto cidadãos. A democracia foi tensionada com fatores iminentes aos últimos acontecimentos (desfile obrigatório, uniforme, civismo obrigatório) em que se questionou até que ponto a escola consegue condicionar espaços de efetiva emancipação. Sobre o segundo aspecto, pudemos perceber que no Brasil, embora legalmente não seja explícito, há uma tentativa histórica de utilizar os pressupostos científicos para legitimar classificações dos alunos segundo arquétipos prestabelecidos; daí novamente a eterna diferença entre os objetivos da escola pública versus os objetivos da escola particular foram tensionados em termos de condições materiais e econômicas que viabilizem a emancipação de todos. Por fim, a pergunta sobre o que é ser emancipado fundamentou o debate sobre como a instituição escolar no a mais das vezes é limitada no sentido de propiciar condições efetivas de emancipação para seus alunos. Ficou acordado que os alunos terminariam a leitura desse texto em casa, para, no dia 27/09 realizarmos conjuntamente uma roda de conversa qualificada sobre os limites postos pela instituição escolar ao processo de emancipação dos sujeitos.

Aula 06:

Data: 26/09/2017

A aula iniciou com a recuperação do debate sobre os conceitos adornianos desenvolvidos durante o bimestre. Reiterou-se a perspectiva do autor em afirmar que a emancipação necessariamente perpassa o debate sobre a barbárie enquanto prática cultural. Deste modo, foram elencadas na lousa as seguintes expressões: Educação contra a barbárie; Barbárie como prática cultural e Emancipação como prática de resistência. A partir desses temas, os alunos organizados em grupos foram desafiados a debater essas temáticas, levando em consideração como eles se vêem enquanto educadores diante dessas frases. Em grupo de 4 ou 5 pessoas os temas abordados variaram entre; o uso do uniforme, o poder da mídia em termos de propulsão da barbárie na sociedade e na escola, a imposição religiosa nos espaços escolares, do papel da polícia no caso das ocupações estudantis no ano de 2016, e, do caráter de resistência inerente a educação no sentido de enfrentamento do poder bárbaro exercido no espaço escolar. A partir deste debate, os alunos foram desafiados a produzir uma redação dissertativa acerca deste debate produzido a partir dos conceitos adornianos trabalhados em sala e debatidos nos grupos. Atividade seria entregue no dia 29/09/2017.

Aula 08

11/10/17.

Após o término deste ciclo de atividades, numa conversa inicial e informal com a turma foi realizada uma avaliação do percurso percorrido. Percebeu-se que seria proveitoso consultar os demais estudantes do curso sobre estas temáticas, que, segundo os alunos desta turma poderiam expor uma realidade “difícil” de aceitar na escola. Ficou combinado que seria organizado, oportunamente, uma maneira de ouvir a comunidade dos alunos do curso.

Relatório apresentado pelo acadêmico Jean Tavares acerca dos seminários observados:

O TEMA DA BARBÁRIE EM TEMPOS DE AGITAÇÕES POLÍTICAS

Jean Lucas Tavares

Educar necessariamente é uma atividade cuja finalidade visa um total distanciamento de toda e qualquer forma de barbarismo. É nesse sentido que dialeticamente o filósofo e sociólogo Theodor Adorno (1903-1969), um dos maiores expoentes da Escola de Frankfurt, em sua obra *Educação e emancipação* dedica parte de sua reflexão para o problema da educação após Auschwitz. Para o autor o campo de concentração foi permeado de inúmeras violências praticadas por cidadãos ditos comuns. Desse modo é necessário enfrentar o problema a fim de evitar que tudo aconteça novamente.

Um dos pontos centrais para compreensão do fenômeno ocorrido no século XX e que consequentemente auxiliaria os homens a evitar que esses atos bárbaros se repetissem seria o esclarecimento da coletivização dos homens, que se agrupam como massa em nome de supostos progressos sejam eles das mais diversas ordens.

Em diálogo com essa problemática, um episódio chamou atenção de diversos setores do Brasil. Trata-se das ocupações nas escolas. Ocupações estas que ocorreram, pelo menos em um primeiro momento, de forma espontânea e sem uma organização política por trás. São dois os principais motivos que levaram as ocupações. Primeiro devido a *Proposta de Emenda Constitucional 241*, conhecida popularmente como PEC do congelamento dos gastos. Medida que acarretará um congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos e que resultará em menos investimentos em setores estratégicos da sociedade como saúde e educação. O segundo motivo diz respeito à reforma do Ensino Médio, ou novo Ensino Médio, que será voltado para uma educação tecnicista e excluirá dos currículos das escolas a obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia.

Com o objetivo de frear essas pautas as ocupações tomaram conta do país. O filósofo Adorno teria curiosidade de saber e talvez fizesse a seguinte pergunta: quem são esses alunos que ocuparam as escolas? A perspicácia do docente Hélio Tomal o levou a essa indagação e

permitiu que os alunos debatessem a luz do texto do filósofo Adorno e percebessem os pontos positivos e por sua vez emancipatórios da ocupação, como o ato de pensar coletivamente os problemas e não obstante os pontos negativos oriundos de um comportamento de massa e que talvez gerasse pequenas violências simbólicas durante o período em que os alunos ficaram juntos na escola por conta deles mesmos.

Um dos pontos positivos foram os esclarecimentos sobre o que de fato se tratava os documentos, embora os alunos relatassem que muitos colegas não chegaram a ler os documentos e que frequentavam as ocupações como uma aventura.

Já o aspecto negativo se dava primeiro na luta pela nomenclatura do fenômeno, visto que os alunos contrários ao que estava ocorrendo chamavam de invasão, enquanto os apoiadores do movimento chamavam ocupação.

Tudo isso proporcionou uma boa reflexão e entendimento tanto do texto trabalhado, como de conceitos que circulam a volta do fenômeno da barbárie e que puderam ser exemplificados pelos alunos a partir dos relatos das vivências que os mesmos de forma direta ou indireta puderam ter durante as ocupações.

Relatório apresentado pelo acadêmico Pedro Batista acerca dos seminários observados:

Relatório

A aula se inicia com o professor trazendo a luz a discussão em torno dos conceitos de emancipação e barbárie na perspectiva da educação, trabalhada pelo filósofo e sociólogo Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno. Logo em seguida o professor faz as considerações teóricas sobre os temas em questão para dar início a leitura e aos debates, dando espaço de fala aos estudantes. Eles logo questionam o que fazer frente ao poder do Estado de “barbarizar” os mais fracos, um dos argumentos dado pelos estudantes foi de que mesmo tendo a clareza que a emancipação não é o ato de inércia frente a opressão, como lutar contra um poder tão desigual.

Em um segundo momento da aula, quando no texto aparece a relação da barbárie a competitividade, os alunos comentam o fator de que essa competitividade é incentivada pelos próprios professores em sala e aula. O professor faz uma provocação trazendo a comparação da competitividade na escola como uma construção do indivíduo para o mercado de trabalho, os alunos elencam diversos exemplos de discursos que eles ouvem dentro da escola e em casa do tipo, “ estude para ser alguém na vida “, remetendo a relação escola e mercado de trabalho.

Por fim surge um questionamento por parte dos estudantes, se a barbárie não teria que ser combatida com barbárie, um dos estudantes exemplifica citando as ocupações ocorridas no ano passado, na qual houve a tentativa de ocupação por parte dos alunos de forma pacífica - tendo em vista ser um direito - mas que foi negada através da barbárie. O professor mostra uma confusão comum entre os termos barbárie e resistência, a barbárie está relacionada com o uso de poder por quem está no “poder”, enquanto resistência é a luta dos oprimidos por equidade.

APÊNDICE B – Atividade 02 – Produções dissertativas⁴¹

³⁹ Devido ao grande volume de atividades produzidas pelos estudantes, será disponibilizado aqui, apenas as atividades referenciadas durante o Capítulo III desta dissertação. Havendo a necessidade de maiores consultas, me disponho a disponibilizar todas as atividades produzidas e analisadas pelo endereço eletrônico: [hélio.fil@hotmail.com](mailto:helio.fil@hotmail.com)

*Esta nota valerá também para os APÊNDICES C e E.

MARIA VITÓRIA

Elaborem uma análise crítica sobre o espaço da autonomia dentro da escola.

Questões-Problema

A educação escolar pode antecipar ou pode gerar resistência às manifestações contemporâneas da Barbárie? (Racismo, homofobia, discriminação social, discriminação de gênero)



Espelho de outros elos



Na época que estamos vivendo qualquer atitude pode se levantar como algo ruim contra você, desde palavras, atos e como você é. Então, como nós professores devemos trabalhar com os alunos, desde piquetes, a violência discriminação e preconceitos?

No decorrer da minha regência, passei por uma situação de racismo em sala e fiquei em choque, não sabia como acalmar os alunos no momento, e eu estava sendo avaliada. Minha atitude, pensando agora, pode ter sido fraca em defesa daquele aluno e os demais, e, pode ser que um dia eu novamente passaria pelo mesmo. Mostrei que o problema só será resolvido com uma punição ou autoridade não foi ali, é alunos

- precisa o que, e sim, só se reproduza, porque ele sabe que será só aquilo, punição e autoridade.
- Muitas vezes a escola fecha os olhos diante do problema e, com isso, jamais imagi-
-

GUSTAVO

Em que ponto a escola tem ou mostra o desconhecimento da realidade enfrentada?

Atualmente com o ensino escolar sendo obrigatório as pessoas passam um seu currículo cerca de 12 anos nos escolas, estudando várias coisas. Mas nem sempre tudo que é necessário para a boa vivência na sociedade, pois mesmo com as vantagens tecnológicas e amplos informações, ainda há casos de racismo, homofobia, discriminação social e de gênero no interior das escolas.

É parte diversa ^{da realidade de cada aluno} nós como professores e professoras devemos buscar maneiras de trabalhar essas questões com os mesmos.

Maneiras novas que podem ser feitas através de pesquisas em jornais, revistas, internet ou relatos de sua vivência na sociedade sem que vivê, sem como um usual coisa, pois muitos das vezes essas problemas são ocasionados pela educação recebida de seus familiares. Esses fatos ocorrem principalmente na educação infantil e anos iniciais porque o currículo das crianças se espelham no comportamento dos adultos de sua vivência.

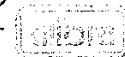


ALICE

Trabalho de Filosofia

Vivemos em uma época onde somos bombardeados com todo tipo de informação, seja através dos meios digitais ou mesmo através de notícias diárias. Com mais e mais mor de informações, encontramos todo tipo de textos e descrições da realidade ou daquilo que esteja ocorrendo nela. No entanto, graças a essa enorme quantidade de informações e conhecimentos, é fácil acabar acreditando que tudo aquilo que vem escrito no jornal diário ou aparece em livros é verdade ou factual, aqui entra o papel importantíssimo do escola na formação crítica de alunos e futuros cidadãos.

Através da filme "A Candeia" podemos tirar várias reflexões, principalmente da importância do escola no vida de cidadãos. Dentro do escola são ensinados os conteúdos de matérias básicas como português, matemática, mas parece que há uma cultura de deixar de lado a importância de disciplinas formadoras de caráter, que englobam a filosofia, a história e a sociologia, disciplinas essas de papel importantíssimo na formação de futuros cidadãos. Ao estudar esses conteúdos o escola pode trabalhar métodos críticos com os alunos, de forma a ensiná-los a sempre ter um mínimo de ceticismo sobre o conteúdo daquilo que possam estar sendo em jornais, revistas, etc.





na televisão, ou mesmo aquilo que passam estas visualizando na realidade, no cotidiano, assim, ensinamdo -os a sempre questionar os fatos das informações, para quem estas são dirigidas, qual é o discurso ideológico nelas inserido, enfim, ensiná -los a fazer uma leitura crítica da própria realidade, para que assim, desenvolvam a própria autonomia e façam interpretações, tomem decisões, com valores próprios e não apenas repitam aquilo que outros já disseram, isto é, tomem decisões pelos outros.

desenvolver a sense crítica de alunos para que este tenha autonomia não só fora mas também dentro da escola, afinal, deve-se ensiná -lo a questionar tudo, e' algo tão importante quanto ao simples informar, dessa forma, passa a se formar homens que fazem o bom uso de seu aparelho cognoscitivo, o cérebro, para que critiquem e questionem tudo e qualquer informação que lhes é apresentada, impedindo, assim, de serem apenas mais alguém no mundo que não pensa por si, e apenas aceita o que aquilo que lhe é posto.

CAMILA

* Em duplas (3)

Elaborem uma análise crítica sobre o espaço da autonomia dentro da escola.

Questão - Problema

A educação escolar pode antecipar ou pode gerar resistência às manifestações contemporâneas da Barbárie? (Racismo homofóbico, discriminação social, discriminação de gênero.)

Apesar de estarmos no século XXI, existem inúmeras barreiras que estão presentes na nossa vida e no meio social desde a nossa infância, as quais já deveriam ser banidas da sociedade, mas a mesma se omite e finge não vê-las.

Algumas pessoas partem do senso comum para opinarem sobre diversos assuntos, mas não se dão ao trabalho de pesquisarem em diversas fontes (confiáveis) para formarem um melhor argumento, disseminando a ignorância. Como dizia o filósofo Kant, precisamos buscar o esclarecimento, e um lugar

propício e através da educação escolar. ^{6º ano} Na escola onde estamos em constante aprendizagem e adquirimos maior parte do nosso conhecimento, como também é nela que precisamos enfrentar as inúmeras barbáries (racismo, homofobia, discriminação social, discriminação de gênero).

Lutar por uma sociedade justa e igualitária, é primeiramente construir no meio escolar alunos que saibam respirar e sejam críticos e reflexivos para encarar e enfrentar esse fardo da sociedade. O professor deve mediar o conteúdo científico com os problemas sociais para que os alunos saibam resolvê-los, e consigam alcançar sua autonomia, pois assim poderá combater as barbáries presentes no nosso cotidiano.

APÊNDICE C – Atividade 03 – Produções dissertativas

PEDRO

"A ditadura dissimulada e
a "nova" barbárie desfarçada".

Considerando o local de estudo, Colégio Estadual, Público e destacando que forma professores, podemos observar vários ques-
tões do filme no dia-a-dia no colégio.

A primeira, a formação dos "grupinhos" dentro da sala de aula, na qual se junta pessoas de pensamentos em sua ma-
teira iguais e que muitas vezes geram
brigas no ambiente da sala de aula.

Também o bullying de alguns alunos com outros por não "pertencerem" a mes-
ma classe ou não estar no "modelo" considerado ideal, até mesmo também, com aquele que não aceita o que a maioria julga ser certo.

Outro fator é o aluno desinteressado que não quer estudar, não tem um ideal para alcançar e o envol-
vimento com drogas, fato que ocorre com alguns discentes e até mesmo

com decentes.

Quando em uma cena resolvem por adotar o uniforme, automaticamente lembramos de nesse sistema, que ~~há~~ ~~inibidos~~ ~~de~~ ~~entrarem~~ no colégio se não ~~for~~ tiverem com a roupa padrão, que muitas vezes nem aparece, que é a cose da camiseta em baixo do mole tem; uma falha sendo compensada com outra. Indo mais além de que o uniforme "roupa", vemos que são "uniformizados" até aqueles que tentavam pensar diferente, mas se alienam no discurso de que a "união faz a força" e vão bem seguindo o que a maioria decide, e percebemos isso dentro da sala que alguns são totalmente influenciados, e apenas seguem a decisão da maioria e pensam que tudo está bom.

Exemplo útil também é um colégio de rede estadual que possamos em que se estereotipava o conceito de ordem, "só fala quem erguer a mão".

Também os indícios, desafetos dentro da escola e desconsideração entre alunos, conteúdos e professores, por parte dos educandos.

A questão também do método, que alguns professores usam porém desconhecem e nem sempre ~~desconhecem~~ ^é não atingem os objetivos e o aluno nem

credeal

aprende o mínimo preciso, no qual não tão drasticamente como no filme, mas o professor às vezes perde o controle. Percebemos alguns "intrigos" entre professores e a falta de ética de alguns também, com comentários sobre colegas ou discursos de alguns "lamentados" que não puderam escolher a disciplina que queriam porque o mais velho escolheram, como na escolha dos temas da semana de estudo de filme.

Cundo, acredito que o ponto mais importante seja o papel do professor, que quando "representa" a autoridade, é um reflexo do que vivemos hoje, o homem (ou mulher) autoritário com ordens inquestionáveis, porque temos que considerar a hierarquia, prevalece a sua vontade, e tal tem uma grande influência na formação de opiniões de seu aluno, muitas vezes o seu discurso muda concepções que traziamos de casa, principalmente nesses docentes da área das ciências humanas.

Também vejo relação com aquele aluno que não aceita o método do professor, mesmo quando lutou por seu ideal; e ainda a tentativa de eliminar do "grupo" aquele que pensa diferente, particularmente inúmeras vezes tive sentimentos assim, a moça do filme questiona

MARIA

Prestando atenção a narrativa, podemos compreender uma discussão mais ampla e profunda ao retomarmos especificamente o mesmo questionamento que iniciou o aula do Sr. Wenger: afinal, quais seriam as razões que permitem o ascensão de um governo de natureza totalitário? Já de início, os alunos do filme buscaram motivos de ordem econômica para então justificar a organização de governos como os de Hitler e Mussolini. Entre outras razões, destacaram a inflação, o falta de emprego e o governo das injustiças sociais para explicar tais governos.

Trazendo isto para o mundo real, fora do cinema, onde nem sempre o ardo imita o arte, se num ambiente que proporciona uma educação que ensina as pessoas a pensarem por si só, corre-se o risco de serem engolidas por doutrinas nefastas que levam ao desejo de dominar, uniformizar aqueles que pensam diferente, o que dizem de lugares que não permitem o desenvolvimento de gente flexível.

E a partir daí, que vemos o crescimento crescente de ideias fascistas avançando cada vez mais em nossa sociedade. Se com formação e por de identificar

JÉSSICA

Radicalismo hoje

Na atualidade estudamos sobre os discursos radicais que já aconteceram no decorrer da história sem nos dar conta que ele está mais presentes do que imaginamos dentro de nossas próprias escolas.

Quando estamos em uma sala de aula e o professor, o qual possui historicamente e socialmente o papel de autoridade suprema em sala de aula e a usa para atingir objetivos próprios ou influencia para que seus alunos tenham a mesma posição que a sua, ao invés de fazer com que pensem por si mesmos, apenas reproduz suas opiniões e pensamentos, sem demonstrarem seus pontos de vista ou senso crítico, estamos presenciando um exemplo fortemente radical, que infelizmente não está longe de nós.

O objetivo do discurso radical é trazer um único discurso que traga "força" para determinado grupo e oprimir uma minoria. Esta definição está presente em nossos dias quando vemos nas escolas "grupinhos" de alunos que se juntam para oprimir determinado colega que não se encaixa no "padrão" estabelecido pelo grupo.

É infelizmente isso não se faz presente apenas aos alunos mas também professores que se reúnem por se acharem e acreditarem que são superiores aos "estagiários" da escola, sem compreender que o trabalho de ambos é de extrema importância para o funcionamento do estabelecimento de ensino.

FABIANA

O texto trata de um diálogo entre Adorno e Becker ^{que} discutem a questão da educação e a emancipação.

Kant dizia que a emancipação é muito importante dentro da democracia e para isso é preciso de esclarecimento. Primeiro para a auto responsabilidade que ainda é atual, e ter esclarecimento sempre analisando todas as situações emergentemente. Não somos educados para a emancipação, vemos isso só pela divisão das escolas entre públicas e particulares, gerando a imperatização. É preciso primeiro reconsiderar o que é talento e não gerar a divisão na escola por quem detém as aptitudes e habilidades dentro do país, e considerar que isto é construído.

Para se educar e não fugir, é preciso primeiro superar essa questão classista na escola, considerando o processo e não o talento, se apenas o modelo heteronormalmente, para que cada indivíduo se emancipe.

Na literatura Adorno diz que tem muitos conceitos não bem explicados.

CRISTINA

— Parece improvável, os olhos de século XXI, depois de tantas experiências ruins, a volta de um sistema totalitário.

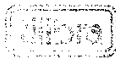
— Ráucia. Na conjuntura atual de nosso país podemos perceber a facilidade com que a imagem de um líder unânime decide a cabeça de reduzir e fascinar.

— Qual é nesse papel na luta contra esta e futuras ameaças?

— Em momentos de crise a massa popular se volta ao que acredita ser capaz de fazer sua salvação. A imagem do herói que vai dizer a todos o que fazer, cujas regras por serem cumpridas e resolver todos os problemas. Porém, esse líder pode se utilizar de problemas que não existem sob seu ponto de vista elaborando justificativas pífias para fundamentar regras que banalizem barbáries. A solução para uma crise econômica pode ser emergente no arremonamento de milhões de pessoas em câmaras de gás, por exemplo.

— A resistência a situações assim se dá a partir da autonomia de pensamento. O sistema educacional tem o dever de exercitar a criticidade e, além, o senso de humanidade em seus alunos.

— Indivíduos autônomos não se deixarão sujeitar à regras cujos fundamentos não conhecem ou não fazem sentido.

— O conhecimento sobre o passado, aliado ao senso crítico e a consciência de nossa realidade cria uma barreira contra ameaças totalitárias, evitando 

PATRÍCIA

Liberdade sob Redoma

A educação, como fonte de informação estabelece o conhecimento oriundo das épocas.

Ao questionar a totalidade autônoma inserida no âmbito de governo de uma sociedade regida por leis, indagamos o quanto realmente um indivíduo pode denominar-se livre com todas barbaries que demandam a sociedade.

Tratando da educação escolar neste contexto, abre-se um leque de assuntos, pois os problemas que refletem o passado, ainda se fazem presentes em dias atuais, e o pior, sujeitos com pensamentos ultrapassados tem dificuldade em lidar com preceitos contemporâneos.

Ao voltarmos nossos olhos para a sociedade, percebemos quão inumeros são os problemas que nos assolam. Nossa humanidade construiu-se às custas de suor e sangue de um povo ingênuo e indefeso. Privados de sua liberdade, foram submetidos ao trabalho escravo e hoje como pagamento suas gerações recebem a aversão. Não somente neste quesito, pois o feminicídio com índices latentes também vem a ser foco de discriminação de gênero, visto que um dia a mulher foi submissa ao sexo oposto. Assim como hoje nos sujeitamos as ordens de um governo democrático,

que incide em nossa atuação enquanto membros da sociedade.

Enquanto educadores, qual a forma correta de agirmos perante as barbáries atuais? Racismo, Homofobia, discriminação social e de gênero, entre outras.

Pensando no velho ditado "As crianças são o futuro do nosso país", de que futuro falamos?

Enquanto dupla para este trabalho, ambas as partes partem da ideia de contribuir, mas como?

A educação como um todo abrange bem e mal de uma nação, porém não somos apenas duas educadoras, somos milhares. Nossos alunos de hoje serão pais amanhã e faz-se necessário que estejam informados para que informem seus filhos posteriormente. Devemos nos preparar para enfrentarmos os problemas atuais, nos capacitarmos a fim de diluirmos a grande massa problemática. É certo que não poderemos extingui-la completamente, porém estaremos em busca de métodos para amenizá-la.

APÊNDICE D – Questionário aplicado sobre as manifestações da barbárie no espaço escolar



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE
DOCENTES

_____ ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

APÊNDICE E – Questionários sobre as manifestações da barbárie no espaço escolar



3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

1º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

não, mas sim as outras pessoas que tem uma orientações sexuais diferentes da minha sofrem com isso pelo fato da sociedade ser preconceituosa.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

não, Pelo racismo contra pessoas indígenas e negras.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Pelo preconceito contra homens fazem formação de docentes, a sociedade impõem que vida e vida de menina e não de homem, e se um homem fazer ele é gay, não.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

não.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim. Falar um pouco mais sobre isso, fazendo palestras, etc...
Sim isso atrapalha muito o estudo do aluno, porque ele não consegue mais se concentrar, se pensa nisso. Pode até ter depressão.



4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
1 ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

nunca enfrentei, acredito por ser heterossexual

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim, por ser meu sotaque e por ter despinhas

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

não, as pessoas tem preconceito pois meninas/homen tem que trabalhar em serviços pesados

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

~~não, não tem~~
não, nenhuma importância

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

sim, as pessoas tem que ter o máximo de respeito pela personalidade de cada um, atrapalham pois as pessoas não tem medo de falar não ouvir as pessoas falar depressivo, ele pode levar o suicídio



7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
1º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não. Sim, há pessoas da escola inclusive em sala de aula tem dificuldade com preconceito de seus valores.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim, uma vez sofri bullying por um menino da minha sala, quando ele falava muitas coisas que me ofendia.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Não nunca sofri algo por ter escolhido fazer formação de docentes. Tem algumas pessoas machistas que falam que meninas não podem trabalhar em cursos técnicos.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não, não tem nem uma importância na escola tem dinheiro na mão.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

A homofobia, racismo, machismo e o preconceito social está presente na escola. Na escola tem professores com preconceito com seus valores serem iguais ou diferentes.

crianças e adolescentes racistas com seus colegas, fazendo piadas ou dizendo coisas ruins.

Tem vários meninos machistas com os colegas de sala. Preconceito social, alguns alunos não tem amigos por não ter dinheiro.



12

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

1ºº COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Nunca tive esse problema, não sei se alguém sofre orientações diferentes estas pessoas, mas acho que sofrem por não serem aceitos.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Nunca sofri discriminação ou preconceito na escola. Eu entendo pelo causadores desses fatores a falta de aprender que todo mundo é de um tipo ninguém é igual.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Penso que a maioria das pessoas pensam que o curso é somente para meninas e pessoas meninas se interessam com esse curso de formação por ter este pensamento negativo são pessoas que entram no curso meninas, nunca sofri nada por ter escolhido o curso.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Condição sócio-econômica nunca tive problema. Meu pensamento é que devemos dar importância na escola na postura sócio-econômica.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, acredito há muitos que sofrem sem ter respeito do ser e respeito de cada um, gays, etc. deveria ter mais palestras, explicitando sobre estes temas que aparecem, sim estes fenômenos atrapalham a vida escolar.



13

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não, mas acho que quando a pessoa opta por essa ~~decisão~~
 ~~decisão~~ ela esteja preparada pelas críticas que vem até os
 decorrer por mais que não seja fácil encarar.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim — porque muitos pais ensinam suas crianças
 de que os brancos tem mais direitos que negros.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Porque na maioria das vezes antigamente eram os mulheres
 que cuidavam de crianças. Hoje em dia fazer curso de formação
 fica mais para meninos porque acham que isso é coisa de
 mulher de por levar mais fôlego as coisas de criança.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Acho que não pais para o estudo (para aprender) não se
 precisa de dinheiro o que vale é a vontade de aprender.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim existe muitas vezes até mesmo vindo de professores como
 foi o caso de um professor com aluno.
 Alguns quando sofrem até acabam até desistindo de estudar.



21

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

1º COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não, sim, por serem "diferentes" na visão de alguns!, Demais que somos todos iguais

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim, pela criação (Educação) em casa, aqui é embimado etc, ou até mesmo a própria pessoa em si e preconceituosa

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Por talvez existirem mais professoras, não nenhuma.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Sim, por muitas vezes não ter aquele "tênis" "da moda" ou uma roupa "melhor", isso é o de menos todos nós somos iguais, e não devemos ser motivo de chacota por ter um tênis barato, ou fraco etc.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, tendo força e vontade por cima desse obstáculo até atingir quem quer! Atrapalham o desenvolvimento, e o pensamento, atinge a psicologia.



24

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

1ª ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não, na minha opinião tem algumas pessoas que sofrem por ter opção sexual diferente da minha, porque as pessoas tem muito preconceito.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim, porque alguns pais ensinam que os negros foram feitos para servir os brancos, por isso algumas brancas tem preconceito com a cor da pele de um negro ou branco.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Na minha opinião alguns meninos tem medo de fazer as coisas por conta dos professores. Não, eu não sofri nenhum tipo de chacota, e mesmo diferente eu não abandonaria o curso.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Sim, eu sofri porque eu não tenho muito dinheiro. Eu acho que a condição sócio-econômica não tem nenhuma importância, porque dinheiro não faz uma pessoa ser melhor que a outra.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim em alguns momentos, é possível conversar com algum pedagogo sobre o assunto, sim estes fenômenos atrapalham muito, porque por exemplo: um professor chamar o volume de problemática ou de GAR, pode deixar alguém com problemas psicológicos.



25

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

10

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Acredito que quando uma pessoa escolhe o seu oposto da
escola frequentemente a critica, não só na escola, mas na
sociedade. Todos as pessoas criticam seus opostos e opiniões sexuais
contrárias então sim, porque dizem que tem um certo preconceito mas com
respeito.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

não, Brasil em si e sociedade muitas famílias crescem em meio
de famílias racistas, como que isso transmite na escola, desde
muito tempo criticas racistas, nunca fui a não mais os filhos
nem a ser de plr isto em todo lugar

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

El curso formación de docentes como era conocido magisterio
siempre un porcentaje de mucho tiempo desde os melhores faziam
emprego em homens trabalhavam, acredito que vem daí

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Em um particular nunca sofri com isto, mais i algo que
esta presente, classe social - um assunto muito discutido desde
o início dos tempos. Na escola i bem comum estar criticas
multidões

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, por isso diariamente iue, talvez pouco relatado por
falta de perfil, mas esta assuntos são muito comuns no
ambiente escolar.



34

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

2º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Eu nunca sofri represálias por conta da minha opção sexual, já que sou hetero. Porém tenho amigos homossexuais e já vivi muitas experiências de preconceito vivenciadas por eles. Isso acontece por que as pessoas ainda trazem uma visão heterogênea e moralista sobre isso.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Nunca fui vítima de preconceito, porém sei que acontece muito em outros lugares e lugares as pessoas já tem estereótipos dentro de si, e reproduzem, sem ao menos se dar conta, muitas vezes.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Já sei e é predeterminado moralmente que para mulheres devem cuidar por mulheres e receberem pouco por isso. Sim, já sofri discriminação sobre isso como, está no curso certo, lugar para mulheres.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Normalmente há a divisão de "grupos" por conta de quem é pobre, e quem é rico. Também é dada mais atenção até mesmo pelos professores, aos alunos com mais condições financeiras.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, estão presentes no ambiente escolar, quase como um currículo oculto. É possível superá-los, somente quando o esclarecimento for alcançado por todos. Sim, atrapalham, no desenrolar da vida de quem é atingido assim como vivo preconceito em quem não tem.



36

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

2.º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

R: Na realidade a vida toda dentro e fora do ambiente escolar eu atambora dos meus colegas que estudaram comigo, tem coisas que lembro até hoje, por ex: o dia que me empurramos dentro de uma poça d'água.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

R: Nunca sofreu discriminação racial, eu penso que os preconceitos étnico-raciais acontecem não somente com pessoas negras, também acontecem com pessoas de outras etnias, mas geralmente esse preconceito vem da forma da pessoa quer ser "mais" do que outra.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

As pessoas ainda tem a ideia de que é um trabalho de cuidado e para isso tem-se a ideia de que isso é para mulheres, por que "homens não são delicados".

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não, creio que não deveria ter problemas em relação a isso, mas a forma que as pessoas estereotipam os outros acaba que limitando pessoas de condições menores.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Com certeza existe e estão presentes no ambiente escolar, desculpa, mas não acredito que uma pessoa supera-los, o preconceito é algo que está no nosso dia-a-dia, sempre vai atrapalhar, infelizmente!

FR: ... e a que mais mecheu comigo foi quando me jogaram dentro do círculo do banheiro dos meninos, eles danavam risadas e falavam que "meu lugar era lá", etc.

Eu creio que quase todo mundo já sofreu com isso de alguma forma.

Para mim, a razão disso tudo não é só um preconceito sobre alguém, envolve algo histórico e religioso que limita "as formas de viver", o respeito é algo que ainda deve ser trabalhado dentro de nós.



38

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

2^o COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

na Escola eu nunca sofri em relação à minha sexualidade mais acho que pessoas com uma postura a minha sofreria sim.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

para ser branca já não aqui no Tullio mas já, acho que os motivos são a ignorância dos pessoas para achar que todos são iguais

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

eu acredito que é socialmente construído assim ~~por~~ porque professoras estão associadas com ^o educação cuidadora tipo uma mãe mal + mal + cuida + cuidadora - geralmente mulher. Não sei nunca ^{sofri e "normal" por eu ser mulher}

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Em relação a situação financeira nunca, mas no meu grupo de amigos todos tinham a mesma "branda" de dinheiro que eu. Acho que não devia ter importância mais infelizmente tem e muito

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

superar de aqui no Tullio ter poucas ^{visão} sim pessoas que criticam e não gostam e para superá-los é apenas ensina-los a respeitar. Acontece atrapalhar porque além de ser uma situação chata e constrangedora e triste para quem é afetado.



40

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

2º COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

nunca sofri por isso mas tenho colegas que sofrem ainda hoje, a razão disso que teria que ser assim fosse isso, seguir isso, por isso sofrem por não seguirem um padrão.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Ja fui vítima em outra escola por minha cor não digo que sofri o bullying mas os piadinhas sempre estiveram presentes.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

O formação de docente é sempre generalizada com meninas por ter mais facilidade e paciência com crianças mas não são todas as meninas tem alguns que querem mudar isso e persiste nessa ideia, já sofri por isso.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

não tive porém ja vi muitos problemas envolvidos a importância da igualdade na escola é muito importante na escola pela inclusão social ser excluída.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim está presente sempre e pode ser superado com a ajuda da escola e família, nem sempre a opinião de todos é igual então a diferença entre gêneros, cor e muito desrespeito e pode gerar brigas pela inclusão em meio de pessoas do mesmo sexo.



41

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
2 ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não, eu acredito que ainda sofrem por conta que uns não sabem respeitar o outro

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim, por conta de eu ser "moreno" com pele mais escura me julgavam como se isso fosse definir meu caráter.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Não.
É sim, os meninos sofrem mais porque na sociedade antiga as mulheres que cuidavam da casa e das crianças e os homens não por isso ainda existe este preconceito.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não, o problema é de algumas "patyintan" ou "Boyzinho" que ficam se achando os melhores mas não são.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, acho que nada tem de se colocar no lugar do outro antes de julgar porque vivemos todos para o mesmo lugar.



48

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
2º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Eu nunca enfrentei dificuldades nenhuma, mas acho que muitos enfrentam e enfrentam e infelizmente não, cada um a sua maneira por isso. Pois, na sociedade em que vivemos ainda existe um julgamento, uma ideia de que todos →

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Eu nunca fui vítima. E acho que esse preconceito étnico-racial tem sido muito difícil de mudar muito tempo atrás.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Acho que há ideia de que é um trabalho "feminino", por não ser físico e não ser um trabalho "bom" para ser realizado por mulheres, então, quem tem uma "barra" →

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não acho. Acho que a importância é de uma maneira econômica, mas tem gente que sofre por que alguns tem mais (roupas, comida, lanchões etc.)

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Com certeza estão presentes nas escolas, por que há toda uma ideia de "diferença", e todos os preconceitos culturais e até físicos que atrapalham a vida escolar, pela exclusão e também a atuação de parte de alguns.

deverem ser "ouvir", fazer "isso", agir "desta forma", fazer e ser
o que é dito como "certo e normal". Eu acredito que
isso é uma ideia velha, de antigamente e espero (do fundo
de meu coraçãozinho) que se extinga logo porque
queremos ter liberdade e autonomia de escolha



49

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
 2º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

nao, mas acredito que as pessoas com uma orientação talvez não sofrem apenas na escola mas também em casa e em lugares em que tenham homossexuais.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Eu nunca fui vítima, a cause vem de fora quando alguém faz aquele comentário "mas ele mistura com ele porque ele é negro" ou "ele é ladrão querendo afirmar algo pelo cor".

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

minimizam a maioria preferem "serviços de homem" e dizem que professor é coisa de menino.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

nao. pessoas aderiram de fora em um lugar de outro e n' fala de ninguém sobre isso.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

sim, não é possível superar mas dentro de um ambiente comunitário talvez as pessoas tem uma mente mais clara e talvez mais aberta, por homossexuais "meninas" não são e não as outras orientações.



51

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
2º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Eu nunca sofri dificuldades por conta da minha orientação sexual, eu acredito que sim por conta que algumas pessoas alabam se afastando ou até fazendo piadas com as pessoas que tem orientação sexual diferente delas.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Não eu nunca sofri isso, mas os fatores são principalmente a cor da pele e classe social.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

porque as mulheres tem mais gosto com crianças e isso é um trabalho fácil, pois o trabalho mais difícil ficou direcionado aos homens.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não tive problemas por conta condição sócio-econômica, pois os alunos tem mais condições não aqueles que tem mais amigos por em volta e os mais pobres são os mais excluídos.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, é possível superá-los se nos conseguirmos mudar o pensamento das pessoas, sim pois as pessoas que são preconceituosas não se sentem inferiores se não são querer não para o colega.



65

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

1º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Eu sou hetero e não sinto preconceito por eu considero a orientação mais... "aceita".
 Não, e sei que essas pessoas "diferentes" sofrem com o preconceito, mas eu não percebi nenhum caso. Eu acho que a razão do preconceito é a ignorância, muitas vezes as pessoas não aceitam alguém só por ser (diferente delas) ou pessoa diferente delas.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Eu tenho a pele muito clara e já sou picado por isso, mas não (para estudar) com o propósito de estudar ou trabalhar. O preconceito, principalmente com os negros e pobres, vem vindo de uma época muito antiga, era que essas pessoas eram consideradas inferiores os brancos, e, novamente, acho que ainda é uma questão de ignorância.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

A ideia de que o mulher é dona de casa, quem educa (e etc), e ser professor seria uma "redução" do que seria o educação familiar.
 Eu nunca senti chacota pelo estudo, mas conheço pessoas que já

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Quando preciso de dinheiro para um recurso ou para realizar algum trabalho geralmente preciso que emprestei dos pais e nem sempre há este recurso de imediato. Tenho uma situação econômica boa, e ~~mas~~ já houve uma situação, em outro escola, que se considerava superior por ter mais condições.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Não, esses problemas tem que ser mais trabalhados no espaço, pois que não haja uma exclusão, como os negros sempre.



71

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

1.º F.D. ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Sou hetero, nunca enfrentei alguma dificuldade. Acredito que as pessoas de diferente orientação sexual sofrem, porque muitas acham que isso é errado, não é o normal no país que existe no momento.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Nunca fui, creio que é o machismo e o preconceito de outras pessoas e egocentrismo assim julgam e discriminam sem mesmo conhecer, sendo que só por achar estranho.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Atribui por ser talvez uma profissão que chama mais a atenção das meninas já que as meninas podem ter outras escolhas que chamam sua atenção.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não, talvez seja a condição de pessoas se apresentam ou até mesmo de ser feito a colaboração com o que podem de material a alguma atividade, como xerox.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, é possível superar através das pessoas se conscientizam que não podemos julgar o diferente pois todos são seres humanos. Atrapalham por a pessoa se sentir diminuído e menos competente para continuar.



76

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018

COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

18^o
F.D
ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Sim, por estar de meninas e meninas já sei como se sentir. A razão disso (em minha opinião) é o preconceito que parte da geração em questão por pessoas tradicionalistas

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Não, os causadores são as formas de que me passou influem em mim a isto e o preconceito existe até hoje

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Acredito em que é a forma que alguns (muitos) homens pensam, de que como me passou, apenas as mulheres devem ser profs, pois, pela tarefa de cuidar ser atribuída a elas.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não, mas a condição sócio-econômica é um fator influente e que causa preconceito, muitas vezes, para as pessoas e pelo que a pessoa tem

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, com a ajuda de pessoas próximas. Atrapalham, pois enquanto você quer estudar, essas coisas ligam pra isto, e você começa a ligar mais pra isso.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
1º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Eu acredito que a grande maioria sabe, pois nem todos acreditam a escolha de pessoas com relação a orientação sexual diferente da minha.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Seu negra e sim, já sofri discriminação e preconceito. Na minha opinião as pessoas "negras" como eu tendem a sofrer discriminação ou preconceito, as vezes acho que as pessoas comparam as "negras" a uma classe mais baixa, (isso é errado)

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Deu as meninas se interessam mais que as meninas para trabalhar na Educação Infantil do nos anos iniciais. Não.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não, e para mim o dinheiro não é tão importante dentro do espaço escolar.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, de a gente não dá bola, tipo, não dar ouvidos é uma forma de superá-los. Para alguns atrapalha. A pessoa ao sofrer algo em comum a isso, sente pouco vontade de ir para a escola por conta do mesmo, e então isso prejudica pois o rendimento e rendimento diminuem muito.



89

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

4º ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não. As pessoas com orientações sexuais diferentes da heterossexualidade, sofrem por conta do preconceito que existe no espaço seja ele familiar, escolar ou de trabalho, pelo fato de "influenciar" as demais pessoas ou de não seguir o "padrão", padrões como que mata, estupra e comete preconceito.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim. As pessoas que praticam o racismo sentem-se superiores às outras que não são do mesmo grupo étnico, achando assim que podem falar inúmeras barbaridades.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Alguns sentem vergonha de cursar formação de docentes porque desde o começo na vista como normalista e voltada para mulheres, e também a sociedade machista que define o que seria certo para mulher e para o homem, sendo assim cria-se um motivo de "vergonha".

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Não. Deve ser respeitada independente da pessoa, fazedora como, que não seja julgada ninguém que tenha diferença socio-econômica e que isso não interfira no espaço escolar, no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim. Eles não se atrapalham a vida escolar, como também a pessoa, a partir do momento que isso torna-se frequente, surgindo problemas maiores como o suicídio ou tentativa de suicídio e demais problemas psicológicos. Deve-se superar atitudes de ações vindas da escola para banir todo e qualquer tipo de preconceito, eliminando o conceito de que isso é normal, intercalando discussões problemáticas e encaminhando para as devidas soluções, acolhendo toda a reclamação vinda de cada vítima e não reproduzindo os mesmos atos, devendo os alunos que sabem, calados.



90

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
 ____ ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Não, sim, elas sofrem muito pois as pessoas ainda são muito ignorantes para aceitar uma outra religião, elas acham que tem que ser só homem e mulher, mas devemos ser melhores aceitar e respeitar e deixar eles serem felizes, como nós somos.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Sim, quando eu estudava no anchieta, por conta de ser loiro, que singoram de loira loira, loira aguada, eu acho que os fator de preconceito as pessoas não aceitam e so por ter uma cor diferente fica julgando aquela pessoa.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Nunca sou chacota, mas o fato do curso ser composto por meninas, são os meninos que tem maior interesse pela área, e também um pouco e por causa do preconceito que os meninos tem de deixar seus filhos com professoras, mas elas precisam entender que existem excelentes professores, e sempre tem mais mulheres.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Sim, pelo fato de ser mais pobre, os mais ricos fazem coisa de jeito quando pagamos por perto, as pessoas não aceitam a desigualdade de condições financeiros.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Sim, existe muito as vezes sem que se até mais fazemos algum preconceito sem que se com alguém, mas existem pessoas que fazem todo momento toda hora, supera-los só cada um consegue fazer isso depende de cada um só.



92

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
 _____ **ano do curso de Formação de Docentes, 2018.**

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

A escola é como uma nova sociedade, onde por + que ninguém sabe existe muito preconceito, inclusive de gêneros, e para evitar esse preconceito alguns parecem manter-se nos padrões (tradicional), escondem desejos, pois até alguns professores são do modo (família tradicional)

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

A escola é como a sociedade em que vivemos, pois nela tem a diferença de classes, mesmo tratando-se de educação pública, onde a maioria das coisas "avulsas" são privilegiadas sempre não as de aparência "de fora" (mas algumas coisas são avaliadas pela aparência)

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Como menina percebi e percebo um grande preconceito dentro de centros de educação infantil, pois como somos em menor número, comparado com as meninas das outras áreas (CEMEI) tem + destaque na mídia

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Em relação sócio-econômica tem um tabu, muito quente em escolas, pois não acreditam que o lugar onde a pessoa vive e suas condições fazem ser quem ela é

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Homofobia, machismo estão enquadrados como mais existentes, porém existem o racismo e que não se quem não deveria, de professores, e racismo já está "desse" pois uma grande parte de nos não vemos "brancos"



95

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
 MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA 2017/2018
 COLÉGIO ESTADUAL TÚLIO DE FRANÇA – CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES
 _____ ano do curso de Formação de Docentes, 2018.

Este questionário é parte da pesquisa intitulada *Emancipação e reprodução social na formação de docentes*. Sua participação é muito importante para o andamento dela. Desde já, agradeço a sua compreensão e a sua participação.

1. Em relação a sua orientação sexual: Você já enfrentou dificuldades dentro do espaço escolar por conta dela? Se sim, quais foram? Se não, você acredita que as pessoas com orientações sexuais diferentes da sua sofrem com elas na escola? Na sua opinião, qual é a razão desse fenômeno?

Eu ainda encontro dificuldades, a coordenadora do curso de formação chama 2 colegas e eu para conversar e perguntou se a minha sexualidade não interfere no aprendizado das crianças. ² desistiram de mim, pelo osobremos.

2. Em relação a sua identidade étnico-racial: Você é ou já foi vítima de alguma discriminação ou preconceito dentro da escola? Quais fatores você entende serem causadores desse tipo de postura preconceituosa dentro da escola?

Nunca sou discriminação, quem sofre são meus colegas que são negros ou pardos. A causa é a ignorância, tanto pelos pais que podem ter sido os influenciadores, mas a ignorância deles mesmo por não entenderem e não aceitarem.

3. Com relação ao curso de formação de docentes ser composto por maioria de meninas: A que você atribui essa discrepância? Você já sofreu algum tipo de chacota e ou, represália por ter escolhido este curso?

Machismo, já sou, dizem que esse curso é dos pais quem vai ter filho com 16, vai abortar, ser solteira e é mulher pobre.

4. Em relação a sua condição sócio-econômica: Você já teve algum problema na escola por conta dela? Para você, qual é a importância dela dentro do espaço escolar?

Já sou, não aqui, mas em outra escola, para mim não tem importância nenhuma um relação à quanto os pais ganham, é só um que está ali para um dia ganhar um dinheiro e que gosta.

5. Você acredita que no espaço escolar a homofobia, o racismo, o machismo, o preconceito social estão presentes? Como você entende ser possível superá-los? Estes fenômenos atrapalham a vida escolar? Como?

Está presente toda hora, só não é quem não quer. Sem mais empatia com o ~~outro~~ outro, superando a ignorância atrapalham bem conseguir mudar o quanto. O medo de serem maltratados (de todas as formas), a inevitabilidade de esquecer o que realmente é, tentar ser igual.