

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA F. TORRES PEREIRA

**SOBRE AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE E PODER NA DOCÊNCIA:
CONTEXTOS (DES)AUTORIZADOS PELA FORMAÇÃO**

Goiânia,
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA F. TORRES PEREIRA

SOBRE AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE E PODER NA DOCÊNCIA:

CONTEXTOS (DES)AUTORIZADOS PELA FORMAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Rosa Silva Zanolla

Goiânia,
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

P436s Pereira, Márcia Ferreira Torres.
Sobre as relações de autoridade e poder na docência: contextos (dês)autorizados pela formação. [manuscrito] / Márcia Ferreira Torres Pereira. - 2011.
168 f.

Orientadora: Profª. Drª. Sílvia Rosa da Silva Zanolla.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.

1. Educação 2. Docência 3. Conhecimento 4. Autoridade 5. Teoria Crítica. 6. Formação. I. Título.

CDU: 378:323.38

MÁRCIA F. TORRES PEREIRA

**SOBRE AS RELAÇÕES DE AUTORIDADE E PODER NA DOCÊNCIA:
CONTEXTOS (DES)AUTORIZADOS PELA FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em 23 de agosto de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado – FE- UFG

Profª. Dra. Glacy Queirós de Roure – PUC - GO

Profª. Dra. Sílvia Rosa Silva Zanolla – FE – UFG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – A NOÉTICA GREGA COMO CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO.....	17
1.1 – Da autoridade do mito para a autoridade da razão.....	35
1.1.1 – A participação dos sofistas na formação do homem grego.....	37
1.1.2 – A tragédia e a comédia na educação do homem grego: forma e conteúdo estético do conhecimento.....	48
1.1.3 – Enfoques sobre a filosofia platônica e a constituição do ideal de educação	55
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE MODERNA: AUTORIDADE CONCEDIDA E SERVIDÃO VOLUNTÁRIA.....	69
2.1 – Teorias educacionais dos séculos XIX a XXI: conhecimentos que medeiam a autoridade docente	87
CAPÍTULO III – AS “MALHAS” DA CULTURA CONTEMPORÂNEA: CONTEXTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS (DES)AUTORIZADOS NA DOCÊNCIA.....	112
3.1 – A construção do conhecimento para a formação e o trabalho docente	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	165

RESUMO

Respaldo pela relação entre educação, cultura e sociedade, este trabalho propõe uma reflexão dialética sobre a concepção histórica do conceito de autoridade na interface com o potencial formativo do trabalho docente. Para tanto, consideraram-se aspectos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, tendo como base contribuições que fundamentam ideais de formação desde os antigos povos gregos à educação moderna. A pesquisa bibliográfica foi realizada à luz da teoria crítica frankfurtiana, considerando, sobretudo, textos de Adorno, Marcuse, Horkheimer e de outros autores como Áries, Aristóteles, Cambi, Coêlho, Duarte, Hobsbawn, Jaeger, Manacorda, Marx, Morgado, Ponce, Reale e Antiseri e Zanolla. Parte-se do pressuposto de que os fundamentos do conhecimento lançaram suas bases para se compreender o transcurso histórico do significado cultural do conceito de autoridade e formação. Uma vez que esse transcurso é caracterizado pelos novos redimensionamentos tecnológicos, que visam o desenvolvimento social em todas as suas nuances, a produção cultural tornou-se temática para a educação e a formação do professor correspondeu a processos de produção simbólica, no sentido de implementar a lógica do consumismo. Isso possibilitou uma razão idealista ao mesmo tempo positivista na construção da sociedade contemporânea, o que fez com que se acirrasse o potencial ideológico sobre a práxis social e sua relação com os processos formativos no trabalho do professor. Reconhecer a autoridade como dominação que positiviza a prática e a teoria significa não apenas considerar as contradições sociais como desmistificar a ideia de uma práxis idealizada, fato que a impede de se constituir verdadeiramente. A formação teórica e a prática docente, respaldadas por uma identidade social abstrata de sentido, comprometem a liberdade e a autonomia, daí a importância de voltar-se para uma reflexão que denuncie a indigência da experiência filosófica e a ausência do reconhecimento das contradições da própria educação, a partir de bases epistemológicas não conciliadas às ideias universais, aparentemente harmônicas. Na conciliação idealizada entre teoria e prática, o conhecimento se adapta aos objetivos da realidade social administrada e arrisca fortalecer uma noção de autoridade regida pela dominação, distanciando a educação do pensamento crítico. Nesse contexto, esta pesquisa denuncia que a relação entre autoridade e formação é permeada pela negação de suas contradições históricas, levando a uma educação irrefletida, que tende a privilegiar uma formação instrumentalizada, justificada tecnologicamente pela implantação de uma indústria cultural dirigida aos setores da formação, sobretudo à escola, seus currículos e teorias. O objetivo de suscitar essa discussão não esgota as possibilidades de ampliar a reflexão, mas, sim, de enfrentar as contradições inerentes ao objeto no sentido de subsidiar uma educação verdadeiramente emancipada e humana.

Palavras-chave: educação, docência, conhecimento, autoridade, teoria crítica, formação.

ABSTRACT

Supported by the relationship between education, culture and society, this work proposes a dialectical reflection about history conceptions of concept of authority in the interface with the potential formation of teaching. To this end, consider themselves the historical, social, political, cultural and economic aspects on the basis, contributions that support the ideals of training from the ancient Greek people to modern education. The bibliographic search was accomplished highlighting on the Frankfurt School Critical Theory, considering, above all, texts of Adorno, Horkheimer, Marcuse and other authors such as Ariès, Aristóteles, Cambi, Coêlho, Duarte, Hobsbawm, Jaeger, Manacorda, Marx, Morgado, Ponce, Reale and Antiseri and Zanolla. It's starts with the premise of that the foundations of knowledge were bases to understand the cultural significance of the historical course of the consolidation of concept of authority and training. Since this course is characterized by the new resizing technology aimed at social development in all its nuances, cultural production became the theme for education and teacher training corresponds to the processes of symbolic production in order to implement the logic consumerism. This allowed an idealistic reason while positivize in the contemporary society, which has led to a fierce ideological potential of social praxis and its relation to the training processes in the teacher work. Recognize the authority as domination positivized the theory and practice means not only to consider the social contradictions as to demystify the idea of an idealized praxis, a fact that prevents it from truly constitute. Theoretical and practical teaching supported by a social identity abstract of means committed to freedom and autonomy, hence the importance of realize a discussion that withdraws from the philosophical experience of poverty and lack of recognition of contradictions of their education from bases epistemological no reconciled to universal ideas, apparently harmonics. In the idealized conciliation between theory and practice, the knowledge adapt on the objectives of social administered reality and risks strengthen a sense of authority governed by the rule of domination, thereby, distancing the education of critical thinking. In this context, this research report that the relationship between authority and training is permeated by the denial of its historical contradictions, leading to a thoughtless education, which tends to favor an instrumented training, technological justification for the implementation of a cultural industry sectors targeted for training, above all, to the school, its curriculum and theories. The objective to raise this discussion does not exhaust the possibilities of extending the reflection, but rather, tackle the contradictions inherent to the object as an aid to a truly emancipated and humane education.

Keywords: education, teaching, knowledge, authority, critical theory, training.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Sílvia Rosa Silva Zanolla, pela dedicação, confiança e respeito demonstrados durante o processo de orientação. Agradeço, em especial, por ter me permitido partilhar dos grupos de estudos na academia, das atividades do Núcleo de Pesquisas e Estudos, Sociedade, Subjetividade e Educação (NUPESE) e de sua vida acadêmica nesses últimos quatro anos, que compreenderam parte do meu período de graduação e de mestrado e se tornaram um marco essencialmente precioso e fecundo, permeado por ricas intervenções em muitos de meus pensamentos com os estudos de Adorno e Horkheimer.

Às professoras Dra. Glacy Queirós de Roure e Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado, pelas significativas contribuições e sugestões feitas no momento do Exame de Qualificação da dissertação.

À direção e professores da FE/UFG pelo apoio e colaboração durante o período do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio material dispensado durante o período de dois anos de Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, que tornou possível dedicar-me exclusivamente ao mestrado, viabilizando o acesso à bolsa de estudos CAPES.

Aos coordenadores e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG, pelas oportunidades de convivência com o debate acadêmico.

À Profa. Dulce Barros de Almeida pela oportunidade do convívio e da amizade, pelo apoio, pelo incentivo e pelas sugestões oferecidas de modo generoso e sincero.

À Profa. Maria Emília Castro pelo companheirismo, amizade e dedicação ao meu trabalho, como professora de Estágio III e IV na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

Aos colegas Anderson, Bruna, Danilo, Flávio, Juliana, Luís César, Natássia, Paola, Rúbia, Simeí, Taísa e Wellington pela oportunidade do estudo, do convívio e do debate na academia.

Aos professores e colegas do Núcleo de Pesquisas e Estudos, Sociedade, Subjetividade e Educação (NUPESE), pela riqueza das discussões que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação.

À professora Maria Dulce Machado de Aguiar pela revisão ortográfica e esclarecimentos sobre a língua portuguesa.

Às minhas queridas amigas Ângela, Mariana e Valéria pelo apoio, carinho e dedicação incondicionais.

A toda a minha família, em especial aos meus pais Jethro e Martha, que permanecem presentes em minhas realizações, nas lembranças e na essência de minha vida.

Aos meus filhos Bruno, Bárbara e Ellen, à minha nora Manuella e ao meu sobrinho André pelas possibilidades do crescimento, dos desafios e da superação.

Ao João, meu esposo e melhor amigo, por partilhar comigo a sua vida e por tornar a minha fé mais viva.

A todos aqueles que foram “pedras” de passagem, contribuindo para que o grande exercício da superação pudesse ser construído frente aos obstáculos que se apresentaram durante o período do mestrado.

À Essência Suprema de minha vida, a quem devo todas as bênçãos e realizações.

Para Sílvia, João, Ellen, André, Mariana, Valéria e Ângela

*“O outro é um complemento que nos faz a nós maiores, mais inteiros, mais autênticos.
O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca,
e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto”.*

José Saramago

INTRODUÇÃO

A constituição da autoridade ocorre a partir das relações que os homens constroem, em meio às experiências que realizam coletivamente. Efetivamente, os conhecimentos medeiam a experiência e pela reflexão são construídos historicamente, consolidando a formação dos sujeitos em condições socialmente determinadas. Nesse processo de formação os homens não somente se modificam como se potencializam para produzir e organizar a vida. No decurso da história, o conhecimento não somente se modificou como também o seu objeto. As necessidades sociais permitiram que as relações entre os homens fossem construídas em atividades em que se realizam, ou seja, mediadas pelo trabalho e pelo conhecimento. Na história da modernidade, a dimensão das relações sociais de produção se revelou contraditória, assim como a formação cultural em relação à educação sobre a formação no trabalho docente.

A forma social levou a estabelecer por investimentos progressistas certas funções sociais que procuraram justificar de maneira superficial os conhecimentos, reduzidos a instrumentos a serviço da ordem objetiva. A racionalidade moderna foi, sobretudo, conjugada entre controle e progresso, interpretados na esfera da hegemonia social historicamente constituída. A referência ao ordenamento social e culturalmente produzido permite incluir formas para compreender os conhecimentos e atribuir também sobre eles sua aparência. As condições objetivas, longe de serem configuradas como situações de crises ou em meros episódios, demarcaram, frente às promessas do Iluminismo do século XVII, um sistema capaz de garantir o seu poder pelas ideias e pelo conhecimento científico e técnico, com finalidades de desenvolvimento e progresso econômico. Os objetivos da dominação social, portanto, justificaram não somente a dinâmica conjuntural de ajustes à sua manutenção, como também contribuíram para a formação de uma espécie de consciência como meio de apaziguar conflitos e contradições. Como conhecimento, entretanto, carregadas de distorções sob pretensões de veracidade, as falsas ideias se manifestaram na cultura, assim como no sentido da educação dos homens para a autonomia. A formação se identificou, segundo a história que foi contada com a adaptação social cujas forças produtivas, segundo Adorno (1995b), foram preponderantes sobre as relações sociais de produção.

Nesses termos, a reflexão sobre a constituição da autoridade se submete à crítica, quando seu sentido se expressa no cerne da formação cultural, com finalidade de legitimar o controle e o domínio do poder de uns em detrimento de outros em sociedade. Isso faz com que se interrogue o sentido da educação para emancipação, que incide sobre as relações entre docentes e discentes no interior das instituições de ensino. Desse modo, com base na literatura selecionada para realizar a reflexão que se propõe, o presente estudo objetivou considerar os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais por algumas teorias educacionais entre os séculos XIX e XXI, à luz da teoria crítica frankfurtiana, na intenção de compreender objetiva e subjetivamente as relações de autoridade e poder na formação e no trabalho docente. A literatura que tratou do contexto histórico da educação e da sociedade contou com referenciais bibliográficos, destacando os autores Ariès (2006); Aristóteles (1987); Cambi (1999); Hobsbawm (2005; 2007); Jaeger (2003); Manacorda (2004); Ponce (1994); Reale e Antiseri (2007; 2007a); e, para tratar dos temas específicos da educação, formação e trabalho docente na contemporaneidade, Coêlho (1992; 1994; 2003; 2004; 2005); Duarte (2000); Imbernón, (2000); Morgado (1995); Zanolla (2000; 2007; 2010); entre outros.

A autoridade faz parte da formação e deveria contribuir para que a educação se estabelecesse na amplitude de seu sentido: a emancipação dos sujeitos. Contudo, o significado de autoridade se encontra no âmbito de sua concretização, comprometida com a forma social contemporânea, a qual deveria corresponder aos ideais de liberdade. A debilidade dos sujeitos para o exercício da liberdade da razão, uma vez subordinados à naturalização dos mecanismos de dominação social para a adaptação e instrumentalização das consciências, se apresenta pela ausência de reflexão sobre a utilização dos conhecimentos e suas formas, assim como pela resistência para superar representações sociais que autorizam e legitimam a alienação.

Ao considerar os contextos que abarcam o sentido da educação na sociedade moderna, é importante destacar a dimensão social construída historicamente. Por se tratar de uma sociedade moderna, abarcada por ideais de emancipação da razão, o momento histórico também se apresentou contraditório, prevalecendo a condição de servidão dos homens, de reificação e antinomia (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Como alicerce da experiência humana, onde se pode alcançar a liberdade, o poder de realização do homem correspondeu aos apelos das determinações e transformações objetivas que se revelaram autoritárias, na aparente integração e universalidade da

sociedade estruturada por um processo de dominação exercido pela manipulação do capital sobre os conhecimentos. Os processos formativos e as relações sociais de produção são abarcados por uma racionalidade baseada no consumo e no lucro. O prevalecimento dessa lógica sobre as relações de produção se manifestou pelos imperativos do conhecimento técnico e da ciência (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

A educação instrumentalizada a serviço da funcionalidade social administrada se manifesta na contradição das (im)possibilidades da experiência formativa, da reflexão filosófica e da liberdade intelectual para o exercício racional do pensamento em face das formas de se produzir a vida. Conseqüentemente, essa contradição se faz presente na educação escolar, nas relações de autoridade e poder e na formação docente, condicionadas pelas objetivações, que exigem adaptação e interação dos sujeitos às regulações da sociedade organizada. Contraditoriamente, a escola, compreendida como espaço de integração e de adaptação da totalidade social, arrisca-se a restringir o sentido da educação ao atribuir e legitimar sua autoridade às formas sociais e sua manutenção.

Elucidar criticamente os desdobramentos históricos e sociais que envolvem o fenômeno educativo na modernidade consiste em aproximar a educação de seu sentido político, considerando suas contradições e contribuições para a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a reflexão contribui para compreender teoricamente como podem ser pensadas e constituídas as relações de autoridade e poder na formação e no trabalho do professor.

As possibilidades que demarcam o lugar do indivíduo na sociedade moderna apresentam-se significativas, quando as relacionamos ao antigo povo grego. Embora sejam realidades culturais distintas, características específicas decorrentes do próprio processo educativo, da semelhança dos valores morais, éticos, ideológicos e políticos, como também do ideal de autonomia espiritual do povo grego encontram-se presente nos ideais de formação da cultura e na educação moderna. Cabe ressaltar o significado do ideário cultural grego, uma vez que exerceu forte influência na construção dos conhecimentos filosóficos e científicos, nas teorias da educação, na formação cultural do homem moderno e, conseqüentemente, na forma pela qual as relações de autoridade na formação e no trabalho docente podem ser compreendidas. Isso justifica por que uma revisão sobre o assunto respaldado pela teoria crítica da sociedade se fez necessária no primeiro capítulo dessa dissertação.

A seleção da obra de Jaeger (2003) foi considerada fio condutor para revisitar o movimento histórico na Grécia antiga, referente à evolução do conceito de *Paidéia*. Juntamente com essa obra foi selecionado o referencial bibliográfico para dar sustentabilidade à reflexão dos autores: Aristóteles (1987); Cambi (1999); Reale e Antiseri (2007; 2007a), assim como algumas contribuições de Manacorda (2004) e Ponce (1994), para tratar especificamente da história da educação na antiguidade grega dos séculos V e IV a.C., momento em que a formação do homem grego se destacou de maneira significativa, referente ao processo de constituição do pensamento racional, à atividade política e suas relações com a forma social, com os conhecimentos que mediaram relações sociais e de autoridade entre educadores e aprendizes.

No segundo capítulo, o enfoque dado ao período histórico referente à modernidade contou com os autores Hobsbawm (2005; 2007) e Cambi (1999) para refletir sobre a realidade moderna a partir do século XIX, efetivamente sobre educação e sociedade. Hobsbawm (2005) justifica como sendo este o momento histórico expressivo na preparação de um mundo qualitativamente diferente “do passado mais próximo”, considerando os avanços da formação do pensamento moderno no desenvolvimento cultural e político-ideológico, como também no desenvolvimento da economia e do conhecimento científico e tecnológico. Para tratar das teorias educacionais, Cambi (1999) destaca alguns filósofos e estudiosos ao apresentar as concepções de educação, as quais contribuem para refletir sobre as bases teóricas que estabelecem o campo de possibilidades e limites das relações de autoridade e poder na formação e no trabalho docente.

Sobre as condições objetivas da realidade social e do pensamento ideológico da racionalidade moderna, Adorno (1995a) afirma que as contradições dos conhecimentos da sociologia, filosofia e psicologia que emergiram na sociedade, ao conceber o indivíduo livre, autônomo, capaz de produzir, pensar e agir por si mesmo lançaram suas bases para a constituição dos processos formativos que concebem a profissão de ensinar. Esses processos dizem respeito à ampla formação cultural, passam pelas repercussões advindas das transformações culturais históricas e sociais e remetem à aprendizagens de conhecimentos e práticas pedagógicas desenvolvidas no campo da formação do professor. Entretanto, por mais que esses conhecimentos tenham tido sua parcela de contribuição para a educação, o espaço educacional das instituições de ensino foi colocado a serviço dos interesses ideológicos da funcionalidade da produção de bens culturais, em harmonia com os interesses econômicos predominantes.

Assim, se o lugar da instituição educativa se estabeleceu como espaço da reprodução da força de trabalho a serviço da ideologia e da sociedade hegemônica, ela se estabelece integrada aos objetivos que mantêm a indústria cultural promotora do consumo de mercadorias para a preservação do sistema social dominante. O sentido da educação para a emancipação, nessas condições, torna-se comprometido com o processo de formação. Se a forma social é determinante sobre a formação, os conteúdos dessa formação deveriam ser mediados por relações sociais de produção. Entretanto, as forças produtivas se revelaram soberanas sobre tais relações e sobre a cultura. A insuficiência do sistema com relação à formação cultural se expressa sob contextos conjunturais impregnados de representações, as quais limitam a formação e o trabalho da reflexão docente sobre a dimensão que a realidade social sistematizou.

Nesses termos, no terceiro capítulo foram apresentados diferentes aspectos referentes à formação cultural, considerando a indústria cultural como mediadora ideológica do poder econômico que autoriza e desautoriza conteúdos e formas determinadas e padronizadas em todos os campos da vida social, estabelecendo procedimentos formativos que repercutem na educação, na formação e no trabalho docente. Essas repercussões poderão interferir nas relações entre docentes e discentes, uma vez que o homem é o único “ser sobre a Terra”, capaz de agir segundo o seu arbítrio e segundo os seus fins; ele ainda segue o progresso humano das determinações sociais. Nessa perspectiva, a adesão ao instituído, à realidade, faz com que a formação e o trabalho do professor também se identifiquem com essa mesma realidade e estabeleçam como base de todo o seu trabalho relações de autoridade semelhantes aos modelos de troca presentes no mercado e pelos conhecimentos científicos e técnicos de que se utiliza a indústria.

Desse modo, com vistas a compreender o lugar da escola e da universidade como espaços de formação e de constituição da atividade docente e de seus desafios na educação e na formação de professores, o terceiro capítulo buscou também desenvolver reflexão teórico-crítica para considerar os contextos que (des)autorizam as possibilidades de concretização da formação para a emancipação, analisando o estado de manutenção geral de adaptação da realidade exercido pelos sujeitos, o que, segundo Adorno (1995b), define-se pela ausência de autorreflexão e experiência filosófica sobre os conhecimentos que medeiam as relações entre docentes e discentes.

Essa reflexão permite colocar também como desafio o estudo sobre o sentido da contradição estrutural das instituições educacionais e contribui para pensar as

possibilidades de desmistificação de concepções de educação e formação que concebem a docência de maneira idealizada, impedindo o avanço concreto da educação humana. Isso posto, a presente pesquisa, que empreendeu uma discussão exclusivamente teórica e bibliográfica sobre os contextos que caracterizam e expressam relações de autoridade e poder na formação e no trabalho do professor, não pretende esgotar a temática, mas apontar algumas possibilidades para o avanço de outras pesquisas rumo à concretização da educação como universalidade concreta.

CAPÍTULO I

A NOÉTICA GREGA COMO CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICA DA CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO

As relações de autoridade e poder, constituídas na formação e no trabalho dos educadores, manifestaram-se na especificidade de momentos sócio-históricos, os quais contribuíram para compreender o sentido da autoridade no âmbito desses contextos. Os conhecimentos que mediaram essas relações abarcaram não somente os conteúdos sistematizados, construídos historicamente e transmitidos nas instituições de ensino, como aqueles conhecimentos que incidiram sobre o desenvolvimento do homem como totalidade social, cultural e humana. Sob esse aspecto mais amplo da educação, reportar às relações de autoridade e poder, entre os educadores e aprendizes na Antiguidade grega dos séculos IV e V a.C., significa considerar a base histórica que contribuiu para a formação do ideal do homem grego e que, posteriormente, tornou-se um referencial para os objetivos da educação na modernidade.

Desta forma, esse capítulo abarca o estudo da educação e formação cultural nesse período histórico da Grécia antiga, contemplando o momento noético¹ na formação da *Paidéia*, compreendida como educação no sentido mais amplo da formação do homem, que segundo Jaeger (2003) refere-se à educação, ação de educar, formação, autoformação humana, cultura, saber, conhecimento, entendidos como ideal de perfeição, princípio formativo do homem como animal social, ser vivo político, membro ativo da *polis* como realidade viva e histórica. O termo *Paidéia* para ser traduzido,

[...] não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura, ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém com o que os gregos entendiam por *Paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger como campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los de uma só vez (JAEGER, 2003, p. 1).

O contexto das relações de autoridade entre educadores, como governantes e seus discípulos, tinha como ideal de formação do homem grego, a *Paidéia*, que inicialmente, no século V e IV a.C., correspondeu aos conhecimentos míticos, os quais pretenderam

¹ Noema/noemático – vocábulo grego νόημα – significa pensamento, enquanto objeto de pensar. O noema é [...] o objeto intencional da *noesis* como inteligência ou pensar; os noemas são simplesmente as idéias, as noções, o conteúdo do pensar (MORA, 2001, p.76).

explicar a natureza, dominaram a educação, dirigiram as ações humanas e organizaram a vida política, social e cultural. No transcurso da história, os conhecimentos foram sofrendo modificações e novas possibilidades foram surgindo para que o pensamento racional se ampliasse, assim como as condições para realizar experiências formativas com o surgimento da filosofia na educação.

O estudo da história da formação do homem grego e sua relação com a modernidade esclarecida² resguarda “conceitos de sacrifício e renúncia, nos quais revelam tanto a diferença quanto a unidade da natureza mítica e do domínio esclarecido da natureza” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 15). O estabelecimento dessas relações exigiu empreender um conhecimento sobre a realidade histórica da educação em tempos distintos, mediada pela leitura e reflexão da teoria crítica da sociedade, para compreender como se configurou a autoridade do educador no processo de formação e na atividade de seu trabalho.

Ao enunciar a história da educação a partir da Antiguidade grega, Jaeger (2003) refere-se ao valor pedagógico dos poemas épicos presentes nas obras *Iliada* e *Odisséia* que estabeleciam as relações entre os educadores e os discípulos. O sentido ético e estético destes poemas permitiu que o poeta e educador Homero fosse considerado não somente o autor dos mesmos como também o representante da cultura grega primitiva, destacando: “O *Pathos* do sublime destino heróico do homem lutador é o sopro espiritual da *Iliada*. O *ethos* da cultura e da moral aristocrática encontra na *Odisséia* o poema da sua vida [que] converteu-se no fundamento vivo de toda a cultura helênica” (JAEGER, 2003, p. 66).

Para tematizar a temporalidade do século V a.C., que se define no alicerce da *Paidéia* grega como o período da introdução da educação na Antiguidade,

[...] ao se falar na Grécia, só se pode começar com Homero, – o educador de toda Grécia –, como dizia Platão. É ele, aliás, quem sugere a distinção entre o ‚dizer‘ (*política*) e o ‚fazer‘ (*as armas*), que propusemos quase como critério educativo de toda a educação (MANACORDA, 2004, p.41).

Dessa forma, a autoridade do educador se manifestava pelas contribuições dos valores morais para a formação das condutas dos homens, encontradas nas páginas desses poemas:

² Referente ao significado histórico-filosófico da Filosofia das Luzes ou Iluminismo e também no significado de *Aufklärung* designando, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.) (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 7).

“[...] estão refletidas as *práxis* econômicas e sociais, as crenças religiosas e as regras do poder, as próprias práticas culturais [...] em tal contexto mítico” (CAMBI, 2003, p. 76).

A educação do homem grego, por essas contribuições de Homero, consolidou o modelo de uma pedagogia ligada à *arete*³ para elevar as relações entre os homens à excelência, forma mais pura do ideal de educação daquela época. Jaeger (2003) atesta essa importância para o homem grego ao afirmar que: “Essa formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem tal como ele deve ser” (JAEGER, 2003, p. 24).

Nesse sentido formativo, Jaeger (2003) destaca a relação entre cultura e educação, pensada na unidade da obra de Homero, como fonte para justificar o sentido do mito.

O mito contém em si significado normativo, mesmo quando não é empregado expressamente como modelo ou exemplo. Ele não é educativo pela comparação de um acontecimento da vida corrente com acontecimento exemplar que lhe corresponde no mito, mas sim pela sua própria natureza [...]. O mito serve sempre de instância normativa para a qual apela o orador. Há no seu âmago alguma coisa que tem validade universal. Não tem caráter meramente fictício, embora originalmente seja, sem dúvida alguma, o sedimento de acontecimentos históricos que alcançaram a imortalidade através de uma longa tradição e da interpretação enaltecida da fantasia criadora da posteridade (JAEGER, 2003, p. 68).

A contribuição dos mitos para a formação do homem grego, abarcada pela dinâmica dramática das narrativas sedutoras dos heróis e suas sagas na Grécia antiga, era considerada importante não somente pelo aspecto psicológico, mas como ensino imprescindível à organização da vida social daquele momento histórico. As relações de autoridade entre o educador e o discípulo eram mediadas por um processo gradativo de ensino à consolidação da aprendizagem do discípulo e a um conhecimento absoluto, assimilando as histórias narradas e cantadas sobre os exemplos mais eficazes de coragem e de luta. Esses modelos legitimavam a autoridade do educador no fazer cumprir as obrigações dos discípulos aos ordenamentos míticos.

Ao seguir o estudo de Jaeger (2003), a relação entre os educadores e seus discípulos, pautada nos fundamentos da autoridade mítica, manifestava-se na submissão dos discípulos e educadores aos conhecimentos míticos que deveriam ser repetidos e mantidos como condições essenciais para a formação do guerreiro e do herói grego, uma vez que

³ “Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra ‚virtude’, na sua acepção mais atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta do heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega” (JAEGER, 2003, p. 24).

essa identidade o colocava numa posição social e cultural hierarquicamente superior diante do povo. O ideal de formação, portanto, visava seguir a natureza mítica, pela qual se revelava como virtude do meio social.

A forma de organização da comunidade da antiga Grécia restringia a liberdade dos homens. Imperava a dependência dos camponeses, escravos e mulheres às ordens dos poderosos. As leis não eram resoluções instituídas democraticamente, mas fundamentavam-se na aprovação daqueles para os quais valia. A Grécia vivia exclusivamente da agricultura, existiam os escravos e os nobres e o ideal pedagógico não era o mesmo para todos. “Não só as classes dominantes tinham ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentavam fazer com que a massa laboriosa aceitasse essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela natureza das coisas [...]” (PONCE, 1994, p. 36).

A distinção de classes, que correspondia às atribuições da natureza sobre os homens, dividindo os antigos gregos entre nobres e plebeus, também conferia a *arete* como atributo dos nobres, ou seja:

[...] qualidades morais ou espirituais. Em geral, de acordo com a moralidade dos pensamentos dos tempos primitivos designa-se por *arete* a força e a destreza dos guerreiros [...] e, acima de tudo, heroísmo, considerado não no sentido de ação moral e separada da força, mas sim intimamente ligado a ela (JAEGGER, 2003, p. 27).

Sendo assim, se a virtude prevalecia como um dom atribuído aos nobres guerreiros para constituição de uma classe privilegiada, a educação correspondia à formação desses homens para governar a partir de normas de conduta alheias aos dos outros homens. Nesse sentido, uma vez que a missão nobre estava longe de ser aquela atitude altruísta que resultasse das suas ações heroicas, o direito de pertencimento à nobreza ocultava, em certa medida, a obrigação do herói de estar em dívida com a natureza. Ao mesmo tempo, o reforço do privilégio se confirmava quando conquistava essa promessa na condição de herói, descobrindo-se contraditoriamente, ora como senhor, ora como servo.

Esses deveres, que significavam virtudes para governar outras classes, condição herdada dos antepassados, não passavam de sua tradição para que o homem nobre fosse considerado pela sua supremacia. “Portanto, „virtude’ nunca significou valor moral e tampouco – a não ser no caso da vida grega – se atribuiu virtude a um homem que não tivesse origem nobre e riqueza territorial” (PONCE, 1994, p. 48).

Nesses termos, ao se referir à condição de liberdade e não-liberdade, que se impõe na vida do guerreiro, cabe ressaltar as contribuições de Pascal (2005) para compreender a autoridade da liberdade como lei moral do dever. Sendo a liberdade um atributo da razão, nela a lei do mundo inteligível se apresenta como imperativa. Ser livre, portanto, é ser independente, não se submetendo ao que seja externo de si mesmo; é ser capaz de seguir a razão que pressupõe a liberdade do livre-arbítrio.

Ao tomar como referência a compreensão da liberdade para a autonomia⁴, o conceito de liberdade revelava sua impotência na vida do homem grego. A forma com que a maioria da população se encontrava condicionada à servidão, à devoção da tradição dos mitos e à submissão dos nobres justifica esta impossibilidade. Em relação à liberdade e à autonomia,

[...] é interessante reparar que o conceito de “autonomia”, que os filósofos modernos usam neste sentido e que para o pensamento político dos gregos tinham tão grande importância e exprimiam a independência de uma *polis* em relação ao poder de outros Estados, não chegou nunca a transferir-se para a órbita moral, como os conceitos a que nos acabamos de referir. Vê-se bem que o que interessava a Sócrates não era a simples independência com relação a quaisquer normas vigentes fora do indivíduo, mas sim a eficácia do domínio exercido pelo Homem sobre si mesmo. Fundamentalmente, portanto, a autonomia moral no sentido socrático significaria a independência do Homem em relação à parte animal da sua natureza (JAEGER, 2003, p.551).

Na exigência de compreender a categoria de liberdade na relação que se estabelece com a autoridade, considera-se significativo destacar que, para Kant (2008), a ação justa deve ser “[...] capaz de coexistir com a liberdade de todos de acordo com a lei universal, ou se na sua máxima a liberdade de escolha de cada um puder coexistir com a liberdade de todos de acordo com uma lei universal” (KANT, 2008, p. 76; 77). Para o homem grego, encerrado na ascese do mundo interior, sob a força religiosa do mito como ordem metafísica e normativa estabelecida pela natureza sobre a ordem da realidade social, as relações de autoridade arbitravam a retirada do poder dos homens e a possibilidade do exercício racional da liberdade para conferir aos nobres guerreiros a condição de heróis.

Ao retomar as condições em que se encontravam os antigos homens gregos, a despeito do que os distingue como seres humanos e não como nobres, é possível dizer que esses homens comuns eram valorados meramente como um meio para o fim de outros homens. O mito, como determinismo natural da vida do homem grego, era suficiente para que os educadores permitissem qualquer questionamento sobre a organização da vida

⁴ *Autónomos* – (grego) – independente, aquele que age por si mesmo, que define o próprio *nómos*, a lei, a norma que rege sua existência, conforme sua natureza (COELHO, 2004, p. 24).

social e a constituição da cultura, uma vez que todo programa da vida em comunidade já estava definido e bastava a adaptação dos indivíduos.

Sobre as relações de direito e a constituição da liberdade há de se ressaltar que um homem a quem se atribui a exigência da submissão interior, dado seu caráter sensível, é também escravo de sua liberdade externa. Os educadores gregos como formadores dos futuros professores estavam limitados aos ordenamentos míticos normativos, o esforço que realizavam para alcançar os resultados almejados contava apenas com a tradição abarcada pela relação entre a poesia e a religião mítica na consolidação da formação dos indivíduos, uma vez que a filosofia surgiria tempos depois (JAEGGER, 2003).

Essas características, que convergiram para a prática docente do educador grego, permitem pensar na dimensão de um possível planejamento de trabalho construído, ainda que de forma mais limitada, numa tríade que organizava a relação entre o ensino da poesia e da religião e as condições sociais. Estabelecendo relações de causa e efeito, para além da fantasia e da imaginação, a educação do homem grego já expressava o prenúncio da compreensão lógica. Ao considerar esta hipótese, não se pode negar que o desenvolvimento da reflexão lógica era interdito pela prevalência de um ensino fechado por explicações mitológicas, com vistas a responder às questões das origens das coisas e do modo pelo qual se constituíam as relações com o coletivo. As relações de autoridade eram firmadas no ensino dos destinos dos homens, determinados pelos deuses.

O aspecto religioso faz referência à formação do homem grego e demarca, conforme ressaltam Reale e Antiseri (2007), suas características:

A religião pública, que tem o seu modelo na representação dos deuses e do culto que nos foi dada por Homero, é a religião dos mistérios. Há inúmeros elementos comuns entre essas duas formas de religiosidade (como, por exemplo, a concepção de base politeísta), mas também importantes diferenças que, em alguns pontos de destaque (como, por exemplo, na concepção do homem, do sentido de sua vida e de seu destino último), tornam-se até verdadeiras antíteses. Para Homero e para Hesíodo, que constituem o ponto de referência das crenças próprias da religião pública, pode-se dizer que tudo é divino, pois tudo o que acontece é explicado em função de intervenções dos deuses (REALE e ANTISERI, 2007, p. 8).

A resignação pelo princípio da obediência aos deuses legitimava a diferença entre os homens. Esse aspecto corroborava-se para que a constituição da identidade estivesse cada vez mais integrada às forças favoráveis à autoridade mítica atribuída aos educadores. Ao administrarem os comportamentos dos indivíduos e as formas de pensar por um ato de

reconhecimento de suas condições sociais como nobres, seguiam os ensinamentos dos deuses. Essa posição social configurava a superioridade dos discípulos orientados a perpetuarem a tradição sendo educados para se tornarem heróis. Esse aspecto cíclico confirma as relações da autoridade por dominação, pois mantinha o caráter absoluto e repressivo do poder mítico sobre todos os homens. A dependência dos indivíduos aos seus educadores era uma condição permanente nas relações que eram estabelecidas, assim como a necessidade de identificação com os deuses e seus atributos.

As evidências do caráter normativo das epopeias encontradas nos mitos apresentados nas tragédias revelavam a finalidade de introduzir uma ação unitária, prevalecendo sobre o coletivo um referencial padronizado de valores culturais miméticos construídos pelo vínculo com a tradição. Esse poder de manipulação dos educadores a partir das epopeias, normatizando as ações humanas, presume não somente uma educação tradicional como a ausência do sentido estético na relação homem e natureza, uma vez que a religião dos gregos se apresentava favorável à conciliação com a realidade, levando o indivíduo a se conformar com ela. Isso significa:

[...] uma forma de „naturalismo’, [...] ela pede ao homem não propriamente que ele mude sua natureza, ou seja, que se eleve acima de si mesmo; ao contrário, pede que siga sua própria natureza. Fazer honra aos deuses o que está em conformidade com a própria *natureza* é tudo o que pede ao homem (REALE e ANTISERI, 2007, p. 8).

A condição formativa na Grécia antiga conduzia para uma educação coercitiva, direcionando o destino dos homens a constantes renúncias em prol da natureza mítica. A autoridade do educador mostrava essa força como um princípio educativo sobre as condutas dos homens. O caráter de naturalização que levava os indivíduos à conformação do universal, ou seja, às normas instituídas pela autoridade do ensino mítico, afirmava relações de autoridade fundadas na tradição como se fosse a força de um tabu “natural” que se impunha sobre a coletividade.

Tendo em vista que a compreensão do indivíduo sobre ele mesmo a partir dos mitos se resumiu à manipulação dos destinos dos homens, a intervenção dos deuses nos acontecimentos e sofrimentos humanos parecia justificar a possibilidade de escaparem da ameaça dos males e do desconhecido. Traçar os seus próprios projetos de vida dependia dos projetos ditados pelos deuses. Os indivíduos se viam obrigados a seguir os costumes

para se sentirem adequados e aceitos pelo grupo. Os homens colocavam o poder mítico acima de si mesmos.

Ao estabelecer uma relação entre a autoridade mítica estabelecida pela natureza, cujos deuses a governam, e o tabu como característica das práticas ordenadas pelos deuses, é possível inferir que a formação imposta pelos mitos, que ditavam os modos de ser e as ações dos indivíduos, resumia-se em apropriar-se das representações sociais e a interagir com as ideias oriundas da percepção, da imaginação ou da razão moral⁵, as quais estavam inseridas nas epopeias da *Iliada* e da *Odisséia*. Essa autoridade, aliada ao tabu dos ensinamentos divinos como sendo os mais eficazes conhecimentos, exercia mecanismos de controle sobre os homens para que os resultados de seus princípios fossem alcançados, ou seja, o sucesso das realizações heroicas.

Como o conhecimento aprendido pelos mitos deveria ser repetido para se manter na nobreza, tornar-se um guerreiro significou se identificar com os deuses. Para tanto, o sacrifício aos ensinamentos divinos “incluía o sacrifício do eu, porque o seu preço era a negação da natureza do homem, em vista da natureza extra-humana e sobre os outros homens” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 53).

A aprendizagem impedia a realização do homem sobre a natureza e suas relações de produção encontravam-se interditadas, tendo em vista que a natureza não poderia ser transformada idealmente pela ação dos homens. A natureza se define pelos próprios mitos. Eles ditam os destinos dos homens e interpretam a natureza de forma absoluta. A existência do homem no mundo dependia de sua relação com os mitos e não da atuação do homem sobre ela, ou seja, a sua autorrealização. Caberia aos discípulos identificar-se com os deuses, repetir os ensinamentos e deixar que os escravos trabalhassem sobre a natureza, modificando-a para o sustento de todos.

Assim, entre os meios para se atingir os resultados e adaptar-se aos ensinamentos ministrados pela autoridade do educador, mediada pelo poder dos conhecimentos, mitos na relação que se resumia entre a força física e o espírito, os discípulos eram orientados pelas narrativas míticas como procedimentos carregados de conteúdos já transmitidos. Entretanto, ainda que nas narrativas fossem apresentadas as ações que segundo as instruções deveriam ser seguidas, a contradição se manifestava na narrativa do guerreiro e herói Ulisses, contada pelo educador e poeta Homero. A história de Ulisses não correspondia apenas aos ensinamentos e aos sacrifícios que pudessem dar a esse

⁵ A moral é a vontade dos deuses, a virtude (*arete*) (JAEGER, 2003, p.24).

personagem a identidade do herói, pois os perigos enfrentados para alcançá-la durante uma de suas aventuras exigiam desse guerreiro outras formas de ação para também sobreviver. O personagem se utilizava da astúcia para vencer as adversidades na aventura que realizava. Diante da impotência contra as forças da natureza, “[...] a fórmula para a astúcia de Ulisses consistiu em fazer com que o espírito instrumental, amoldando-se resignadamente à natureza, deu a essa o que a ela pertence e assim justamente a logrou” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 56).

Na condição de realizar o seu interesse em constituir autoridade, Ulisses se apresenta como um herói pela astúcia. Ao mostrar que os conhecimentos dos deuses e os destinos por eles traçados poderiam ser modificados, o personagem não coloca mais sua vida a serviço dos deuses, aos quais ele pertence. O que ele incorpora no objeto é uma estratégia a seu favor, um procedimento pela astúcia para alcançar seus objetivos.

Segundo Jaeger (2003), se por um lado o predomínio do espírito heroico da *arete*, já vivenciado na vida organizada da cidade, foi observado na obra da *Ilíada* de Homero pela excelência dos grandes senhores valentes e de posição, firmados nas tradições vivas da aristocracia de seu tempo, por outro lado esse destaque para uma classe especial reiterava o modelo de formação ideal de alguns homens sobre os outros, ao mostrar uma ação mais eficaz, também diante de suas vitórias nas aventuras e lutas que travavam.

Sobre o modelo ideal de educação há uma imposição feita a partir do exterior, o que Adorno (1995b) sinaliza como sendo “o da *heteronomia*⁶, o momento autoritário”. Esse modelo leva à adaptação, à conciliação dos indivíduos e ao que é ensinado. Entretanto, a narrativa de Ulisses mostra que essa identificação pelos deuses proporcionou a identificação dos personagens aos deuses quando realiza o papel de herói guerreiro e de autoridade sobre a natureza logrando-a e, portanto, logrando os próprios deuses. A competitividade expressa pelo personagem Ulisses revela o tipo de autoridade que se manifestava, uma vez que o mais importante era realizar o que se tinha aprendido para adaptar-se aos ensinamentos se identificando com as ações dos deuses, sem refletir sobre o que realmente significavam aqueles ensinamentos.

Cambi (1999) reporta-se ao estilo de vida na Grécia antiga, à origem dos reinos e das castas de dominadores militares de sociedades primitivas, para destacar que a organização do trabalho resumida na agricultura, no pastoreio e no comércio se apresentava de forma

⁶ Contrapõe a autonomia no sentido da moralidade kantiana, que é o princípio da vontade independente, sendo “o homem dessa vontade não um simples objeto da legislação universal imposta pela lei moral, é necessário que ele seja o seu autor” (PASCAL, 2005, p.132).

hierárquica e atribuía estar o poder político nas mãos da aristocracia. Nesse sentido, o governante deveria assegurar que a relação entre a prática econômica e social, as crenças religiosas, as regras do poder e as práticas culturais delineavam os costumes organizados em torno de valores da força e da persuasão para consolidar os princípios da educação como ação política. Versada no cuidado do corpo e no desempenho da oratória, a educação privilegiava uma formação especial para corresponder aos costumes da forma política de governo e a manutenção da divisão social do trabalho. As relações de autoridade entre mestre e discípulo eram, então, compreendidas por um forte vínculo entre ambos, uma relação que consolidava a autoridade pelo controle e domínio do mestre no respeito à hierarquia.

O poder exercido pelo governante e a necessidade de ser protegido dos perigos concorre para afirmar que havia na relação entre o educador e o discípulo, na Grécia antiga, uma ambivalência. Primeiramente, na potência específica dos educadores conhecedores dos ensinamentos míticos, sobre os quais nenhum poder era considerado verdadeiramente maior e, portanto, deveriam ser obedecidos; assim, os discípulos se viam na condição de executar igualmente os mesmos desígnios. Não obstante a obediência para obter honra e proteção a partir dos ensinamentos, os próprios discípulos deveriam também proteger seus mestres, conferindo uma aprendizagem de grande submissão e honradez (PONCE, 1994), o que implicava relações complexas de troca e reciprocidade para assegurar a superioridade da classe pelo sucesso das aventuras que os consagravam em heróis. Entretanto, no contexto dessas relações, entre a admiração e submissão do discípulo por seu mestre, o conflito nas relações de autoridade estava presente, pois “[...] ninguém ignora até que ponto se recorria à severidade e à crueldade⁷ para transformar os moços e moças em rijos soldados [...] sempre capazes de mandar e de fazer-se obedecer” (PONCE, 1994, p. 41).

Na *Paidéia*, Jaeger (2003) destaca que os poemas da Odisséia de Homero reiteravam a constituição de autoridades dominantes e essas autoridades eram os educadores que privilegiam o ensino apenas para aqueles discípulos pertencentes à nobreza, ao mesmo tempo em que revelava sua dependência para com aqueles que os serviam, os quais jamais seriam os seus discípulos. Numa das narrativas essa realidade é contada por Adorno e Horkheimer (1985), atribuindo relação com o homem burguês da modernidade:

⁷ Na cerimônia chamada “do látego”, por exemplo, todos os anos os jovens eram açoitados violentamente diante do altar de Artemisa, sem que lhes permitisse queixarem-se, sob pena de desonra. O que se mostrava mais impassível era proclamado „vencedor do altar” (PONCE, 1994, p. 41).

Um proprietário como Ulisses dirige à distância um pessoal numeroso, meticulosamente organizado, composto de servidores e pastores de bois, de ovelhas e de porcos. Ao anoitecer, depois de ver de seu palácio a terra iluminada por mil fogueiras, pode entregar-se sossegado ao sono: ele sabe que seus bravos servidores vigiam, para afastar os animais selvagens e expulsar os ladrões dos coutos que estão encarregados de guardar (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25).

Na divisão do trabalho, à medida que o proprietário se distanciava de suas propriedades, também considerava o trabalho dos seus serviçais como inferior a qualquer outra forma. Por isso, o dono se afastava cada vez mais do trabalho direto com a terra. Nesse sentido, a formação do homem pode ser compreendida na Grécia antiga como aquela que legitima as formas de dominação a partir da divisão social do trabalho entre senhor e escravo, em que o nobre proprietário acumulava suas riquezas em detrimento do trabalho alheio. A autoridade do educador grego servia-se do resultado dessa organização social e de sua manutenção.

Nesse sentido, a condição do homem nobre grego, educador, guerreiro e herói encontra sentido na crítica de Adorno (1995a, p. 64) ao fazer referência ao critério que se estabelece para a concepção de personalidade que “é, em geral, poder e força; domínio sobre pessoas; quer sejam esses atributos possuídos em virtude de sua posição, quer sejam obtidos graças a uma especial ambição de poder [...]”.

Elucida-se, portanto, numa perspectiva moderna, que essa modelagem do discípulo conferiu sentido ao espírito grego na virtude e posição do nobre, uma vez que “o eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25).

A divisão das classes sociais não se resumia apenas nos desígnios míticos sobre as condições de nascimento, mas pelo ensino dos educadores pelo desprezo ao trabalho⁸, na formação dos seus discípulos. Não é por acaso que os trabalhadores eram escravos, tornando incompatível o exercício de um ofício com a consideração que um governante deve ter em relação a si próprio. Segundo Ponce (1994), a afirmação de Aristóteles confirma o trabalho associado à ideia de sacrifício, desvalorização, sofrimento e pobreza: “*nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser*

⁸ Origem da palavra trabalho – do latim *tripalium*, nome de um instrumento de tortura. Em alemão, trabalho é *arbeit* e significava, em sua origem, “pobreza” (KOSHIBA, 2000, p. 31).

reservados aos que não necessitam de trabalhar para viver” (PONCE, 1994, p. 45, grifo do autor).

Para estabelecer a respectiva divisão do trabalho na Grécia antiga, a tarefa de educar tornava-se importante para que esta divisão se mantivesse. Para Jaeger (2003), educar, desde a mais tenra idade, significava para os gregos mais que um compromisso, um estilo de vida para se viver em comunidade. “A mulher na qualidade de mãe dos filhos legítimos, como se vê na burguesia grega [...], pode ser mãe de uma geração ilustre. Ela é a mantenedora e guardiã dos mais altos costumes e tradições” (JAEGER, 2003, p. 47). Além da destreza aprendida nas narrativas dos heróis para o ensino da honra, do engenho, poder e inteligência do guerreiro, a astúcia e persuasão da palavra, estes aspectos referentes à educação eram entendidos como virtudes pelo vínculo que os heróis tinham com as divindades. Nessa importante tarefa de formação dos filhos dos nobres, o controle e a manutenção da ordem social poderiam ser garantidos para o futuro das gerações.

Entretanto, além dos ensinamentos realizados em família, Manacorda (2004) ressalta a importância do educador „pedagogo”⁹ no cumprimento dos objetivos da formação grega. Como autoridade mediadora entre o poeta educador e o aprendiz, “nas famílias encontramos o pedagogo. Ele acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro [...]” (MANACORDA, 2004, p. 48).

A divisa da formação e a ação de quem governava compreendiam seguir esses ensinamentos como princípios que deveriam ser repetidos de uma geração para outra. A força do educador era a de um governante. Como guia da instrução do ensino, o pedagogo era o seu auxiliar, fazendo cumprir os conhecimentos já ensinados.

A autoridade do pedagogo se mantinha de forma mais imediata e seu reconhecimento diferenciava-se dos educadores nobres, pois “poderia ser um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua; fugitivos de suas pátrias não por terem sido escravos, mas por terem cometido delitos [...]” (MANACORDA, 2004, p. 48). Assim, qualquer imagem do professor como escravo e/ou fugitivo não era levada em consideração. Independente de sua condição humana, que poderia trazer a insegurança da confiabilidade do ensino e o

⁹ A palavra *Pedagogia* tem origem na Grécia antiga, *paidós* (criança) e *agogé* (condução). Na Antiguidade clássica a pedagogia não tinha a dignidade de ciência autônoma, mas era considerada parte da ética ou da política, e por isso elaborada unicamente em vistas do fim que a ética ou a política propunham ao homem. Por outro lado, os expedientes ou os meios pedagógicos só eram estudados em relação à primeira educação, ministrada na infância, portanto as mais elementares aquisições (ler, escrever, contar) (CAMBI, 1999, p. 435).

perigo de novos delitos, sua representatividade social era assegurada pela tradição. Importava fazer cumprir os ensinamentos dos educadores poetas e governantes, guiando a prática dos discípulos; era como colocar em prática a teoria ensinada, uma vez que para a tradição grega “atrás do educador humano esconde-se o educador divino” (MANACORDA, 2004, p. 44).

Nesse sentido, a imagem do pedagogo na Grécia antiga é de um repetidor, o que tinha como função a manutenção do que se ensinava. “Como pessoas sem função na vida real, no real processo de produção da sociedade, que contribuem apenas de uma forma difícil de averiguar e pela via de uma graça que lhes foi concedida, para que o todo e pela própria vida sigam de alguma maneira o seu curso” (ADORNO, 1995a, p. 93).

Ao considerar as limitações dos educadores, Adorno (1995a) faz referência “aos tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”¹⁰ na modernidade, apoiados no reconhecimento da profissão de professor, quando se trata do espaço fechado em que este realiza suas atividades, a escola. A legitimidade de suas relações com os discentes é muitas vezes compreendida a partir de certos tabus que definem a imagem da atividade docente construída historicamente, ou seja, a limitação da amplitude do sentido de educar e da relação que se estabelece com a realidade. Essa imagem possibilita que a autoridade do professor se manifeste inseparável de sua função; ela é vista como sendo a de se fazer cumprir o que se realiza no isolamento da escola, como se a realidade terminasse ali e a formação não precisasse ser criticada, mas determinada pela delegação da força, da imagem de que “o professor não é um senhor, mas um fracote que castiga [...]” (ADORNO, 1995a, p. 93).

Ao considerar essa relação do professor na modernidade com suas atividades, podem-se salientar alguns componentes históricos desde a Grécia antiga, os quais conferem similaridade. Historicamente, as restrições pelas quais os antigos mestres gregos exerciam suas atividades na mera transmissão dos conhecimentos míticos, privados das possibilidades de questionamento e de reflexão pelo ensino fechado voltado à adaptação

¹⁰ No texto “Tabus acerca do magistério”, no livro “Educação e Emancipação”, Adorno (1995b) elucida: “O que irei expor constitui apenas a apresentação de um problema; nem é uma teoria constituída, para o que não tenho legitimidade por não ser pedagogo, nem tampouco o relato de resultados de investigações empíricas. Seria necessário acrescentar pesquisas ao que apresento, sobretudo de casos individuais, principalmente em termos psicanalíticos. Minhas considerações prestam-se apenas a tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor, que representam um papel não muito explícito na conhecida crise de renovação do magistério, mas que, talvez até por isto mesmo, são bastante importantes. Ao fazê-lo, tocarei simultaneamente, ao menos por alto, numa série de problemas que se relacionam com o próprio magistério e sua problemática, na medida em que as duas coisas dificilmente podem ser separadas” (ADORNO, 1995b, p. 97).

dos seus aprendizes aos imperativos da ordem social, impediam a espontaneidade nas relações que estabeleciam com seus discípulos. A autoridade do educador, estabelecida pela conservação da instrução, resumia-se na atividade de um mero repetidor de conhecimentos, nos moldes da interpretação do processo de pensar determinados socialmente, qual seja, o seu próprio *mana*¹¹.

No mundo luminoso da religião grega perdura a obscura indivisão do princípio religioso venerado sob o nome de ‚mana’ nos mais antigos estágios que se conhecem da humanidade. Primário, indiferenciado, ele é tudo o que é desconhecido, estranho: aquilo que transcende o âmbito da experiência, aquilo que nas coisas é mais do que sua realidade já conhecida. O que o primitivo aí sente como algo de sobrenatural não é uma substância espiritual oposta à substância material, mas o emaranhado da natureza em face do elemento individual. Ele fixa a transcendência do desconhecido em face do conhecido e, assim, o horror com sacralidade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 25).

Fracassada a possibilidade de questionar sobre a liberdade da vontade, decidida no âmbito do particular, ao indivíduo restava a adaptação de seu *mana*. Em face das decisões de fato, nas quais seria possível perguntar por liberdade ou ausência de liberdade, uma abstração corresponderia a uma resposta. O exercício do pensamento racional, interdito em tempos da epopeia homérica nas relações entre educador e discípulo, culminava na dominação das consciências, cuja causa era o próprio princípio da natureza mítica que deveria ser conservado. “No instante em que o homem elide a consciência de si mesmo como natureza, todos os fins para os quais ele se mantém vivo – o progresso social, o aumento de suas forças materiais e espirituais, até a própria consciência – tornam-se nulos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 53).

A liberdade que propunha o educador ao discípulo pelo ensino dos conhecimentos considerados verdades absolutas tornava-se ao mesmo tempo a negação da liberdade para questioná-los. A vontade, portanto, se unifica ao conhecimento desses princípios para a formação das consciências “livres”. A autoridade do educador mediada pelo poder do conhecimento sobre os indivíduos, sem a possibilidade da reflexão da espontaneidade do pensamento pela supremacia do conhecimento absoluto, resume-se na autoridade por dominação do universal sobre o particular. Ter uma representatividade divina consiste em compreender o ensino como uma missão mimética, um compromisso condicionado pela

¹¹ *Mana* – influência mágica – (FREUD, 2006, p. 38).

religiosidade mítica. Essa doutrina do poder pelo poder autorizado manifesta a arbitrariedade da impossibilidade de exercer o direito¹².

Conforme aborda Jaeger (2003), no processo de ensino, a música¹³ como expressão artística do antigo guerreiro grego correspondia ao preparo para o cumprimento de tarefas do poder instituído sobre ele. A relevância da aparente liberdade, condicionada pela ética grega primitiva, proporcionava a sedutora glória do poder utópico distinta da superficialidade da vida comum. A música como instrumento de aspiração objetiva à educação e formação do caráter particular do ensino, do ponto de vista moral, fornecia a sua contribuição ao objeto que se apresentava como algo que todos os homens estariam subordinados a realizar. O que estava prescrito como dever, entretanto, era também um bem que se convertia em liberdade, e por isso os homens gregos desejavam cumprir esses princípios; uma virtude divina de sentido estético e determinante. Sendo assim, uma espécie de legislação sobre a vontade dos homens e os modos de vida em comunidade, os mitos tornavam-se a pedra angular soberana.

A liberdade do professor vinculada a essa tradição se restringia à imitação ao transmitir os ensinamentos que lhes eram confiados. Os educadores governantes organizavam os ensinamentos pela articulação dos eventos heroicos ao conteúdo mítico religioso, dando ainda mais ênfase aos costumes. O conteúdo era submetido, portanto, a uma forma harmônica, um procedimento que pudesse assegurar a mera aprendizagem pelo vínculo, ou seja, pela imitação e dependência irrestrita.

Com relação à dependência, Adorno (1995a) considera “ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se restabeleçam vinculações de compromisso para que as pessoas sejam melhores”

¹² Direito em si refere-se à questão de saber se o que prescrevem estas leis é justo. A questão de dar por si o critério geral através do qual possam ser conhecidos o justo e o injusto jamais poderá ser resolvida, a menos que se deixe à parte esses princípios empíricos e se busque a origem desses juízos na razão somente (ainda que essas leis possam muito bem se dirigir a ela nessa investigação), para se estabelecer os fundamentos de uma legislação positiva possível (KANT, 1993, p. 44; 45).

¹³ Duas são as definições filosóficas fundamentais dadas à música. A primeira a considera como revelação de uma realidade privilegiada e divina ao homem: revelação que pode assumir a forma de conhecimento ou de sentimento. A segunda considera-a como uma técnica ou um conjunto de técnicas expressivas que concernem a sintaxe dos sons. A primeira concepção, que passa por ser a única “filosófica”, mas que na verdade é metafísica ou teologizante, consiste em considerar a música como ciência ou arte privilegiada, porquanto seu objeto é a realidade suprema, divina, ou alguma de suas características fundamentais. Nessa concepção é possível distinguir duas fases: a) para a primeira, o objeto da música é a *harmonia* como característica divina do universo; portanto, considera a música como uma das ciências supremas; b) para a segunda o objeto da música é o princípio cósmico (Deus, Razão Autoconsciente ou Vontade Infinita etc.), e a música é auto-revelação desse princípio na forma de sentimento. Ambas as concepções têm uma característica fundamental em comum: a separação entre música como arte “pura”, e as técnicas em que esta se realiza (ABBAGNANO, 2007, p. 803).

(ADORNO, 1995a, p. 124). A autoridade que se constitui por vínculos consiste em estabelecer uma identificação por dependência e imitação numa aparente relação de liberdade.

Se o educador grego era como o porta-voz dos deuses e possuía assegurado o seu lugar na nobreza, ele estava autorizado ao ensino como autoridade dos saberes divinos, detinha vantagens de ser um nobre e por isso participava da construção e da organização da vida em sociedade. A autoridade exercida pelo educador governante, seduzido pela representatividade a ele conferida, submete-se à repetição dos ensinamentos e outorga a reprodução e manutenção da organização social. Ao aferir legitimidade aos interesses da própria nobreza instituída pela natureza mítica, que por sua vez o estabelece como autoridade, realiza seu vínculo com os deuses que o fazem crer ser um deles; esse é o resultado do seu desejo. Sobre essa vontade, aparentemente realizada, prepara os discípulos e determina a ocorrência desse resultado.

A partir dessa relação do educador com as ideias e as coisas frente à realidade e o pensamento, pode-se pensar na totalidade histórica que envolve relações de autoridade e poder no âmbito da formação e das representações sociais na Antiguidade. Antes do discípulo se constituir na qualidade de herói, o seu educador revelava sua própria experiência de ter vivenciado essa realidade, como se fosse o primeiro deles, o primeiro herói, como se atuasse na realidade em um mundo distanciado e idealizado.

Se a educação na Grécia antiga contava com os poemas épicos de Homero, reiterando os mitos como conhecimentos para o exercício da autoridade, a imposição de como deveria ser a formação do homem grego também privilegiava uma classe e realizava o apaziguamento dos outros homens. Assim, não se pensava em qualquer transformação, antes se considerava importante renunciar para a autopreservação e legitimação do instituído pela nobreza como classe dominante.

A organização social, segundo Manacorda (2004), foi resguardada pela autoridade dos ensinamentos do educador Homero ao exaltar a condição privilegiada de uma classe social como dominante e pelo educador Hesíodo, ao conferir o valor divino do trabalho. A organização da vida social resumia-se entre os nobres que praticavam a arte de governar e os trabalhadores protegidos pelos deuses deveriam manter-se em suas funções. Essa era a condição da aristocracia na Grécia do século IV a.C. que em sua contradição mantinha o controle das classes, numa aparente conciliação. Posteriormente à decadência da nobreza, os educadores se colocaram ainda mais resistentes às mudanças da aristocracia para a

democracia. Os governantes faziam valer as ordens míticas “entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação” (MANACORDA, 2004, p. 45).

A resistência para uma outra forma de governo por parte dos educadores referia-se à permanência de um ensino que mantivesse a organização social sob os ordenamentos míticos que privilegiassem a nobreza. Com efeito, Jaeger (2003) afirma que a nobreza ao consagrar sua supremacia instituiu o seguinte veredito para manter a aristocracia: “[...] o homem comum não tem *arete* e, se o escravo descende por acaso de uma família de estirpe, Zeus tira-lhe metade da *arete* e ele deixa de ser quem era antes” (JAEGER, 2003, p. 26).

Se estes mitos sob a forma de relatos épicos não somente serviam para explicar a natureza, mas eram os instrumentos do ensino moral, a educação se respaldava em estratégias para afirmar o caráter ideológico do mito e o tipo de autoridade do educador fundada na astúcia para manter a “virtude” conservadora, conferindo legitimidade à irracionalidade mítica.

Para Jaeger (2003), quando da transição da aristocracia para a democracia, os grandes desenvolvimentos econômicos em território grego objetivaram condições para que se manifestassem condutas mais distintas. A relação do educador governante com os seus discípulos se constituiu por uma sedimentação coletiva, considerando o desenvolvimento das cidades. O predomínio da vida pública permitiu que educação e política se expressassem na “estreita ligação entre o indivíduo e a cidade” (JAEGER, 2003, p. 118). A legislação passa a ser compreendida como uma obra de formação. Nesse sentido, os filósofos Sócrates e Platão consideraram que se atribuía “maior importância à força da educação e à formação da consciência do cidadão do que às prescrições escritas. [...] Quanto maior importância se concede à educação e à tradição oral, menor é a coação mecânica e externa da lei” (JAEGER, 2003, p. 112).

De acordo com Jaeger (2003), uma classe de homens, denominados “tiranos”, tinha em sua forma de governo a abertura para o surgimento da democracia. Ainda “no séc. V a.C. começava a decair o florescimento da poesia aristocrática. Os tiranos representam uma fase de transição entre o domínio da nobreza e o Estado democrático” (JAEGER, 2003, p. 271). Ao se constituírem opositores da aristocracia e favoráveis à norma ideal de participação política e livre dos cidadãos, os tiranos contribuíram de forma indireta para

que houvesse condições para o estabelecimento da *polis*¹⁴, demarcando o envolvimento de todos os indivíduos, com participação social ativa.

Em seu sentido político, a autonomia passou a significar autogoverno e, historicamente, a mudança da forma de governo da aristocracia para a democracia¹⁵. O que caracterizou a democracia, ainda de forma inicial e com limitações, foi a possibilidade de envolvimento e participação de todos os homens no Estado. Isso significa dizer que

[...] a nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal (JAEGER, 2003, p. 336).

O Estado democrático, que pretendia superar o anterior, precisava dar lugar a uma nova formação cultural. Foi pela necessidade dessa forma de governo que surgiu a educação dos sofistas¹⁶, que “pela primeira vez estende a vários círculos e dá publicidade total à exigência de uma *arete* baseada no saber” (Idem, p. 339).

Para Ponce (1994), a contribuição dos sofistas como educadores foi significativa, considerando o ensino que se atribuía aos diferentes tipos de ofícios, pelos quais propuseram o conhecimento da vida prática contra a tradição dominante do saber enciclopédico. No sentido das oportunidades que são abertas a todos para uma formação que não se dá apenas por vocação ou condição de nascimento, a educação concedia espaço para o conhecimento. “A sua curiosidade enciclopédica – a *palimatia* como diziam os gregos se orientava para as ciências nascentes, lançava audazmente os porquês e abria caminhos em todas as direções. [...]” (PONCE, 1994, p. 54).

Segundo Jaeger (2003), a possibilidade de formação do homem político com o direito de participação política e liberdade na vida pública teve origem nos poemas do

¹⁴ Uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoética) que organiza um território, mas que sobretudo é aberta para o exterior (comércio, emigração, colonização) e administrada por regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembléias e de cargos eletivos (CAMBI, 1999, p.77).

Pólis – Caracteriza-se por ser um instrumento político excelente, “a chave de toda autoridade no Estado, o meio de comando e domínio sobre outrem” (VERNANT, 2008, p.54).

¹⁵ *Krathós* gr. poder; *demos* gr. povo. (COÊLHO, 2004, p. 25).

¹⁶ Sofista significa sábio e precisamente sábio em cada um dos problemas que dizem respeito ao homem e sua posição na sociedade. A sofística constitui radical inovação da problemática filosófica, deslocando o eixo das pesquisas do cosmo, para o homem. Inaugura o período chamado humanista, da filosofia grega. Essa nova orientação deve-se, além de as causas filosóficas – os filósofos da natureza (filósofos naturalistas) não souberam dar uma resposta satisfatória ao problema do princípio -, também às causas sociopolíticas: a crise da aristocracia e a ascensão de nova classe social (REALE. e ANTISERI, 2007a, p. 77).

educador Hesíodo. No poema do falcão e do rouxinol¹⁷, o poeta relatava o domínio do nobre pássaro sobre o pequeno quando do encontro de ambos para tematizar a justiça do direito do trabalhador, como também para revelar a formação independente de uma classe popular.

Na medida em que o ensino passa a englobar o trabalhador no seu “cosmos político”, o Estado concede ao homem, ao lado da vida privada, uma espécie de segunda existência, qual seja, o direito à vida política, distinguindo a vida privada da vida pública. Aos indivíduos, independentemente de sua profissão, é concedido o direito de participação efetiva e consciente pelo cumprimento de seus deveres cívicos. A partir daí o crescimento da cultura das cidades se converte na organização de “amplos e complexos sistemas especulativos, oferecendo a imagem completa e rigorosa do cosmo e dos problemas que o animam, mas também do homem e de suas características éticas e cognitivas” (CAMBI, 1999, p. 88).

Posteriormente, ainda no século IV a.C., as relações entre os educadores e seus discípulos foram construídas por uma formação política e filosófica. A autoridade do educador filósofo, na tentativa de não mais estar vinculada aos ensinamentos míticos, foi direcionada para a reflexão do pensamento racional e constituição da individualidade.

1.1 – Da autoridade do mito para a autoridade da razão

A autoridade do educador passa a versar sobre o interesse em elevar os seres à condição de um ente acima da existência natural humana, no sentido de sua individuação e afirmação da razão, confirmando-se progressiva na formação dos homens.

A importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Evidentemente que o ponto nevrálgico dessa mudança exigiu adaptações graduais. A adequação não significava a perda da individualidade na conformação padronizada da realidade, mas na possibilidade de justiça social. Nesse sentido, Ponce (1994) relata as preocupações dos filósofos e educadores Aristóteles e Platão sobre as contradições existentes entre uma formação humana e a organização social. O ideal de formação é questionado por esses educadores e filósofos com o objetivo de estabelecer e manter relações entre seus discípulos, as quais deveriam ter como finalidade a harmonia social.

¹⁷ Fragmento do poema: “Desgraçado, de que te adiantam teus gemidos? Encontra-te na posse de quem é mais forte que tu, e seguir-me-ás onde quiser levar-te. Depende de mim comer-te ou deixar-te em paz” (JAEGER, 2003, p. 97).

De que modo conseguir a harmonia social, perturbada pelas contradições existentes entre as classes, contradições essas que na Guerra do Peloponeso havia se tornado mais agudas? Como atalhar as rebeliões do individualismo indisciplinado que o comércio e a indústria introduziram? De que modo seria possível, ao mesmo tempo, reforçar o poder das classes dominantes? (PONCE, 1994, p. 57).

Pensar sobre a constituição da autoridade do educador com fins à harmonia social, numa época em que a democracia se destacava no território grego como ideal de formação política, significou compreender as condições em que a realidade social se apresentava, pois na antiga Grécia não se podia prescindir dos escravos e dos trabalhadores nas construções públicas e nem perder o lucro desse trabalho. Uma educação para a democracia nessas condições era impossibilitada de se realizar, uma vez que apenas algumas pessoas poderiam ter acesso ao ensino dos educadores filósofos. As contradições nesse processo demarcavam a realidade social e as condições da educação para a liberdade ainda estavam por se realizar. “O rendimento da força humana era tão exíguo que um homem não podia estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Portanto, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros protegê-la e aos escravos, manter as duas classes anteriores” (PONCE, 1994, p. 59).

Como se pode verificar, a constituição da democracia, compreendida como poder do povo na Grécia antiga, visava modificar a ordem social anterior para uma maior participação política e efetivação da liberdade, das possibilidades do conhecimento e da aprendizagem de um ofício. Entretanto, esses objetivos não poderiam ser consolidados diante da realidade social que dependia da divisão do trabalho para sua funcionalidade e do escravo para sua produção, obstáculos que impediam uma educação democrática para o exercício da liberdade.

A propósito dessa contradição em meio à democracia, Adorno (1995b) esclarece que educar para democracia constitui:

[...] necessariamente um procedimento dialético, porque só podemos viver a democracia e só podemos viver na democracia quando nos damos conta igualmente de seus defeitos e de suas vantagens [...]. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam importar a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor (ADORNO, 1995b, p. 144;145).

Se o educador pretendia realizar a formação mediada pela reflexão filosófica para a construção de conhecimentos, buscando possibilidades para a emancipação da razão, as

relações entre educador e discípulos se apresentavam contraditórias em relação às possibilidades de realizar a experiência da reflexão no âmbito político e social. Isso significa dizer, segundo Adorno (1995b), que a educação para a emancipação significa uma educação consciente de sua própria realidade:

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

1.1.1 – A participação dos sofistas na formação do homem grego

Com a possibilidade de a democracia se consolidar na antiga Grécia, a ruptura histórica exigia uma educação que assumisse o ideal de totalidade, ou seja, que compreendesse uma educação voltada para a especialização das habilidades e das atividades existentes e socialmente produzida. A autoridade dos educadores para o ensino de uma cultura diferenciada foi iniciada pelos filósofos sofistas, “feita de conhecimentos e capacidades distintas da sapiência dos sacerdotes, da produção teórica do cientista, das habilidades do técnico especialista e entendida como a formação moral, teórico-linguística, história do homem político enquanto tal” (CAMBI, 1999, p. 86).

Vários fatores contribuíram para que surgisse o ensino dos sofistas, a saber:

A crise da aristocracia implicou a crise da antiga *arete*, os valores tradicionais, que eram precisamente os valores apreciados pela aristocracia. A crescente afirmação do poder do *demos* (povo) e a possibilidade de ascender o poder a círculos mais vastos fizeram desmoronar a convicção de que a *arete* estivesse ligada à nascença, isto é, que se nasceria virtuoso e não se tornava, pondo em primeiro plano a questão de como se adquire “a virtude política”. A ruptura do círculo restrito da *polis* e o conhecimento de costumes, usos e leis opostos deveriam constituir a premissa do relativismo, gerando a convicção de que aquilo que era eternamente válido na verdade não tinha valor em outros meios e em outras circunstâncias (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 74).

A valorização da cultura e das relações sociais começaram a se modificar na *polis* dos sofistas, entretanto os seus ensinamentos ainda estavam direcionados para a formação dos governantes. O ensino correspondia à transmissão de saberes específicos para uma

maior eficácia dos ofícios dos trabalhadores e uma formação diferenciada era exercida para preparar jovens discípulos que deveriam governar.

Segundo Jaeger (2003), além de uma educação formal e material, os sofistas atacavam os problemas políticos mais profundos do Estado. Por mais que falassem sobre uma educação aberta à comunidade e considerassem as virtudes dos melhores cidadãos, o aparecimento de um tipo de educação sofisticada se destacava pelo individualismo¹⁸.

Resguardadas as limitações do pensamento sofista, a filosofia política, a ética e a ciência da natureza foram ampliadas a partir dos pensamentos desses educadores filósofos. Considerados os fundadores da ciência da educação, segundo Jaeger (2003), os sofistas estabeleceram os fundamentos da pedagogia, uma *Paidéia* que entra no mundo e recebe um fundamento racional. A sofisticada¹⁹ converte a educação numa técnica (*techne*), teoria e arte da educação, exprimindo o poder e o saber que o político adquire na prática.

Quando ensina a *arete* política, o sofista chama de *techne* política a sua profissão. A conversão da educação numa técnica é um caso particular da tendência geral do tempo a dividir a vida inteira numa série de compartimentos separados, concebidos com vistas a uma finalidade e teoricamente fundamentados num saber adequado e transmissível (JAEGER, 2003, p. 349).

A organização social se estabeleceu pela educação formal e profissional como também pela divisão do trabalho individualizado. O sentido de uma educação política e mais humanista foi pensado posteriormente na educação dos sofistas quando, segundo Jaeger (2003), o pensamento do sofista Protágoras²⁰ fez a distinção da *techne* das técnicas

¹⁸ Individualismo – doutrina moral ou política que atribua ao indivíduo humano preponderante valor de fim em relação às comunidades de que faz parte. O extremo dessa doutrina é, obviamente, a tese de que o indivíduo tem valor infinito, e a comunidade tem valor nulo; essa é a tese do *anarquismo*. Contudo, o termo individualismo é habitualmente utilizado na acepção mais moderada, tendo sido, nesse sentido, o fundamento teórico assumido pelo liberalismo assim que surgiu no mundo moderno (ABBAGNANO, 2007, p. 638).

¹⁹ Aristóteles chamou de sofisticada “sapiência aparente e não real” (*El soph.*, 1, 165 a 21), e esse nome passou a indicar a habilidade de aduzir argumentos capciosos ou enganosos. Em sentido histórico, a sofisticada é a corrente filosófica preconizada pelos sofistas, mestres de retórica e cultura geral que exercem forte influência sobre o clima intelectual grego nos séculos V e IV a.C. A sofisticada não é uma escola filosófica, mas uma orientação genérica que os sofistas acataram devido às exigências de sua profissão. Seus fundamentos podem ser assim resumidos: 1º O interesse filosófico concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates; 2º O conhecimento reduz-se à opinião, e o bem à utilidade. Conseqüentemente, reconhece-se a relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo; 3º *Erística*: habilidade em refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias; 4º Oposição entre natureza e lei; na natureza, prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defendem essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Górgias) sustentaram principalmente as duas primeiras. As outras foram apanágio da segunda geração de sofistas (cf. UNTERSTEINER, *I sofisti*, 1949) (ABBAGNANO, 2007, p. 1086).

²⁰ A proposta basilar do pensamento de Protágoras era o axioma "o homem é a medida de todas as coisas, das que são por aquilo que são e das que não são por aquilo que não são" (princípio do *homo mensura*). Por

profissionais ensinadas pelos outros sofistas, dando um sentido de totalidade e universalidade. O educador distinguia “a idéia de educação geral da educação dos outros sofistas, vista como educação realista sobre objetos particulares” (JAEGER, 2003, p. 350).

Essa universalidade também abarcava no pensamento do sofista Protágoras uma “virtude” compreendida como:

[...] habilidade de saber prevalecer qualquer ponto de vista sobre a opinião oposta. [...] Portanto, tudo é relativo: não existe um ‚verdadeiro’ absoluto e também não existem valores morais absolutos (bens absolutos). Existe, entretanto, algo que é mais útil, mais conveniente e, portanto, mais oportuno. O sábio é aquele que conhece esse relativo mais útil, mais conveniente e mais oportuno, sabendo conhecer também os outros a reconhecê-lo e pô-lo em prática (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 77).

Essa concepção de educação universal revelava a essência fundamental da *Paidéia* pensada na relação que estabelece com o Estado e com a sociedade, uma educação humanista sob bases pragmáticas e relativistas. Por um lado, Protágoras pretendeu valorizar a essência dos homens promovendo o humanismo, por outro lado as ações éticas e políticas não se sustentavam coletivamente diante da questão que se abria sobre o que seria realmente útil a todos. Uma vez que as opiniões divergem e as decisões são as que convêm a cada um, caberia, então, prevalecer a moral que fosse fundada no melhor argumento. As relações entre os educadores e seus discípulos se baseavam na autoridade concedida pelo conhecimento da habilidade de linguagem e no estímulo para o uso das técnicas, que se encontravam na arte da oratória e da retórica. Todos esses conteúdos na formação do homem grego não deixaram de possibilitar caminhos que deram lugar à liberdade de pensamento a partir da opinião. Entretanto, faltavam critérios e estudos mais profundos para compreender a razão como apanágio do homem.

"medida", Protágoras entendia a "norma de juízo", enquanto por "todas as coisas" entendia todos os fatos e todas as experiências em geral. Tornando-se muito célebre, o axioma foi considerado - e efetivamente é - quase a *magna carta* do relativismo ocidental. Com efeito, com esse princípio, Protágoras pretendia negar a existência de um *critério absoluto* que discriminem o ser e o não-ser, verdadeiro e falso. O único critério é somente o homem, o *homem individual*: "Tal como cada coisa aparece para mim, tal ela é para mim; tal como aparece para ti, tal é para ti." Este vento que está soprando, por exemplo, é frio ou quente? Segundo o critério de Protágoras, a resposta é a seguinte: "Para quem está com frio, é frio; para quem não está, não é." Então, sendo assim, ninguém está no erro, mas todos estão com a verdade (a *sua* verdade). (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 77).

Herdeiros de uma educação ordenada pelos mitos, os sofistas representavam certamente um diferencial sobre toda a formação e cultura grega ao considerarem o humanismo²¹ como ideal de formação. Nesses termos, Jaeger (2003) esclarece:

Não é como exemplo histórico, meramente aproximado, que usamos o termo humanismo; é com plena reflexão, para designarmos o ideal de formação humana que com a sofística penetra nas profundezas da evolução do espírito grego [...]. Para os tempos modernos, o conceito de humanismo refere-se de modo expresso à educação e à cultura na Antiguidade. Mas isto fundamenta-se no fato de também ter ali a sua origem a nossa idéia da educação humana “universal”. Nesse sentido, o humanismo é uma criação essencialmente grega (JAEGER, 2003, p. 351).

Outrossim, é importante salientar que o humanismo como ideal de formação pensada pelos sofistas não se apresentou como uma criação acabada. O que ocorria era a abertura para a liberdade do pensamento e sob essa perspectiva iam se constituindo vários conhecimentos, diferentes formas de ensino e de autoridade para que os educadores exercessem o seu ofício.

Segundo Reale e Antiseri (2007), a participação do educador sofista Górgia, nos ideais de formação do homem grego, encontrava-se relacionada ao uso da palavra como elemento de persuasão e retórica. Esse conhecimento obteve lugar especial, uma vez que “a palavra adquire autonomia própria, quase ilimitada, porque é desligada dos vínculos do ser” (REALE e ANTISERI, 2007, p. 78).

Esse procedimento do educador, que faz da linguagem um esquema ou técnica para se atingir uma finalidade útil e vantajosa, reduz a formação a uma relação de causa e efeito, realidade fechada que se resolve no interesse do resultado imediato, sem esclarecimento. O ensino demarcava, então, uma autoridade que reforçava as formas mais individualistas de acordo com os interesses do Estado, pelo qual esse educador exercia representatividade. Assim, a linguagem como elemento ideológico, mediada pela força do argumento, também ocultava a existência das duas faces desse direito. Isso significa dizer que, uma vez que o pensamento dos sofistas sustentava o direito de opinião dos indivíduos para garantir seus interesses e ao Estado não cabia intervir na esfera particular dos mesmos, também ocultava que, por detrás dessa liberdade concedida, havia uma liberdade limitada pelas poucas condições materiais que impossibilitavam os indivíduos de realizarem suas “escolhas”. Desta forma, a lógica do individualismo no Estado democrático grego exercia a autoridade

²¹ Humanismo – qualquer movimento filosófico que tome como fundamento a natureza humana ou os limites e interesses do homem (ABBAGNANO, 2007, p. 602).

no discurso da ampliação das oportunidades vinculadas a causas e consequências. Para o desenvolvimento e progresso do Estado surgiam as necessidades de conhecimentos específicos e de habilidades para o trabalho, por isso as oportunidades não eram iguais para todos os homens, elas surgiam de acordo com os interesses do próprio Estado e o ensino autorizado teria a especialidade e a eficiência com objetivos mais funcionais.

Se Platão, posteriormente, ampliou e desconstruiu muitas ideias com base nas que foram pensadas pelos sofistas para formar sua filosofia, conforme cita Jaeger (2003), esse filósofo não deixou de prescindir daquilo que para os sofistas foi decisivo – a ideia consciente de uma educação humana.

A educação que precisa de uma norma como ponto de partida, no momento em que todas as normas válidas para o homem se dissolveram nas suas mãos, fixa-se na norma humana, torna-se formal. Situações como esta têm se repetido na História e o humanismo está sempre intimamente unido a elas (JAEGER, 2003, p. 352).

No campo educacional, Jaeger (2003) destaca que os reflexos dessas mudanças demonstraram também um avanço na cultura e o movimento significativo da história realizado pelos filósofos sofistas. Ao se reportar aos estágios primitivos na formação do homem grego para consagrar as diferenças que eles mesmos propuseram para realizar as mudanças, o ensino dos sofistas contribuiu para que houvesse uma ação política entre os gregos em relação à concepção de natureza e de educação. Eles chegaram à “convicção de que a natureza (φύσις) é o fundamento de toda a educação possível. A obra educadora realiza-se por meio do ensino (μὲθισις), da doutrinação (διδασκαλία) e do exercício (ἄσκησις), que faz do que foi ensinado uma segunda natureza” (JAEGER, 2003, p. 356).

As contribuições dessa formação pensada pelos sofistas, segundo Jaeger (2003), foram sentidas na medida em que a função do educador e a sua credibilidade para estimular o conhecimento tornaram-se complexas frente às tradições culturais. Nesse sentido, a formação do educador deveria estar direcionada para a realização de mudanças mais efetivas na cultura. Sob esse ponto de vista:

Os sofistas [...] são os criadores da consciência cultural em que o espírito grego alcançou o seu *telos* e a íntima segurança da sua própria forma e orientação. O fato de terem contribuído para o aparecimento deste conceito e dessa consciência é muito mais importante que a circunstância de não terem alcançado a sua expressão definitiva. [...] (JAEGER, 2003, p. 354).

Sobre as mudanças culturais exercidas pelos sofistas, Jaeger (2003) apresenta o sentido funcional: o de que a educação ocupou-se ao possibilitar os conhecimentos para várias habilidades e especificidades relacionadas às atividades realizadas no espaço social, capacitando os homens para seus ofícios. Não foi em vão que proporcionaram:

[...] a conversão da educação numa técnica [...] com vistas a uma finalidade e teoricamente fundamentados num saber adequado e transmissível. É sobretudo em matemática, medicina, ginástica, teoria musical, arte dramática, etc. que encontramos especialistas e obras especializadas (JAEGER, 2003, p. 349).

Paralelamente à abertura de possibilidades, a concepção de natureza humana igual a todos os homens contrariava a tradição da cultura grega, dessacralizando a autoridade dos educadores anteriores para estabelecer o espaço de um novo ensino e autoridade sobre os homens. “O conceito mais amplo da natureza humana encontrado na teoria pedagógica dos sofistas significava totalidade do corpo e da alma [...] e está normalmente apta para o bem” (JAEGER, 2003, p. 357; 358).

As rápidas transformações realizadas na cultura grega exigindo novos trabalhadores acarretaram a necessidade de novas formas de conhecimentos e de organização social. A concepção dos educadores sobre uma educação voltada para a preparação de indivíduos com fins ao preenchimento das necessárias profissões ao desenvolvimento e progresso econômico do Estado grego, como também conciliadora de interesses particulares dos indivíduos, avalizava por detrás dessas necessidades sociais um ensino interessado, técnico, imediato e homogêneo. Assim, a apropriação dessa filosofia sofística associada à política por um lado tornava-se adequada aos interesses do Estado democrático, mas por outro lado mostrou sua forma superficial e simplista. A ausência de reflexão filosófica limitava o sentido de consciência cultural, uma vez que as consciências eram moldadas para esse tipo de organização social e política.

Com objetivos de compreender a dimensão do pensamento sofista na formação de uma consciência cultural, Reale e Antiseri (2007a) destacam os educadores da sofística naturalista²² para justificar o direito ou uma lei da natureza como eternamente válida e as leis humanas como fruto do arbítrio. Suas concepções cosmopolitas possibilitaram que

²² A corrente naturalista da Sofística contrapõe a lei da natureza, que reúne todos os homens, a lei positiva (ou seja, aquela feita pelo homem), que ao invés os divide. Hípias e Antifonte foram os dois maiores representantes desta corrente da Sofística, e chegaram, sobre estas bases, a formular uma forma de "cosmopolitismo" e "igualitarismo" entre os homens, baseados justamente sobre a lei de natureza, colocada acima da lei positiva (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 81).

houvesse a dissolução de “velhos preconceitos de casta da aristocracia e o tradicional fechamento da *polis* , mas também o mais radical preconceito comum de todos os gregos a respeito da própria superioridade sobre os outros povos” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 81).

As contribuições dos sofistas em suas diferentes concepções abriram outros caminhos para buscar conhecer a natureza humana como também para ampliar possibilidades para outros saberes. Com efeito, os educadores que pareciam possuir vários conhecimentos mantiveram relações de autoridade com seus discípulos e aprendizes, com o objetivo de prepará-los para atividades mais eficazes, proporcionar-lhes condições para efetivar o exercício do pensamento com maior possibilidade de autonomia, a fim de que conhecessem ainda mais os fenômenos internos da alma humana. Contudo, essa formação que outorgou o individualismo sobre o coletivo permitiu a formação de autoridades limitadas, comprometendo as possibilidades de alteridade entre os homens. Mas ao considerar a amplitude que toma a formação do homem grego com base na filosofia dos sofistas, a hipótese de que o educador se coloca frente a um desafio, num compromisso para potencializar a condição do homem com vistas ao conhecimento, também se manifesta pela fragmentação desses conhecimentos. A autoridade do educador, a partir de uma proposta formativa que alcança todo o universo objetivo do Estado grego, rompe de certa forma com o contexto educacional repressivo vivido anteriormente na antiga Grécia. Os objetivos da educação demarcavam modificações sociais no âmbito da cultura grega de forma geral.

Apesar de todas as limitações da educação sofisticada, Jaeger (2003) assinala o avanço do pensamento dos filósofos no universo social e histórico da *polis*, considerando que o conceito de educação

[...] estendeu ao aspecto objetivo e de conteúdo a esfera de seu significado, exatamente como a palavra alemã *Bildung* (formação) ou a equivalente latina *cultura*, do processo da formação passaram a designar o ser formado e o próprio conteúdo da cultura, e por fim abarcaram, na totalidade, o mundo da cultura espiritual: o mundo em que nasce o homem individual, pelo simples fato de pertencer ao seu povo ou a um círculo social determinado (JAEGER, 2003, p. 354).

A construção histórica desse mundo da cultura atinge o seu apogeu no momento em que se chega à ideia consciente da relação da educação com o conhecimento como possibilidades de ação sobre a natureza do homem e do mundo que o cerca. As relações de

autoridade e poder na atividade educativa voltam-se para objetivos específicos, para preencher capacitação de trabalhadores no visível descompasso entre as demandas sociais e os ideais de formação.

[...] o afluxo cada vez mais maciço de estrangeiros nas cidades, especialmente em Atenas, com a ampliação do comércio, que superando os limites de cada cidade, levada cada uma delas ao contato com um mundo mais amplo; a difusão dos conhecimentos e experiências dos viajantes, que levavam à inevitável comparação entre usos, costumes e leis (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 74).

Pode-se compreender que o educador sofista naturalista distanciava-se da compreensão da natureza sob os fundamentos anteriores, ensinados pelos nobres poetas da educação grega mítica, que não somente instituía a separação entre os homens, mas os tinha como propriedades dos desígnios dos deuses. Com esse distanciamento os educadores validaram importância e autoridade à formação do homem a partir de outra compreensão, ao afirmarem que “a natureza é a verdade e a lei positiva é a opinião” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 81).

Diante do que foi revelado sobre a educação dos sofistas, pode-se entender que essa *Paidéia* indicava que não havia sido descoberto nenhum meio em defesa da cultura sem que esta estivesse sujeita às pessoas em sua totalidade. Entretanto, a simples atitude de repelir uma educação fundada nos interesses de poder de uma classe como a nobreza, para oficializar o discurso da igualdade dos homens no interior da vida social, não foi suficiente para realizar o ideal de educação superior. Havia a necessidade de expressivas modificações no interior do Estado grego, para possibilitar uma formação sustentada por relações de autoridade mais concretas para a autonomia. O caráter elitista da formação expressava-se autoritário como também revelava sua fragilidade.

Nesse processo, que se manifesta no campo social das relações de autoridade e poder, Adorno (1995a) afirma que as forças sociais que colocam o direito do Estado acima dos membros da sociedade não se fundam, “como se afirma ideologicamente desde Aristóteles, no encanto e na atração, senão na perseguição do interesse próprio, em detrimento do interesse dos demais. Isto se sedimentou no caráter das pessoas até o mais íntimo” (ADORNO, 1995a, p. 119; 120).

De acordo com Jaeger (2003), o que repercutiu com a educação dos sofistas foi a constituição de uma autoridade exercida para influenciar o desenvolvimento econômico do

Estado. Ainda que não oficializada, a educação dos sofistas foi se consolidando e adquirindo a simpatia dos jovens sobre a autoridade exercida pelos educadores filósofos. O cumprimento das leis do Estado passou a enfatizar conteúdos e procedimentos de ensino mais pragmáticos. A educação pensada para além da escola era a lei, elemento normativo e expressão das normas válidas, correspondia ao mais alto elemento educativo do ideal do Estado político daquele momento histórico. Os fatores fundamentais de toda a educação podem ser observados na metáfora ensinada pelo educador Plutarco como ilustração da educação que se pretendia realizar, a saber:

Uma boa agricultura requer em primeiro lugar uma terra fértil, um lavrador competente e uma semente de boa qualidade. Para a educação, o terreno é a natureza do Homem; o lavrador é o educador; a semente são as doutrinas e os preceitos transmitidos de viva voz. Quando as três condições se realizam com perfeição, o resultado é extraordinariamente bom. Quando uma natureza escassamente dotada recebe, pelo conhecimento e pelo hábito, os cuidados adequados, podem ser em partes compensadas as suas deficiências. Em contrapartida, até uma natureza exuberante decai e se perde, quando é deixada ao abandono. É isso que torna indispensável a arte da educação. O que se obtém da natureza com esforço torna-se estéril se não é cultivado (JAEGER, 2003, p.363; 364).

A ideia de progresso nessa metáfora remete ao pensamento sofista sobre a vida do homem em sociedade em que ele se destaca na constante luta pela existência, enfrentando um processo de adaptação, desenvolvido e consolidado pela autoconservação do existente. Nesse processo o ensino é fundamentalmente pragmático e consiste na formação de hábitos. O ideal da educação sofista, portanto, englobava os esforços da humanidade para dominar a natureza do homem e conciliar o espírito humano com o progresso e poder do Estado. Essa identificação com o social permitia a consolidação de vínculos para corresponder aos interesses particulares.

Adorno (1995a) chama a atenção para essas relações quando destaca que na adaptação dos sujeitos com a realidade social,

[...] não tarda em perceber que a falsidade dos vínculos exigidos só para conseguir algo – mesmo que esse algo seja bom – sem que eles sejam vividos pelas pessoas como substanciais em si mesmos. É espantoso com que rapidez reagem até as pessoas mais tolas e ingênuas quando se trata de detectar as fraquezas dos melhores. Os assim chamados vínculos facilmente convertem-se em passaportes sociais – aceitos por uma pessoa com fim de intimar-se como honrados cidadão - ou então produzem odiosos rancores, psicologicamente contrários a sua finalidade original. Eles significam heteronomia, uma dependência de preceitos, de normas que não se justificam ante a racionalidade do indivíduo (ADORNO, 1995a, p. 109).

O Estado grego, fundado na ordem da razão, tinha na autoridade da nova lei sua concordância com a natureza e com as ideias dos sofistas e a legitimidade para tornar a realidade política verdadeiramente concebida em seu princípio democrático. Seu sentido educativo sob essas perspectivas não ocorreu tranquilamente. Paradoxalmente ocasionou a crise do Estado e a mais grave tensão da educação.

Foi entre esses dois pólos – educação e poder – que o Estado dos tempos clássicos se realizou em tensão constante. Esta tensão gera-se em todos os casos em que o Estado educa os homens exclusivamente para si. A exigência da vida individual aos objetivos do Estado pressupõe a concordância desses objetivos com o bem-estar do todo e de cada uma das suas partes (JAEGER, 2003, p. 374).

Essas questões, que põem a justiça no âmbito da parcimônia e da parcialidade, associam-se ao conceito de igualdade em dois campos: o da liberdade individual e o da liberdade coletiva, entre o particular e o universal. A ideia de que os indivíduos só prosperavam pelo progresso do Estado já possibilitava considerar que a formação do homem, voltada aos interesses do Estado como se fossem universais, relacionava-se à funcionalidade do ensino pelo “predomínio dos negócios, do cálculo e dos empreendimentos, no domínio privado e nas mais altas esferas políticas do Estado [...]” (JAEGER, 2003, p. 388).

Segundo Jaeger (2003), a justificativa de que tudo o que fosse bom para o Estado seria bom para os indivíduos era o princípio da isonomia na democracia ateniense e fazia parte da consciência dos cidadãos. A realidade era explicada a partir de uma conscientização ideal²³ do povo, com o fim de submetê-la aos interesses do Estado, numa aparente conciliação. Sendo assim, esse conceito colocava o mais forte como autoridade e reduzia toda a realidade à mesma lógica. A liberdade dos cidadãos, condicionada a esse ideal de bem comum também era entendida como a liberdade política que utilizava o ideal para atender aos interesses particulares e de domínio, pelo critério exclusivo da habilidade do uso da palavra e do argumento, quando se pleiteava o poder de governar. As relações

²³ O termo idealismo foi introduzido na linguagem filosófica em meados do século XVIII, inicialmente com referência à doutrina platônica das idéias (ABBAGNANO, 2007, p. 607).

A palavra “idealismo” é empregada por diferentes filósofos em sentidos um tanto diferentes. Por idealismo devemos entender a doutrina segundo a qual tudo o que existe, ou pelo menos tudo o que podemos saber que existe, deve ser em algum sentido mental. Esta doutrina, que entre os filósofos é muito amplamente mantida, tem várias formas, e é defendida com base em vários fundamentos distintos. A doutrina é tão amplamente sustentada, e tão interessante em si mesma, que mesmo a mais breve exposição filosófica deve oferecer uma idéia a seu respeito (RUSSELL, 2008, p.31).

que o educador estabelecia com seus discípulos permitiam compreender que o conhecimento estaria a serviço da dominação social.

Assim, na síntese da história dos gregos a justiça concebida para o fim das desigualdades reitera a contradição a partir da competição, repetindo o vínculo dos heróis do mito: os “homens e deuses podem tentar, no prazo que lhes cabe, distribuir a sorte de cada um segundo critérios diferentes do curso cego do destino; ao fim e ao cabo, a realidade triunfa sobre eles” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 26).

De acordo com Jaeger (2003), com a participação do filósofo como governante e educador, o conhecimento ensinado mediava possibilidades para uma *práxis*²⁴ diferenciada da anterior: a dos poetas. Com a explicação dos fenômenos e dos fatos reais, distanciados da observação da realidade do mundo sensível, interpretada pelos mitos, surge a filosofia científica. Esse saber se revelou como um instrumento da autoridade dos educadores, além de se manifestar como “um movimento espiritual unitário, conduzido por uma série de personalidades independentes, mas em íntima e recíproca ligação, já [demonstrando] seu caráter científico e racional” (JAEGER, 2003, p. 197).

No percurso da história da formação do homem grego, as relações entre o homem e a natureza se revelavam pelo desejo dos homens compreenderem o universo buscando explicações para o conhecimento da verdade. A pretensão de possuir o conhecimento para a estrutura e manutenção da vida sempre foram objetivos centrais para que a humanidade pudesse garantir seu domínio sobre a natureza, transformando os homens em novas autoridades em busca da felicidade e da liberdade.

Referente ao processo de esclarecimento encontra-se a autonomia no âmago da formação humana, ideal que, segundo Jaeger (2003), os filósofos procuravam construir pelo conhecimento do homem de si mesmo e de sua natureza a partir do pensamento, como totalidade em ato, e ao mesmo tempo como um critério que permite julgar tanto a natureza humana quanto a organização social.

Além dos sofistas, outros filósofos se fizeram presentes no interior do Estado grego. O filósofo Sócrates, por exemplo, é citado por Jaeger (2003) no sentido de destacar sua

²⁴ (transcrição da palavra grega que significa ação) (ABBAGNANO, 2007, p. 922). Ação, ato (por oposição à fabricação, *poiesis*); atividade (por oposição a paixão, passividade, *páthos*); realização; maneira de agir e maneira de ser. O verbo *práto* (no infinitivo: *prátein*) significa: percorrer um caminho até o fim, chegar ao fim, alcançar um objetivo, executar, cumprir, realizar, agir, conseguir, fazer acontecer alguma coisa, fazer por si mesmo. Aristóteles explicita o sentido de *práxis* afirmando tratar-se daquela prática na qual o agente, o ato ou ação e o resultado são inseparáveis. Trata-se da ação no campo ético e político. A *práxis* difere da *poiesis* e se opõe ao *páthos* (CHAUÍ, 2002, p. 510).

participação como educador voltado para o despertar racional e moral presente no interior dos homens, conscientizando-os de seus próprios modos de ser. Essa formação também compartilhada por Platão contrariava a educação sofística, negando as contribuições e esforços que esses filósofos realizaram na constituição da *Paidéia*. Platão “referia-se à atividade técnica do ensino dos sofistas. [...] descobre sempre que é um especialista para este ou aquele assunto, e a quem pode recomendar a sua especialidade. [...]” (JAEGER, 2003, p. 557).

Na constante busca pela autonomia, os saberes abriram possibilidades para os educadores da *polis* estabelecerem outras relações de autoridade com seus discípulos, ao tempo que o exercício da heteronomia se constituía *pari passu* aos objetivos de dominação sobre outrem. Jaeger (2003) destacou a democracia grega nesse contexto como governo favorável às mudanças sociais. A educação pela arte da tragédia e da comédia constituiu função significativa para realizar a transformação social.

1.1.2 – A tragédia e a comédia na educação do homem grego: forma e conteúdo na estética do conhecimento

Tragédia e comédia como formas de ensino dos conhecimentos na educação do homem grego se estabeleceram como instrumentos favoráveis ao exercício da autoridade dos educadores. A importância da tragédia na formação do homem grego, segundo Aristóteles (1987), se constituiu por favorecer um ensino mais eficaz. A partir da narrativa que continha a imitação de situações de vida e do cotidiano e não de homens, a tragédia é uma obra poética que busca verossimilhança e necessidade com finalidades educativas e políticas. Por exercer uma ação educativa, o “pensamento inclui todos os efeitos produzidos mediante a palavra; dele fazem parte o demonstrar e o refutar; suscitar emoções (como a piedade, o terror, a ira e outras) e ainda o majorar e o minorar o valor das coisas” (ARISTÓTELES, 1987, p. 460).

O valor estético e formativo da tragédia consistia em suscitar fins práticos, interligando aspectos semelhantes aos do cotidiano, da experiência, aos da necessidade presente na realidade. Há, portanto, um caráter ambíguo na educação pela arte da tragédia como procedimento educativo na formação dos homens. Primeiramente, há o interesse por parte do educador no ensino de conhecimentos mediante a persuasão estética, presente tanto nas encenações dos personagens da tragédia como no conteúdo da mensagem

poética. Isto significava estabelecer uma autoridade direcionada à forma pela qual o conhecimento deveria ser aprendido. Em segundo lugar era o conteúdo da mensagem que sugeria a forma pela qual os indivíduos deveriam conhecer e pensar a organização social. Com fins políticos a autoridade do educador era exercida em função dos interesses sociais sobre a forma de governar. Essa forma de educar vai ao encontro dos estudos de Adorno (1995b) para compreender que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995b, p. 143).

Jaeger (2003) destaca um aspecto dessa funcionalidade da tragédia a partir do ceticismo relativo à organização política e social do Estado grego antigo, expressado pelo educador e poeta grego Eurípedes. Sua temática poética autorizava a liberdade para criticar a organização social e política da aristocracia, que se mantinha resistente no poder. “Cada cena manifesta claramente que as suas criações pressupõem uma atmosfera cultural e uma sociedade determinada, à qual o poeta se dirige. Por outro lado, ajuda a esclarecer a nova forma humana que luta por abrir o caminho e a coloca como [...] a forma ideal” (JAEGER, 2003, p. 399).

A necessidade de o poeta Eurípedes expor as críticas sobre as determinações presentes na realidade como a forma de governo da aristocracia na tragédia atestava a primazia da organização sobre os indivíduos e o quanto estavam envolvidos e adaptados às práticas culturais dominantes na Grécia antiga. Essas cenas da realidade social vivida por todos os espectadores permitiam tanto o reconhecimento da realidade social como possibilitavam o distanciamento dos sujeitos em relação ao objeto, para que fossem refletidas as problemáticas nela existentes. Ao propor uma espécie de confronto com a realidade a partir das cenas apresentadas sob a interpretação do próprio educador, Eurípedes levava em consideração aspectos significativos da realidade social, apresentando as mediações que conduziam a conformação dos sujeitos a tal organização, esclarecendo-os e conscientizando-os sobre as necessidades de transformação dessa mesma realidade com objetivos à harmonia social.

Com base no aspecto educativo da tragédia poder-se-ia dizer que ela seria um recurso de ensino, a forma pela qual os aprendizes e espectadores pudessem assimilar a situação

social e cultural que não proporcionava segurança e possibilidades de ascensão social e econômica. Sob o viés da interpretação da realidade realizada pelo poeta e escritor, os ouvintes eram induzidos a uma tomada de posição previamente esperada. Contudo, a crítica proposta por Eurípedes se deparava com uma segunda problemática, na medida em que o educador também sugeria conteúdos para compor o Estado ideal. O procedimento se valia do momento da conscientização e da adesão que os espectadores como cidadãos haviam se comprometido por adaptação à realidade social, para que a negação do estado de coisas oportunizasse condições para buscar uma outra forma de organização. Isso não significa dizer que a *práxis* não poderia eliminar a necessidade de perspectivas futuras, mas o modelo que Eurípedes propunha como sendo a melhor forma de governo para todos já se manifestava como resultado positivizado antes mesmo de uma reflexão.

Ao apresentar uma outra regulação dos homens entre si e de representações coletivas baseadas na oposição, o educador Eurípedes induzia os indivíduos a pensarem conforme seus ideais, uma vez que ao contar experiências vividas tanto por ele quanto pelos outros indivíduos ele não deixa de imprimir sua marca. Por isso, o educador deveria ter deixado que os ouvintes pudessem refletir e interpretar sua proposta e não a impor como sendo a proposta melhor e única para todos. O imediatismo do procedimento duplicou o existente pela forma expositiva com que o conteúdo foi apresentado, sem a devida reflexão. Essa aparência que foi propiciada como uma reparação ao diferenciado não deixa de ser um “produto do pensamento identificador que, quanto mais desvaloriza uma coisa e a transforma em um mero exemplo de uma espécie ou de um gênero, tanto mais se arroga como a possuindo enquanto tal sem um aporte subjetivo” (ADORNO, 2009, p. 127).

Quando o educador aspirava transformar a realidade a partir da proposta de um novo modelo preestabelecido, sem dar continuidade à experiência da reflexão iniciada com os ouvintes sobre a mesma realidade, esse novo modelo poderia ser compreendido como uma tentativa de manipulação dos sujeitos. Ao levar em conta o estado de coisas em que se encontravam os indivíduos, fragilizados e inseguros, a autoridade do educador se manifestava a partir de conhecimentos que viessem a apresentar outras formas de organização da vida social. O estado de dominação se consolida nessas relações entre o educador e seus aprendizes mediante a difusão de uma educação que autoriza outro modelo desprovido de crítica. O domínio sobre toda a existência coletiva, baseado em uma prática positivizada, como no caso da proposta do educador Eurípedes, parecia dificultar o processo de educação para a autonomia. Como possibilidade concreta para a emancipação,

a educação deveria ser mediada por uma autoridade que possibilitasse os conhecimentos para compreender e viabilizar o desenvolvimento do homem como totalidade social, cultural e humana.

Sobre a autoridade fundada na idealização, Adorno (1973) chama a atenção para uma formação como produto ideológico, ou seja, a serviço da própria realidade, do que se pretende realizar, reduzindo a compreensão da realidade concreta à manipulação das consciências, no sentido de atrair a coletividade para a adaptação ao que se pretende realizar social e culturalmente.

Esse sentido ideológico da tragédia se manifesta na autoridade do educador ao apresentar um conhecimento sobre a realidade social a partir das encenações teatrais que envolvem as representações de papéis sociais, com as quais a coletividade se identifica. Como a temática apresenta, no segundo momento da narrativa de Eurípedes, os conteúdos que se configuram como novidades, a imediata adesão sem reflexão se estabelece como se pudesse assegurar a satisfação e a felicidade dos homens. A idealização se manifesta no ensino do educador, uma vez que o novo sempre tem algo do que se pretende anular, reformulado.

A autoridade é um conceito essencialmente psicossocial, que não significa a própria realidade social. Além disso existe a autoridade técnica – ou seja, o fato de que um homem entende mais de algum assunto do que outro -, que não pode ser simplesmente descartada. Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta (ADORNO, 1995b, p. 176).

A educação que se pretende realizar por um tipo acabado de conhecimento, colocado como resultado eficaz que se produz como modelo de formação, impede a possibilidade de criação, de um vir a ser, no contexto da história. A construção criativa é excluída para a manutenção de uma unidade, que idealiza resultados e uma falsa harmonia. A dependência dos indivíduos à forma e ao conteúdo desse modelo de formação corrobora uma relação de submissão e de domínio entre educador e aprendiz, mediada por um conhecimento, tal qual a relação do homem com a natureza. O modo de proceder do educador, conforme o exemplo de Eurípedes, introduzindo de imediato o conteúdo, já consolida uma pretensão de autoridade. Forma e conteúdo se comunicam para se autodeterminarem, estabelecendo significados, definições e conceitos sem reflexão. O educador que propõe construir uma reflexão crítica deve considerar que as experiências subjetivas, na constituição do sujeito, necessariamente não correspondem aos objetivos que o educador julga alcançar. Por isso, a

reflexão só poderá ser concreta na medida em que houver a possibilidade da experiência filosófica, a partir da qual os indivíduos se modificariam. Os indivíduos abandonariam muito do que até então se mostrou deformado, ou seja, a experiência particularizada já objetificada para uma conscientização do real.

A reflexão é substituída por modelos de organização política no âmbito da formação do homem grego. Assim, além das tragédias, Jaeger (2003) afirma que as comédias também contribuíram para a educação pela sua função crítica referente a todos os assuntos de ordem pública, inclusive a política e a organização social e cultural da Grécia antiga, a partir do educador e poeta Aristófanes:

O fato de que a educação tenha ocupado na comédia [...] um lugar tão amplo e mesmo predominante, ao lado da política, demonstra a sua enorme importância naquele tempo. Só através da comédia podemos chegar a conhecer a violenta paixão que gerou as causas de que procede a luta pela educação. Ao empregar a sua força para se tornar guia daquele processo, a comédia converte-se, por sua vez, numa das grandes forças educacionais do seu tempo. É necessário prová-lo nas três esferas fundamentais da vida pública: a política, a educação e a arte (JAEGER, 2003, p. 422).

As possibilidades de maior satisfação dos indivíduos e de maior frustração são mostradas, tanto na tragédia quanto na comédia, como formas estéticas de conteúdo político. Os educadores, ao utilizarem a comédia como estratégia de oposição para alcançarem outras práticas educativas interessantes aos seus intentos, procuravam denunciar a realidade instituída pelo poder político. Mas, ao mesmo tempo, revelavam as contradições entre o que é externo instituído, criado pelo próprio homem e sua interioridade carente de liberdade e desejo de dominar.

A função educativa da tragédia, segundo Aristóteles (1987), concebia certo caráter ideológico, que concorria para uma formação de modelagem dos homens no sentido de dar aos espectadores ouvintes as direções sobre suas ações, uma vez que “não é o ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, segundo a verossimilhança e a necessidade” (ARISTÓTELES, 1987, p. 209).

Nesse aspecto relativo à tragédia como elemento educativo, Jaeger (2003) afirma que se tratava, também, de uma forma de promover a adaptação de um determinado ensinamento pela ameaça da natureza contra aqueles que se negassem ou rompessem com seus preceitos e valores, pois “na tragédia grega a felicidade, como toda posse, não pode

ficar muito tempo com quem a detém; a perpétua instabilidade é inerente a sua natureza” (JAEGER, 2003, p. 449). A coerção provocada por manipular as emoções de piedade e terror nos indivíduos frente ao perigo adquiria lugar significativo como instrumento de aprendizagem. Ao promover possibilidades de afastamento de uma situação que envolvia conhecimentos contrários aos que deveriam ser aprendidos, a autoridade do educador se estabelecia pela utilização da tragédia como recurso para viabilizar os resultados pretendidos.

Ao se pensar na tragédia como fenômeno social que manifestava valores na Grécia antiga também se pode refletir sobre uma adesão dos indivíduos ao conteúdo das mensagens devido à verossimilhança com que as experiências apresentadas nas cenas se aproximavam daquelas por eles vividas. O convencimento pela experiência semelhante pretendia definir a aprendizagem de outras formas de pensar e de agir. A mescla de realidade e fantasia operada nas tragédias permitia que a narrativa poética fosse compreendida como verdade. Essa forma absoluta com que o recurso estético direciona o conhecimento e o pensamento manifestava a estratégia pela qual a autoridade do educador se estabelecia.

A comédia, diferentemente da forma estética da tragédia, estabeleceu-se como se fosse outro recurso de ensino para que houvesse a afirmação do que se pretendia manter culturalmente. Nesse sentido, Jaeger (2003) afirma que “a origem da comédia encontra-se no incoercível impulso das naturezas mais comuns, poderíamos até dizer, na tendência popular, realista, observadora e crítica, que escolhe com predileção imitar o que é mau, censurável e indigno” (Idem, 2003, p. 415). Assim, o objetivo educacional da comédia ganha significado político na crítica e na refutação de ideais de educação antiga e moderna da Grécia clássica, mudando o “tom cômico, inofensivo e benévolo, [...] e converte-se numa sátira mordaz” (Ibidem, 2003, p. 433).

A tragédia e a comédia, portanto, consolidavam os objetivos para uma formação diferenciada e útil à democracia devido à participação da poesia na política, uma ação ativa da coletividade baseada na funcionalidade da tragédia sobre os valores morais da virtude da *Paidéia* daquele momento histórico. Ao se buscar compreender a tragédia na perspectiva da formação, recorrer a Aristóteles (1987) permite perceber a sua dimensão, entendendo que os argumentos poéticos não deveriam ser:

[...] constituídos de partes irracionais; preferível que nada houvesse de irracional, apenas tivesse lugar fora da representação. [...] Importa aplicar os maiores esforços do embelezamento da linguagem [...]. que representava os homens tais como devem ser [...] Os poetas representam a opinião comum, como nas histórias que contam acerca dos deuses (ARISTÓTELES, 1987, p. 467).

Nessa perspectiva, a relação de autoridade do educador com os discípulos versava tanto na utilização da arte para refletirem sobre as relações entre os homens, como também para condicioná-los aos conhecimentos necessários e de conformidade com os ensinamentos dos valores morais comuns da cultura e aos conceitos instituídos por procedimentos práticos e de opinião. A tragédia e a comédia, na função de salvaguardar o instituído, como foi mostrado anteriormente, apresentavam a partir da realidade cotidiana dimensões de ordem e desordem. Cumpria-se, portanto, uma função ideológica, desviando-se a atenção da dominação social, que tornava os homens mais preocupados com os seus problemas pessoais e com o divertimento do que em discernir o real sentido de sua funcionalidade. A experiência intelectual desprovida da fecundidade do pensamento é submetida à mediação, a partir da organização conceitual que prevalece pelo imediato da experiência.

A importância da educação na Grécia clássica revelava a necessidade de preparar os indivíduos social e politicamente, justificando a forma e o conteúdo da comédia que ousava na linguagem mais próxima do povo, com vistas à “íntima conexão da *polis* com o destino e responsabilidade do espírito criador perante a totalidade do povo” (JAEGER, 2003, p. 439).

O mundo histórico é o mundo do fazer humano em relação aos conhecimentos, colocando na realidade os meios e os fins que objetivam estabelecer os resultados desejados. Em havendo sempre algo por fazer, é possível pensar-se que um saber pronto e acabado inibe as ações humanas rumo ao desenvolvimento da autonomia e, portanto, da liberdade e da felicidade. Mas se a fantasia do saber absoluto permanece soberana, a adaptação aos conhecimentos e às formas deles serem empregadas na realidade tornam-se individuais e, ao mesmo tempo, universais. O que corresponde a uma exigência desses saberes com fins educativos está estabelecido juntamente com as múltiplas relações sociais que os envolvem. Entre educador e aprendiz na Grécia antiga, a evolução desses saberes expressa o tipo de relação de autoridade que se estabelece tanto para a impossibilidade de se promover a reflexão com fins à liberdade para criticá-los, como para a construção e transmissão de outros saberes com fins à aprendizagem que os mantém absolutos.

Sobre as construções que realizam, as determinações sociais impõem aos indivíduos o compromisso com a realidade e a partir daí eles constroem seus vínculos por identificação, realizando a adaptação à cultura, assimilando seus valores, modos de pensar, produzir e construir relações sociais. Nesse contexto é que o conceito de autoridade adquire seu sentido regido pela dominação. Se na relação que o indivíduo estabelece com a realidade social e histórica, a identificação se revela pela adaptação imediata, sem os devidos conhecimentos para refletir sobre suas contradições e finalidades, o sentido da autoridade do educador propicia a submissão de seus aprendizes a determinados conhecimentos absolutos e direcionamentos heterônomos.

Nesse processo de adaptação, admiração e recusa aos ideais de formação humana, de ligação à vida social, a educação era cada vez mais pensada pelos filósofos no sentido de consolidar relações mais conscientes entre educação e cultura, entre os indivíduos e as questões do Estado. Desta forma, é que a ideia de *Paidéia* foi se modificando historicamente e não tardou para se constituir como expressão autêntica dos anseios espirituais das gerações seguintes, a partir do conhecimento e da reflexão filosófica. A autoridade educacional se destacou pela presença dos educadores filósofos que buscavam consolidar uma relação entre a filosofia, o social e o político a partir do exercício do pensamento, da elaboração dos conhecimentos e do despertar da razão em seu dever.

1.1.3 – Enfoques sobre a filosofia platônica e a constituição do ideal de educação

As relações de autoridade entre educadores e discípulos mostram-se mediadas pelo pensamento filosófico. Segundo Jaeger (2003), no século IV a.C., em consequência da elevação dos períodos anteriores da cultura helênica, atribuiu-se sentido à educação e à filosofia. Sob influência de Sócrates, ocorreu uma outra concepção de *Paidéia* logo após a superação da queda da cidade de Atenas, como um despertar das consciências no sentido ativo e histórico sobre os modos de pensar e de se produzir a vida. A perspectiva filosófica e política não se restringia à formação de uma consciência prática voltada apenas para as modificações do mundo material, mas também aos comportamentos, aos valores e às formas de constituição das relações entre os homens.

Reale e Antiseri (2007a) destacam a tese de Platão, na sua obra *A República*, que considerava indissociáveis a filosofia e a política em favor da *Polis*: “Apenas se o político se tornar filósofo (ou vice-versa) será possível construir a Cidade autêntica, ou seja, o

Estado fundado sobre o valor supremo da justiça e do bem” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 158).

As contribuições de Sócrates, mestre de Platão, conferem autoridade para um novo ideal de formação do homem nesse momento histórico e é nessa perspectiva que a autoridade do educador se mostrava resistente aos ideais sofistas. Sócrates ensinava que “o homem deve cuidar, sobretudo da alma e não das coisas exteriores, e esforçar-se para que sua alma torne-se o mais possível melhor. Na alma, com efeito, está a essência do homem” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 118).

Segundo Jaeger (2003), a relação de Sócrates com seus discípulos Xenofonte, Aristóteles e Platão constituiu-se por uma maior proximidade com o seu pensamento para dar conteúdo e forma à verdadeira *Paidéia*, tendo em vista a inexistência de registros escritos feitos por esse educador e filósofo. Contudo, foi Platão a “voz” de seu mestre após a sua morte, em um pensamento que resume o princípio educativo na *polis* democrática e que determina o filósofo como o “fundador do idealismo filosófico e criador da lógica do conceito” (JAEGER, 2003, p. 509).

Para elucidar a participação mais ativa de Platão aos ensinamentos de seu mestre, Reale e Antiseri (2007a) afirmam que o interesse de Platão pela política o levou a buscar outros ensinamentos e a filosofia constituiu o conhecimento para ampliar sua formação e, conseqüentemente, estabelecer-se como educador. A filosofia platônica foi, portanto, demarcada pelo princípio socrático caracterizado por um modelo teórico de pensamento. Ao objetivar ações educativas se fundamentava “no exame e na refutação de todo o saber aparente e de toda a excelência (*arete*) meramente imaginária em favor do aperfeiçoamento da alma” (JAEGER, 2003, p. 534).

Com referência às relações de autoridade entre os educadores e seus discípulos na filosofia platônica, a lógica do conceito se mostrou significativa, segundo Adorno (2009), que ressalta:

[...] o conceito em si hipostasia, antes de todo conteúdo, a sua própria forma em face do conteúdo. Com isso, porém, se hipostasia mesmo o princípio de identidade: a existência de um estado de coisa em si, enquanto algo fixo, constante, que é simplesmente postulado por uma certa prática de pensamento. O pensamento identificador objetiva por meio da identidade lógica do conceito. A dialética visa, segundo seu lado subjetivo, a pensar de tal modo que a forma de pensamento não mais torne seus objetos coisas inalteráveis que permaneçam iguais a si mesmo (ADORNO, 2009, p. 134).

A contribuição da dialética²⁵ possibilitou desde Platão, que as relações de autoridade entre discípulos e o filósofo educador se constituíssem a partir da reflexão filosófica, o que viabilizou o ensino voltado para a resistência da mera repetição da racionalidade social daquele momento histórico. Entretanto, a elaboração do pensamento platônico não identificado com as formas de pensamento anteriores permitiria a construção de novos conceitos e também de conhecimentos novos.

O pensamento de Sócrates sinalizou o todo fora da alma humana e tornou-se a base de toda a filosofia platônica, conhecimento que autorizou o educador e filósofo a estabelecer com seus discípulos a compreensão da relação entre política e filosofia (JAEGER, 2003). Compreendidas pelo filósofo e educador com objetivos de empreender na alma do homem a busca pela verdade e desenvolver relações de harmonia social e política do Estado grego, o educador Platão considerou alguns princípios e conceitos fundamentais, os quais serão desenvolvidos a seguir. Seu legado forneceu a base de estudo e compreensão da filosofia idealista do século XIX.

Sobre a fundamentação dos ensinamentos de Platão, segundo Reale e Antiseri (2007a), a filosofia se destacou para uma compreensão diferenciada de formação humana, denominada por Platão de mundo das Ideias²⁶. O filósofo destacou alguns conceitos básicos para desenvolver todo o seu pensamento, ou seja, essa forma específica relativa ao mundo sensível²⁷ numa perspectiva metafísica²⁸:

²⁵ “Esse termo, que deriva de diálogo, não foi empregado, na história da filosofia, com significado unívoco, que possa ser determinado e esclarecido uma vez por todas; recebeu significados diferentes, com diversas interrelações, não sendo redutíveis uns aos outros ou a um significado comum. Todavia, é possível distinguir quatro significados fundamentais: 1º como método da divisão; 2º como lógica do provável; 3º como lógica; 4º como síntese dos opostos. Esses quatro conceitos têm origem nas quatro doutrinas que mais influenciaram a história desse termo, mais precisamente a doutrina platônica, a aristotélica, a estoica e a hegeliana. Com base na documentação histórica correspondente, é possível chegar a uma caracterização bastante genérica da dialética, que de algum modo resume todas as outras. Pode-se dizer, por exemplo, que a dialética é o processo em que há um adversário a ser combatido ou uma tese a ser refutada, e que supõe, portanto, dois protagonistas ou duas teses em conflito ou da oposição entre dois princípios, dois momentos ou duas atividades quaisquer. Mas trata-se, como se vê, de uma caracterização tão genérica que não teria nenhum significado histórico ou orientador. O problema histórico é mais de identificar claramente os significados fundamentais e as múltiplas e díspares relações que ocorrem entre eles” (cf. V. A. A. *Studisulla Dialettica*, em *Revista di Filosofia*, 1958, n.2 *Apud* ABBAGNANO, 2007, p. 315).

²⁶ As ideias platônicas não são simples conceitos mentais, mas são “entidades” ou “essências” que subsistem em si e por si em um sistema hierárquico bem organizado (representado pela imagem do Hiperurânio), e que constitui o verdadeiro ser (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 137).

²⁷ “O mundo sensível tem necessidade de um mediador, de um Deus-Artífice que Platão chamou de Demiurgo; esse cria o mundo animado pela bondade [...]. O Demiurgo procura descer na realidade física os modelos do mundo ideal, em função das figuras geométricas e dos números. [...] Os entes matemáticos são, portanto, os entes intermediários-mediadores que permitem à inteligência demiúrgica transformar o princípio caótico do sensível em *cosmo*, desdobrando de modo matemático a unidade na multiplicidade em função dos números e, portanto, produzir a ordem. Deste modo, o mundo sensível aparece como cópia do mundo

No vértice do mundo das idéias encontra-se a idéia do Bem, que coincide com o “Uno” [...]. O “Uno” é princípio do ser, da verdade e do valor. Todo o mundo inteligível deriva da cooperação do Princípio do Uno, que serve como limite, como o segundo Princípio, [...] entendido como indeterminação e ilimitação (REALE e ANTISERI, 2007a, p.137).

Diferentemente dos sofistas naturalistas, que utilizaram os meios físicos do mundo empírico apenas para explicar a natureza e a causa de seus fenômenos, Platão os considerou literalmente como meios, ou seja, elementos do mundo empírico que só teriam sentido ou valor mediante o mundo inteligível, o mundo das Ideias. Sob esse conceito exerceu sua autoridade para consolidar seus ensinamentos.

O naturalista invocaria elementos puramente físicos, como a cor, a figura e outros elementos desse tipo. Entretanto [...] não são essas as ‘verdadeiras causas’, mas, ao contrário, apenas meios ou ‘com-causas’ [...] Essa causa é a Idéia ou ‘forma’ pura do Belo em si, a qual pela sua participação ou comunhão ou, de qualquer modo, através de certa relação determinante, faz com que as coisas empíricas sejam belas, isto é, se realizem segundo determinada forma, cor e proporção como convém e precisamente como devem ser para que possam ser belas (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 138).

As atribuições dadas a essa condição superior espiritual e moral definia para o filósofo o universo objetivo e demarcava a formação de uma consciência privada do homem consigo mesmo, por determinação de um princípio que ele considerou absoluto de verdade, um princípio que se constitui conceito básico para condicionar os indivíduos a se apropriarem de representações idealizadas.

Nesses termos, pode-se compreender que a mediação que possibilitava a relação do indivíduo com a realidade estava relacionada a esse princípio ideal com fins à constituição de um Estado harmônico na Grécia de Platão. A projeção de um mundo ideal sobre a realidade objetiva parecia potencializar primeiramente o mundo interior da alma do

inteligível. O mundo inteligível é eterno, enquanto que o sensível existe no tempo, que é imagem móvel do eterno” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 137).

²⁸ “Ciência primeira, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como um princípio que condiciona a validade de todos os outros. Por essa pretensão de prioridade (que a define), a metafísica pressupõe uma situação cultural determinada, em que o saber já se organizou e se dividiu em diversas ciências, relativamente independentes e capazes de exigir a determinação de suas inter-relações e sua integração com bases num fundamento comum. Essa era precisamente a situação que se verificava em Atenas, em meados do século IV a.C., graças à obra de Platão e de seus discípulos, que contribuíram poderosamente para o desenvolvimento da matemática, da física, da ética e da política. [...] ela vai além da física, que é a primeira das ciências particulares, para chegar ao fundamento comum em que todas se baseiam e determinar o lugar que cabe a cada uma na hierarquia do saber [...]. Platão apresentou a exigência da formação dessa ciência suprema depois de esclarecer a natureza das ciências particulares que constitui o currículo do filósofo: aritmética, geometria, astronomia e música. [...] Nessa ciência das ciências, Platão reconhece a dialética, cuja tarefa fundamental seria criticar e joeirar as *hipóteses* que cada ciência adota como fundamento [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 766; 777).

homem, conferindo responsabilidade para encontrá-lo em si mesmo na promessa de felicidade e de transformação objetiva da realidade social do Estado grego. A relação que o filósofo propõe entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, ou seja, a própria alma humana destacava como objetivo a busca da autonomia, condição para que o homem fosse o lugar para a medida de todas as coisas e autoridade para governar e dominar a natureza a partir de sua própria natureza redescoberta. Mas, ao mesmo tempo, o filósofo se refere à formação dos governantes, conferindo a estes um potencial privilegiado. O sentido de indeterminação e ilimitação atribuído ao conceito “Uno” pressupõe o domínio sobre todas as coisas e de forma irrestrita, procurando preservar a ordem, a regularidade e a unidade. A partir daí os conceitos, como representações distintas da realidade objetiva, passam a ser ensinados como última realidade e que determina e restringe a natureza comum numa outra: a natureza do mundo das Ideias. Ao negar o caráter que procura ver os objetos como eles são, Platão levava em conta as preferências do procedimento intersubjetivo que possibilitava ver o objeto ideal.

Poder-se-ia pensar na dimensão que consiste na formação de uma razão idealizada e em sua absoluta condição que confere autoridade e poder sobre todas as coisas e sobre todos os homens. Nesse sentido, a educação, no amplo significado de seu conceito, se constituiria apenas no limiar da reflexão dos conhecimentos para uma realidade idealizada, mas não proporcionaria as possibilidades de se pensar sobre as contradições que se manifestam na realidade social e cultural, a partir da qual os indivíduos constroem suas relações e suas atividades.

De acordo com Reale e Antiseri (2007a), o Estado pensado por Platão é o que se estrutura pela divisão do trabalho em diferentes classes sociais. As funções dos habitantes da cidade entre dominantes e dominados eram vistas como necessárias à constituição do Estado “justo”. A diversidade implicaria na organização e divisão do trabalho justificado em graus de conhecimento que corresponderiam à condição do ser. Além disso, ao apresentar as características dos indivíduos de cada classe, o filósofo aproxima-se de uma condição determinada, possivelmente inata nos homens como justificativa e lugar de pertencimento, como fim último da vida social, numa duplicação mimética do que a própria teoria das Ideias criada pelo filósofo tratou de assegurar na constituição na realidade. Essa projeção do mundo das Ideias, pensado por Platão, para a realidade empírica tratava de fragmentar os conhecimentos e separar os indivíduos. Considerado como modelo e ápice da razão para o estágio ideal de inteligibilidade, o mundo das Ideias

concedido a todos os homens também se restringiu apenas a alguns. Corresponder aos conceitos e condições atribuídas por Platão para governar, tendo em vista a necessidade de outras obrigações para a constituição do Estado, o ensino do filósofo torna-se específico para a formação dos governantes da *polis* grega.

Entretanto, com a organização do Estado ideal, segundo Reale e Antiseri (2007a), a dialética para Platão seria a condição, o meio pelo qual os homens poderiam alcançar esse estágio ideal de inteligibilidade, haja vista que:

[...] a alma viu e conheceu toda a realidade, a realidade de outro mundo e a realidade deste mundo. Sendo assim, concluiu Platão, é fácil compreender como a alma pode conhecer e apreender: ela deve simplesmente extrair de si mesma a verdade que já possui desde sempre; e esse extrair de si mesma é recordar (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 147).

Platão como educador e filósofo tenta resolver a descoberta da verdade, partindo de uma falsa liberdade. Isso significa dizer que as relações de autoridade entre os seus discípulos se basearam na busca da liberdade para alcançar o conhecimento em função da recordação que está dentro desse mesmo indivíduo no mundo inteligível das ideias. O objetivo da formação se limita, portanto, ao distanciamento da reflexão sobre as finalidades imediatas do Estado em que vivem e que carece de funcionalidade e da divisão do trabalho. Pode-se inferir que a possibilidade de conhecer e aprender também se encontrava de certo modo predeterminada. Se é que na alma se podia buscar a virtude do conhecimento, conforme ensinou Platão, e o indivíduo encontrava-se na condição de um devir para uma razão absoluta, o Estado ideal expressava a contradição dessa possibilidade, uma vez que sua harmonia e funcionalidade dependia também dos que não alcançavam tal devir. Nessa perspectiva, a educação pensada para a disposição e emancipação do pensamento não se concretizava. A autoridade do educador se limitava a efetivar um severo individualismo, submetendo os seus discípulos às condições sociais e culturais determinadas pelo conceito de liberdade idealizada, negando o sentido político da educação em que o educador pudesse proporcionar reflexões sobre fins transparentes e humanos (ADORNO, 1995b).

Para consolidar o Estado ideal, livre e justo, Platão entendia que:

A justiça será aquela disposição da alma pela qual cada uma de suas partes realiza aquilo que deve e do modo como deve realizar. Eis, portanto, o conceito de justiça segundo a natureza: cada um faça aquilo que lhe compete fazer, os cidadãos e as classes de cidadãos na Cidade e as partes da alma na alma (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 160; 161).

Se a justiça consiste em justificar os fins pelos meios, a educação pensada para a emancipação da razão, justificada por Platão, parece desnecessária. No que se refere à emancipação do sujeito, Adorno (1995a) destaca:

A substituição dos fins pelos meios substitui as propriedades nos próprios homens. *Interiorização* seria a palavra errada para designar isto, porque aquele mecanismo não deixa que se forme uma subjetividade firme: a instrumentalização usurpa seu lugar. Na pseudo-atividade, assim como na revolução fictícia, a tendência objetiva da sociedade liga-se, sem fissuras, à involução subjetiva. Paradigmaticamente, a história universal produz outra vez os tipos de homens de que necessita (ADORNO, 1995a, p. 218).

De acordo com Reale e Antiseri (2007a), quando Platão pretendeu demonstrar sua teoria de poder extrair de si mesmo verdades do interior da alma, reiterando a autonomia do homem para o conhecimento e o valor da verdade, afirmou a eficiência da autoridade do educador mediada pela dialética como método que conduz às ideias, a partir de uma experiência com alguém que nunca havia aprendido nada de geometria. Platão “interroga um escravo ignorante de geometria e consegue fazer com ele, apenas através do método socrático da interrogação, resolver um complexo problema de geometria [...] Logo [...] ele soube encontrar por si mesmo, de sua própria alma” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 147).

Se o filósofo conseguiu provar esse procedimento da dialética como eficiente à aprendizagem²⁹, ao mesmo tempo reduziu o sentido da educação pela impossibilidade da formação para a liberdade do escravo, tendo em vista a necessidade do mesmo no processo de organização do Estado na condição de submissão às ordens, da temperança relativa à segunda classe do Estado ideal. O pensamento absoluto, que se diz justo, outorga o conhecimento e a autoridade para encontrá-lo, mas, ainda que encontre respostas, prevalecem as condições externas objetivas em favor do Estado hierárquico. O impedimento para que se possa agir politicamente encontra ainda um outro aspecto, o caráter aparente da realidade e da educação que o filósofo pretende apresentar, ou seja, o modelo de um mundo ideal que pretende ser, na medida em que não pode realizar. A proposta educacional do filósofo aspira a falsidade da superação da realidade social mediante a criação de um mundo ideal constituído por conceitos absolutos.

²⁹ Aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento, ou seja, mudanças nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo. Esse é o conceito que a psicologia moderna dá à aprendizagem, apesar da variedade de teorias que apresenta. Esse conceito, além disso, não é senão a generalização de uma noção antiquíssima de aprendizagem, considerado como forma de associação (ABBAGNANO, 2007, p. 85).

O discurso de Platão como educador se relaciona ao desvelamento da verdade dos conceitos, privilegiando a *nóesis*³⁰ como a forma superior do pensamento. A pretensão do educador de regular definitivamente o pensamento a partir de um estado hierárquico de conhecimento já afirma a autoridade de sua própria filosofia como poder de solução, substituído pelo pensamento absoluto. Essa positividade implica a impossibilidade de existência de outro pensamento pela atribuição do conceito e identificação com o ser. Há um sentido determinável, isolado da realidade social, fechado em si mesmo, condensando uma forma que domina todos os homens e o processo histórico dos mesmos. O filósofo atribui no seu discurso à abrangência do conceito³¹, dando ao mesmo um caráter de universalidade. Alusivo aos conceitos, Adorno (2009) observa:

A filosofia fundamental [...] implica necessariamente o primado do conceito; aquilo que se lhe recusa também abandona a forma de um filosofar pretensamente a partir do fundamento. A filosofia pode aplacar-se no pensamento da apercepção transcendental ou ainda no ser, enquanto esses conceitos permaneceram para ela idênticos ao pensamento que ela pensa. Se rejeitamos de maneira principal uma tal identidade, então ela arrasta para o interior de sua queda a quietude do conceito enquanto algo derradeiro. Na medida em que o caráter fundamental de todo o conceito universal se dissolve ante o ente determinado, a filosofia não tem mais o direito de esperar essa totalidade (ADORNO, 2009, p. 120).

Ao considerar absoluto o seu pensamento, o educador esgota a sua fonte real para dar lugar à imaginação, no momento em que parece afastar elementos constitutivos do ser e das contradições que abarcam a totalidade de seus efeitos, além do que foi construído subjetiva e historicamente nos indivíduos em formação. A autoridade do educador é medida pela compreensão e domínio dos conceitos que esse estabelece com o aprendiz, como resultado positivo da dialética. A possibilidade da reflexão e da criação aparece interdita ou programada para se apresentar apenas como constatação de que os conhecimentos fora do campo do ideal contêm suas limitações e impedem o conhecimento absoluto, a verdade. Se por um lado o método socrático utilizado também por Platão, denominado maiêutica³², permitiu a reflexão do pensamento de seus discípulos e a

³⁰ *Nóesis*- captação pura da idéia e do princípio supremo e absoluto do qual todos dependem (isto é, a idéia do Bem) (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 149).

³¹ Entendido em sua natureza como “a essência das coisas, mais precisamente a sua essência necessária, pela qual não podem ser de modo diferente daquilo que são” (ABBAGNANO, 2007, p. 195).

³² Arte da parteira; em *Teeteto* de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em trazer à luz conhecimentos que se foram na mente de seus discípulos. “Tenho isso em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria; e aquilo que há anos muitos censuram em mim, que interrogo os

possibilidade de se construir o pensamento, por outro lado não deixou de ocultar o “critério subjetivo que o filósofo tem de seu próprio ser para diferenciar o falar vazio do falar que desperta um interesse existencial” (ADORNO, 2009, p. 114).

A autoridade do educador é demonstrada pela cisão que estabelece entre o pensamento filosófico e a realidade social. Sua relação com os discípulos revela a abstração para uma formação adquirida somente para a aquisição dos conhecimentos, os quais não mobilizam uma consciência política revolucionária para a reflexão sobre as relações que os homens estabelecem uns com os outros, sobre a realidade e sobre si mesmos. A rejeição dos resultados dos processos históricos e seus dimensionamentos, como o próprio pensamento filosófico que não se deixa imobilizar, afirmam a substituição da autoridade do educador para uma autoridade idealizada. Assim, o educador governante envolvido pela tensão entre a realidade que vive e o pensamento contrário a ela não se submete à adaptação da realidade objetiva, incompatível com os intentos da razão subjetiva, sua percepção da realidade revela-se abstrata e impõe uma formação pela autoridade a partir dos conceitos idealizados.

De acordo com Reale e Antiseri (2007a), a dialética, entretanto, era o procedimento que distinguia os filósofos gregos da época de Platão, justificada da seguinte maneira:

Os homens comuns se detêm nos primeiros dois degraus da primeira forma de conhecimento, isto é, no plano da opinião; os matemáticos sobrem à *dianóia*; somente o filósofo tem acesso à *nóesis* e à ciência suprema. O intelecto e a intelecção, superadas as sensações e todos os elementos ligados ao sensível, captam, com um processo que é simultaneamente discursivo e intuitivo, as Idéias puras, juntamente com seus respectivos nexos positivos e negativos, isto é, com todas as suas ligações de implicação e de exclusão, ascendendo de Idéia a Idéia até a captação da Ideia suprema, ou seja, do Incondicionado. Esse processo, pelo qual o intelecto passa de Idéia para Idéia, constitui a ‚dialética‘, de modo que o filósofo é o ‚dialético‘ (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 149).

Esse procedimento dos educadores que rejeita a realidade objetiva, tomando como base o pensamento ideal, contribuía para a formação de uma identidade que o filósofo pretendia desenvolver como autoridade da educação para a adaptação de seus conceitos na Grécia antiga. Havia uma promessa de felicidade pela ascensão do pensamento dirigido por conceitos positivos à formação de uma identidade diferenciada e ideal.

No âmbito da educação que concorre para a formação ideal, Platão ensinou aos discípulos que a lei tornava-se imprescindível, assim como a elaboração de constituições

outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos sábios a expor, é censura justa” (ABBAGNANO, 2007, p. 734).

escritas, uma vez que “difícilmente se poderiam encontrar homens capazes de governar com virtude e ciência, a ponto de se colocarem acima da lei” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 162).

Para a realização da harmonia, Platão (2006) se fundamentou nos ensinamentos da virtude da moral, na formação do cidadão livre, assegurada pelo equilíbrio entre alma e corpo, entre vontade e razão. O filósofo d’*A República* introduzia a distinção entre moral e ética de maneira indissociável: atribuía à primeira a virtude da alma, as condições subjetivas mediadas por mecanismos subjetivos dos valores a serem aprendidos; a segunda referia-se às virtudes da *polis*³³, qual seja, às condições objetivas consolidadas pelo modelo da teoria das Ideias. Tal integração entre ética e moral favorecia o equilíbrio da *polis* e assegurava os interesses dos seus governantes. A mediação desses valores, como conceitos estabelecidos, somente se transformavam numa determinação como ordem completa do inteligível, quando contrapostos nos diálogos formativos empreendidos entre o educador e seus discípulos para “fazer com que a alma [desse] uma volta, deixando um dia carregado de trevas para dirigir-se até o verdadeiro dia, isto é realizar uma verdadeira ascensão até o ser [...]. O aprendizado que arrasta a alma, levando-a daquilo que vem a ser até aquilo que é” (PLATÃO, 2006, p.276; 277).

Referente à formação do homem para a condição do absoluto, do bem em si, o filósofo apresentava a importância do sentido político da liberdade, uma vez que, segundo Reale e Antiseri (2007a), a formação ideal não significava um devir, mas a afirmação do que sempre esteve presente no homem livre do mundo sensível. Assim, considerando que todos os homens gozavam do valor da liberdade, questionava sobre a liberdade que atribuía iguais direitos ao erro, como a democracia. Isso significa dizer que, para a formação do homem, era necessário compreender as formas de governo, pelas quais “correspondem exatamente ao nível moral das consciências dos cidadãos” (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 160).

A sistemática reflexão filosófica sobre a formação do homem grego na Grécia antiga correspondeu, conforme cita Reale e Antiseri (2007a), às formas de governo. Essa reflexão permitiu que Platão em *A República* idealizasse a melhor forma de governo qual seja, uma

³³ “Uma cidade nasce, parece-me, porque cada um de nós não é auto-suficiente, mas carente de muitas coisas [...] Se um homem chama um outro para ajudá-lo em uma necessidade e um outro em uma outra e, já precisam de muitas coisas, reúnem muitos em um único local de morada, tendo-os como companheiros e auxiliares, a essa vida em comum damos o nome de cidade” (PLATÃO, 2006, II, 369 b-c).

aristocracia de filósofos. A avaliação do filósofo corroborou para denunciar quatro formas de governo opostas à aristocracia e efetivas à sua destruição:

[...] a timocracia, forma de governo fundada sobre a honra, considerada como valor supremo; a oligarquia, forma de governo fundada sobre a riqueza; a democracia, forma de governo fundada sobre uma liberdade levada ao excesso; a tirania, forma de governo fundada sobre a violência derivada da licenciosidade em que decaiu a liberdade (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 160).

Platão teorizou um sistema ideal de Estado e de consciência, que se manifestou fechado, estendendo-se da mesma forma e em igual medida a uma educação que se manifestou sob os mesmos moldes. O educador e filósofo buscava encontrar a concretização da existência material como fruto da imaginação de um mundo por se manifestar, coexistindo com ele. O mundo criado por Platão e o procedimento que deveria ser seguido para habitá-lo parecia ser o mundo dele mesmo, do pensamento e não o mundo externo, o da realidade existente. O seu conceito de modelo ideal passava a ser a totalidade do mundo necessário para que os discípulos pudessem ser modelados com seus conhecimentos, como se estivessem construindo uma consciência verdadeira. Uma falsa emancipação do indivíduo, demasiadamente abstrata, pode ser considerada nas relações entre educador e discípulo, em nome de um projeto de liberdade que aparece como ilusão. Em relação ao processo da emancipação realizado no âmbito da educação, cabe mencionar Adorno (1995b) para compreender que a dialética de seu significado, enquanto conscientização e racionalidade, envolve a capacidade de realizar experiências e, nesses termos, refletir consiste em permitir a construção do pensamento e do conhecimento, capacidade de pensar em confronto com a realidade.

A possibilidade de recordação de um mundo, que o filósofo tratou de presentificar, no sentido de importar o mundo das Ideias à memória dos homens como sendo a realidade do eterno, assemelha-se à forma mítica da existência da dualidade do mundo, uma adaptação que se fez parecer nova, sendo sempre a mesma. Se a filosofia nasceu com a libertação do conhecimento em relação ao mito e à fantasia, segundo Reale e Antiseri (2007a):

Para Platão, mais que expressão de fantasia, o mito é a expressão de fé e de crença. [...] a filosofia de Platão referente a certos temas se configura como fé racionalizada: o mito procura a clarificação do *logos*, e o *logos* busca complementação no mito. Em síntese, ao chegar a razão aos limites extremos de suas possibilidades, Platão confia à força do mito a tarefa de superar

intuitivamente esses limites, elevando o espírito a uma visão ou, pelo menos, a uma tensão transcendente (REALE e ANTISERI, 2007a, p. 171).

A necessidade de prevalecer o imaginável sobre o real expressava o que já havia se desenvolvido no filósofo, o que ele mesmo tratou de revelar quando fala de um mundo que precisa recordar, o exemplo mítico da natureza ideal. Sob esse aspecto, Adorno e Horkheimer (1985) com suas considerações teóricas contribuíram:

As representações míticas também podem se reduzir integralmente a relações naturais. Assim como a constelação de Gêmeos remete, como todos os outros símbolos da dualidade, ao ciclo inescapável da natureza; assim como esse mesmo ciclo tem no símbolo do ovo, do qual provêm os demais, seu símbolo mais remoto; assim também a balança na mão de Zeus, que simboliza a justiça de todo o mundo patriarcal, remete à mera natureza (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 27).

Ao trazer à baila a formação de um Estado justo pensado por Platão, pelo qual era fundamental um caminho ascendente que levasse os indivíduos à conversão do olhar para o Bem, um caminho para a liberdade, em conformidade com esse princípio moral e universal, justificava o propósito prático da teoria em relação à organização da vida social. No diálogo do livro VII da obra de Platão, *A República* (2006), o filósofo sugeria a possibilidade de uma arte, a do desvio à formação de uma nova consciência, à educação, como sendo a maneira mais rápida e eficiente para que a pessoa mudasse de direção, conforme é exposto no mito ou “Alegoria da Caverna”³⁴. O filósofo em formação deveria corresponder às virtudes que constituíam os deveres morais e universais para exercerem o direito à autoridade de poder governar como educadores e filósofos da Cidade. Isso significa que o filósofo “afasta, pouco a pouco, o olhar da alma da lama grosseira em que está mergulhado e o eleva para a região superior” (PLATÃO, 2006, p. 252).

Esse procedimento pensado por Platão, que culmina na possibilidade de relações de alteridades entre filósofo e discípulo se estabelecerem a partir do conhecimento, também se apresenta como ideologia ao selecionar os saberes que realizam a arte da conversão da alma à boa direção. Pensar, então, significava identificar. O sentido desse procedimento se

³⁴ Platão desenvolve suas idéias através do mito. O mito da caverna ou da reminiscência das idéias dá embasamento à sua dialética. Nesta alegoria, Platão coloca alguns homens voltados para o fundo da caverna, de modo que só vêem suas próprias sombras. Depois, aponta para um deles (chamando-o de filósofo), que se vira e sai ao encontro da luz, que é o símbolo do conhecimento, da Idéia. Essa simbologia mostra que o indivíduo deve resistir à sugestão do sensível, para buscar as puras relações inteligíveis (leis ou idéias) que se mantêm invariáveis através da variabilidade do sensível. É essa a dialética ascendente. A dialética descendente consiste em descer dos princípios, ou idéias encontradas pela dialética ascendente, para a intelecção dos fenômenos particulares (PLATÃO, 2006, VII, 514 a).

aplica à ordem conceitual que se coloca “à frente daquilo que o pensamento quer conceber. Sua aparência e sua verdade se confundem. Essa aparência não pode ser eliminada, por exemplo, por meio da afirmação de um ser-em-si fora da totalidade das determinações do pensamento” (ADORNO, 2009, p. 13).

A pressão que exerce o ensino determinado por um conhecimento, sem a possibilidade de realizar reflexões sobre a realidade determinada historicamente, significa eliminar representações e significados já elaborados nos sujeitos. A pretensão do trabalho do educador em assumir a solução dos problemas, submetendo os indivíduos em formação à autoridade mediada por esquemas, conceitos e conhecimentos manipulados para negar a realidade e o processo histórico, revela a autoridade que desconhece a dimensão da educação, restringindo-a à imutabilidade das formas que dispõe como ideais.

No idealismo, o princípio formal supremo da identidade, em virtude de sua própria formalização, tinha a afirmação por conteúdo. De maneira inocente, a terminologia traz isso à tona; as simples proposições predicativas são denominadas afirmativas. A cópula diz: é assim, não de outro modo; o ato da síntese por ela expressa anuncia que ele não deve ser diferente: senão, a síntese não seria realizada plenamente. Em toda a síntese trabalha a vontade da identidade; enquanto tarefa *a priori* do pensamento, imanente a ele, ela se mostra como positiva e desejável: o substrato da síntese seria reconciliado por meio dessa síntese com o eu, e, por isso, seria bom (ADORNO, 2009, p. 129).

A partir do ensino fechado, fundado no conteúdo ideal para realizar a formação para a emancipação, a autoridade do educador se restringe a uma atividade fetichizada, uma vez que considera a liberdade do pensamento como um ideal e não considera o que já está consolidado nos estudantes pela realidade construída historicamente, tornando-os passivos de sua verdade teórica. Assim, a possibilidade pretendida para a experiência da reflexão filosófica torna-se interdita.

Nessa perspectiva, considerando a formação do educador que se alia ao conhecimento sem o devido confronto com a realidade, mas critica-a sem proporcionar uma reflexão sobre o que se perpetuou no indivíduo, se efetiva a possibilidade de uma relação abstrata com o saber. Essa relação entre o educador e o conhecimento se caracteriza pelo afastamento do educador de sua identidade histórica e de sua constituição com a realidade e corresponde a uma formação linear do pensamento sem a experiência da reflexão filosófica.

A experiência filosófica consiste em considerar nessa reflexão a realidade e o processo histórico, apreendendo seu “caráter antinômico imanente, [o pensamento]

abandona a idéia de algo que se encontraria para além da contradição. A oposição do pensamento ao seu heterogêneo reproduz-se no próprio pensamento, enquanto sua contradição imanente” (ADORNO, 2009, p. 127; 128).

Se o ensino passa a ser mera forma, firmado abstratamente, ele é vítima de coação, mecânico, absoluto e autoritário. Conseqüentemente, a aprendizagem passa a ser uma obrigação, e se afirma no modelo a ser seguido. O sentido da formação decorrente dessa relação é o esvaziamento do conteúdo, algo meramente imaginado e imposto. Ora, se esses conceitos relativos aos conhecimentos fazem referência aos princípios de moralidade, os deveres morais corresponderiam à obrigação, de modo a tornar essa relação ideal do ponto de vista da teoria do filósofo “iluminado” para com os seus discípulos.

Historicamente, a substituição da imaginação pelo conhecimento constitui objetivo do homem e, “no sentido do mais amplo progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-lo na posição de senhores” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 17). Nesse processo, a filosofia confere sua contribuição, avaliando cada momento histórico e suas transformações para chegar à modernidade e assegurar o conceito supremo e análogo da história, qual seja o conceito de razão. Esse, por sua vez, fornece algo de ordenador à sociedade.

A imbricação constitutiva de sua idéia de razão, contudo, com a idéia de uma organização objetivamente racional da sociedade retira do sistema o *pathos* que ele só reconquista uma vez mais no momento em que a razão enquanto idéia renuncia à sua própria realização e se absolutiza no espírito (ADORNO, 2009, p. 33).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE MODERNA: AUTORIDADE CONCEDIDA E SERVIDÃO VOLUNTÁRIA¹

Para compreender a dimensão das relações de autoridade que envolvem a formação e a atividade docente, torna-se significativo compreender a concepção de sociedade como mediadora entre a educação e a constituição do Estado moderno. Ao considerar em que condições sociais, políticas, econômicas e culturais se constituiu a educação, é possível pensar o seu sentido, firmado na conscientização dos dinâmicos movimentos da história, e o conhecimento de como se encontra organizada a estrutura social e suas múltiplas determinações. Materializadas em instâncias concretas com fins de promover o trabalho produtivo material e intelectual, as determinações na modernidade compõem uma unidade do sentido histórico, como representante da razão sobre a emancipação dos homens, inaugurando uma nova mentalidade. Cada sociedade evoca os sentidos de seu momento particular histórico a partir daqueles que a precederam. Dessa forma, de acordo com Adorno (1995b), falar em educação pressupõe um vínculo com a sociedade histórica sob a efetivação das relações de produção e a realização das necessidades dos homens, a possibilidade da experiência e da existência das relações de direito, reconhecendo a legitimidade do dever na educação como expressão da vontade racional dos homens.

Entretanto, segundo Kant (2008), a autoridade e a liberdade são compreendidas na racionalidade moderna como princípios da sociedade, entendidos entre o uso público e privado, sob leis e normas vinculadas ao universo social. O indivíduo, no uso livre de seu arbítrio, tem a liberdade condicionada à autoridade universal da coação, das condições da sociedade moderna legítima e reconhecida.

A lei universal do direito [...] age externamente de modo que o livre uso de teu arbítrio possa coexistir com a liberdade de todos de acordo com uma lei universal, é verdadeiramente uma lei que me impõe uma obrigação, mas não guarda de modo algum a expectativa – e muito menos impõe a exigência – de que eu próprio devesse restringir minha liberdade a essas condições simplesmente em função dessa obrigação; em lugar disso, a razão diz apenas que a liberdade está limitada àquelas condições em conformidade com sua idéia e que ela pode também ser ativamente limitada por outros [...] (KANT, 2008, p. 77).

Todos podem avaliar a própria ordem do direito contra possíveis transgressões nas relações de autoridade e aliam-se “à constituição de seu sistema social fechado e por isso não devem tolerar nada fora de seu círculo mágico, então se torna, por mais dinâmico que seja concebido, finito enquanto infinitude positiva, estático” (ADORNO, 2009, p. 17).

Esse sistema fechado é justificado pela ruptura histórica consagrada desde o iluminismo que se estabeleceu com objetivos voltados à busca dos conhecimentos, permitindo a autoridade do homem sobre a natureza e sobre a razão. A título de compreender o rompimento histórico para o esclarecimento como processo e não como condição e corrente filosófica ou literária, o Esclarecimento corresponde, segundo o pensamento de Kant (2008):

A saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. [...] Para esse esclarecimento [*Aufklärung*], porém, nada mais exigente senão *liberdade*. e a mais inofensiva entre tudo aquilo que possa chamar de liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões (KANT, 2008, p. 63 à 65).

Concernente à liberdade de direito para se fazer uso da autoridade e, portanto, de ser autônomo, “o programa de esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 17). Em relação à sociedade moderna do século XIX e seus princípios de organização social, o fator político e econômico se ergueu, juntamente com os saberes, como determinante em todos os campos da vida social, diferentemente da organização social na Antiguidade, em que as categorias dominantes se manifestavam essencialmente políticas e o aspecto econômico apresentava-se à margem.

Segundo Abbagnano (2007), o pensamento liberal no século XIX e no seu período final foi compreendido como sendo o pensamento político positivista do individualismo e do estatismo. Os partidos políticos se apresentavam díspares e até opostos quanto a essa ideologia, desde a negação até a valorização do Estado, da participação e não participação da gerência do Estado na economia, da liberdade e da não liberdade como condição para qualquer prática de atividade humana. Em síntese, o que caracteriza o liberalismo remete à concepção de liberdade em seu sentido político, ou seja, “como autocausalidade, como ausência de condições ou de regras e recusa de obrigações; numa palavra, anarquia” (ABBAGNANO, 2007, p. 701).

No contexto político, o liberalismo se destacou como ideologia que, segundo Figueiredo (2002), alcançou dimensão em vários campos da vida social, política e econômica, na tensão entre liberdade e coerção, entre a criação de uma sociedade em que ao Estado caberia proteger os direitos individuais, especialmente à liberdade e à propriedade, e a coibição de ações que interferissem nos interesses de seu desenvolvimento econômico.

Embora o pensamento moderno tenha apostado na trilogia de sua política liberal – igualdade, liberdade e fraternidade – prevaleceu o sentido da autoridade e poder do Estado para com os próprios cidadãos, estendendo às instituições e às formas de produzir a vida a mesma configuração ideológica. Sob o prisma do individualismo na cultura moderna e nas relações sociais de produção, o sujeito da liberdade, caracterizado pela livre iniciativa e participação social, adaptou-se inicialmente ao Estado que regulou, como autoridade da lei, os direitos de todos. Do mesmo modo, a técnica e os conhecimentos avançados tornaram-se significativos aos interesses desse sistema social.

A história da economia mundial desde a Revolução Industrial tem sido de acelerado progresso técnico, de contínuo mas irregular crescimento econômico, e de crescente “globalização”, ou seja, de uma divisão mundial cada vez mais elaborada e complexa de trabalho; uma rede cada vez maior de fluxos e intercâmbios que ligam todas as partes da economia mundial ao sistema global (HOBSBAWM, 2005, p. 92).

Conseqüentemente, houve uma espécie de duplicação da liberdade, os homens se apresentavam livres sob um ordenamento universal, ao mesmo tempo em que havia normatizações, para garantir a propriedade privada. A ambigüidade entre o interesse universal e particular pressupõe a liberdade de uns em detrimento da renúncia de outros numa aparente unidade. A autoridade sobressai naqueles que dispõem do poder para exercer essa mesma liberdade, uma vez que as instituições criadas pelos homens podem ser alteradas para satisfazer às aspirações de todos os cidadãos. Caberia ao Estado promover o ajustamento de todos ao sistema político, econômico e social. Assim, a formação dos indivíduos teria como objetivo a subordinação aos moldes referentes aos ordenamentos objetivos e às representações sociais positivas e favoráveis ao ideário liberal. Essa correspondência pressupõe a adesão dos indivíduos à realidade pela adaptação e identificação com ela.

Segundo Marcuse (1972), na relação universal e particular a liberdade interior do indivíduo é determinante para que o homem moderno seja livre em sua totalidade, mas é também a garantia da manutenção da não liberdade.

Assim, a esfera na qual os homens produzem e reproduzem sua vida aparecia como uma esfera de não-liberdade e contradição factuais, na qual os homens se apresentavam como livres e iguais apenas como ‚homens‘, como ‚pessoas‘, sem levar em consideração sua existência material (MARCUSE, 1972, p. 133).

No afã por dominar a natureza, os homens se debruçam na tarefa de realizar o mundo plenamente organizado, formalmente livre. Essa forma com que se encontra administrada a sociedade provém do conteúdo que gera sustentabilidade para sua manutenção. Contraditoriamente, os indivíduos ajustados à forma social se objetificam e assim, assujeitados ao que se encontra pronto e acabado, o sistema, adaptam-se não somente à forma do sistema como aos conteúdos produzidos.

A idealização prevalece como realidade empírica e entre liberdade e não liberdade, entre a liberdade interna e a externa, ambas se manifestam no âmbito da conciliação e do apaziguamento. Nessa conciliação, a não liberdade é ocultada pela “cega” submissão do indivíduo aos conhecimentos que dão origem à formação das ideias que cumprem certa função social, na medida em que são utilizados para justificar os interesses dominantes, assegurando o poder e as leis que a governam. Para tanto, “supõe-se ser suficiente pôr a consciência em ordem para que a sociedade fique ordenada. Mas não só essa crença é burguesa como, além disso, constitui a própria essência da ideologia” (ADORNO E HORKHEIMER, 1973, p. 191).

A sociedade moderna foi conduzida por transformações históricas da ideologia e corresponde às consequências na estrutura social, com finalidades de assegurar as suas manutenções regidas por relações de poder e favorecer a identificação com as objetivações e seus ordenamentos. Assimilando as representações dos conhecimentos produzidos, produto do trabalho social mediatizado pela cultura moderna, os indivíduos são ajustados à lógica liberal funcional, ao tempo em que afastam da educação os objetivos reais a que se propõem, qual seja a busca de condições para compreender as mediações da objetividade e os elementos estruturais que contribuem para a renúncia à possibilidade de manifestação da autonomia.

O conhecimento do mundo é parte inerente à constituição do sujeito psíquico e vice-versa. À medida que o sujeito conhece, ele se forma; assim, formação não é anterior ao conhecimento: não se deve pretender que haja um sujeito formado para que haja conhecimento; ao contrário, um remete ao outro; esse entendimento nega a existência independente da forma e do conteúdo; claro, a forma não é menos importante para a apreensão do conhecimento, e ela não é sem o conhecimento (CROCHIK, 2010, p. 388).

Por isso, a crítica ideológica requer experiência formativa, reflexão filosófica e o desvelamento das contradições para que haja compreensão de como a realidade histórica e social se constitui. A racionalidade moderna apresenta sua igualdade formal, pela qual todo o conhecimento deve ser ajustado. Na tarefa educacional para a emancipação, uma educação consciente, caberia à autoridade docente compreender que os conhecimentos não podem ser reduzidos à mera adaptação, como realidades ideológicas. No caso do liberalismo político presente como ideologia da racionalidade moderna,

[...] cuja concepção de liberdade de opinião já tinha certas afinidades com o relativismo – qualquer pessoa pode pensar o que quiser, esteja ou não certo, visto que cada um pensa, essencialmente, o que melhor lhe serve para progredir e permitir a sua afirmação – esse liberalismo não era certamente imune a tais perversões do conceito de ideologia. Isso confirma, inclusive, que o domínio totalitário não se impõe à humanidade de fora por obra de uns tantos desesperados nem é uma grande desgraça accidental na auto-estrada do progresso; o que ocorre, outrossim, é que no âmago de nossa cultura amadurecem forças destrutivas (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 196).

Nessa perspectiva, consolida-se a falsa liberdade, compreendida como determinada pela adaptação à realidade, sem reflexão crítica. O sujeito, segundo Adorno e Horkheimer (1985), manifesta o quanto está envolvido no reconhecimento dessas representações e o quanto a razão e os conhecimentos tornaram-se instrumentos das relações entre meios e fins. Nesse aspecto, uma vez condicionado ao conhecimento dessas representações, o sujeito conforma-se a ela e não se distingue da realidade objetiva; antes se objetifica. Assim, a racionalidade moderna se estabelece como instrumento de dominação ideológica como foram os mitos na antiga Grécia. Isso significa dizer que, se na Grécia antiga o mito predominou como forma pela qual dirigia a vida social, como algo dado e absoluto, na modernidade, a forma pela qual a vida social está organizada pressupõe como o conhecimento deve estar sendo compreendido e o quanto também contribui para a manutenção da forma social organizada. A generalização do procedimento da forma sobre o conteúdo permite uma constante adaptação.

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Ele conhece-o na medida em que pode manipulá-los (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Nessa relação entre sujeito e objeto, do sujeito cognoscente e do objeto cognoscível, há de se considerar o movimento social e histórico. Adorno (1995a) chama a atenção para a necessidade de reflexão para desmistificação, afirmando que “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa” (ADORNO, 1995a, p. 189).

Quando o conhecimento ocorre pelas necessidades da sociedade com finalidades específicas, esse conhecimento fica restrito à funcionalidade e à possibilidade de ocorrer a realização da experiência. Tendo em vista a limitação desse mesmo conhecimento que consiste em contribuir para a manutenção do sistema social, em ser definido para objetivos específicos, pode-se considerar que não há um controle do sujeito sobre o objeto. Se a formação do sujeito decorre da relação entre sujeito e objeto e o pensamento é reduzido ao conhecimento para fins determinados, positivizados, a educação se coloca a serviço da dominação ideológica da racionalidade moderna.

Tendo em vista a importância da educação na constituição da autonomia, a condição de liberdade se impõe no âmbito da superação de uma condição meramente utilitarista e naturalista, baseada na imitação da realidade. Para tanto, a educação se faz emergente no que diz respeito ao ensino constituído pelas possibilidades da experiência filosófica, para que se manifeste na amplitude de seu sentido, como produção humana consciente, própria do trabalho do espírito voltado à crítica. Se o conhecimento tem sido insuficiente para descortinar as contradições e as ambiguidades presentes na realidade, mas suficiente para legitimá-la, a ideologia prevalece para ocultar também do sujeito a indigência da reflexão sobre a realidade, confirmando essa identidade. Nesses termos, são construídas mediações para que o conhecimento seja reduzido aos interesses da sociedade capitalista. Trata-se dos conhecimentos e das teorias que cooperam para dar validade à prática educacional constituída para essa estrutura social.

Pensar o sentido da educação que se encontra sob os direcionamentos de controle ideológico da racionalidade moderna, cuja função primordial é a de se estabelecer como instrumento mediador da conformação com a realidade, torna-se importante. Para isso,

destaca-se o pensamento de Adorno (1995b) nessa reflexão para compreender a contradição entre a educação para a adaptação, que prevalece nesse sistema fechado, e a formação para a sua resistência. As contingências da vida moderna, formadas pela reflexão filosófica que reconheça os instrumentos que estão intercedendo e viabilizando esse processo de conformação planejada, constituem o primeiro passo para a conscientização. A formação e o trabalho docente deveriam ser pensados, portanto, como uma possibilidade de a autoridade docente estar sendo substituída por sua submissão ao instituído.

A presença do pensamento liberal em toda a esfera social moderna progressivamente deu lugar aos mecanismos de dominação, coroando o consumo na lógica do capital econômico presente na base de sua estrutura. A relação das mais diferentes instâncias sociais se resolve por identificação com a objetividade, uma vez que a centralidade da racionalidade moderna tem como objetivo a falsa liberdade em defesa dos interesses individuais. O momento subjetivo da aparente liberdade justifica a adaptação pelo espírito objetivo dominante, tendo o conhecimento como a base da racionalidade moderna e a serviço de toda a estrutura social.

Em relação ao conhecimento e à dominação ideológica, Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam os objetivos da racionalidade moderna, mediados pelo saber, para o domínio da natureza e efetivação da autonomia. Contudo, considerando que se “a superioridade do homem está no saber” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 17) e a realidade social faz dos saberes instrumentos para a perpetuação do sistema capitalista, o conhecimento torna-se a mercadoria que a educação utiliza para que o ensino esteja voltado para esse objetivo. Na ambiguidade da tarefa educativa, se por um lado a liberdade para o exercício da autoridade docente é legítima, por outro lado a limitação para exercê-la encontra-se demarcada pela lógica da dominação. Ao prevalecer a atividade docente a serviço da funcionalidade dos ordenamentos sociais e do processo de transformação do trabalho humano na sociedade moderna, o sentido da autoridade docente se configura em antinomia.

O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. Do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários, não importa sua origem. [...] A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital. [...] O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 18).

Isso posto, as determinações sociais heterônomas, que garantiam a ordem e o progresso generalizado em favor do desenvolvimento econômico, são as mesmas que possibilitavam a integração do sujeito pela relação ambígua entre liberdade e submissão, entre os interesses das camadas dominantes e o interesse da massa social. Diante da expansão das forças produtivas, as exigências da formação humana convergem para o problema da instrução nas relações de trabalho, tema dominante na pedagogia moderna. Por um forte vínculo com a ideologia liberal, a pedagogia, segundo Cambi (1999):

[...] viveu uma estreita simbiose com o político, tornando-se uma das portas de entrada do fazer política: esta, de fato, sempre implica também políticas (isto é, programas e intervenções) da educação, da instrução, da formação que se distribuem em várias instituições (da escola às associações) que o político deve administrar e controlar (CAMBI, 1999, p. 385).

A realidade social que fundamenta toda a educação é imperiosa quanto à exigência de adaptação. A experiência deve ser realizada e compreendida sob essa perspectiva. O conteúdo da formação deverá, portanto, corresponder ao que já foi determinado; o consenso entre educação e sociedade se constitui no limiar da ideologia da sociedade administrada. Assim, a formação e o trabalho docente se consolidaram pelos fundamentos educacionais, pensamentos filosóficos e teorias educacionais em sua relação recíproca com a realidade, expressando suas bases para conformar a educação à totalidade do conteúdo social e político liberal, aderindo às representações sociais idealizadas e legitimando o conhecimento determinado pela sua objetividade.

Relativamente ao contexto político, Adorno (1995b) reporta-se à democracia liberal no contexto educativo, destacando 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 avaliada [...] não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral (ADORNO, 1995b, p. 35).

A alienação, portanto, manifesta-se pela ausência da experiência e, portanto, pela impossibilidade da autonomia. Mas se a autoridade docente é legitimada pela ideologia, a concepção de autoridade se manifesta no campo da contradição entre dominar e ser dominado. As relações de autoridade entre docentes e discentes encontram-se comprometidas no âmbito das condições sociais que legitimam o autoritarismo. A

educação que corresponde às objetivações se expressa reduzida da amplitude de seu sentido, uma vez que em não havendo

[...] continuidade da experiência, pois como os conteúdos transmitidos são rapidamente descartáveis, por não terem quase nenhuma substância, a experiência que desde meados do século XIX tornou-se vivência não pode ser pensada e relacionada com outras; se não há continuidade não há quase *eu*, que tem dificuldades de se desenvolver, apresentando comportamentos infantis [...] (CROCHIK, 2010, p. 399).

A educação tornou-se instrumento de controle da dominação e se revelou como mercadoria. Sendo assim, a possibilidade de formação para a individuação³⁵ foi sujeitada ao controle da ideologia dominante. A adaptação do homem em sociedade gerou o individualismo como autopreservação pelos interesses imediatos, foi respaldada pela competição e, conseqüentemente, modificou do conceito de individualidade. De modo ideológico, a educação é direcionada para legitimar a formação instrumentalizada, comandando toda a *práxis*³⁶. Assim, a relação entre educação e política não deveria ser limitada ou até mesmo rompida, mas ser revestida de um procedimento dialético, ou seja, ousar dirigir “o pensamento para uma inversão, ao invés de qualificá-lo” (ADORNO, 1992, p. 74).

Pensar a educação é aliar-se à experiência da reflexão filosófica para que os conhecimentos e a racionalidade sobre a realidade social histórica possam comprovar as reais possibilidades contra a mera reprodução da sociedade. O confronto proporcionado

³⁵ Compreendida por diferentes teóricos, o termo refere-se à constituição da individualidade a partir de uma substância ou natureza comum, segundo Abbagnano (2007). Em Aristóteles *apud* Abbagnano (2007), “todas as coisas que são numericamente muitas, têm matéria, visto que o conceito dessas coisas, como, por exemplo, homem, é uno e idêntico para todas, ao passo que Sócrates (que tem matéria) é único” (Met., XII, 8,1074 A 33). Assim, o problema da individuação nasce do caráter privilegiado atribuído à *substância comum*, mas Leibniz, numa de suas primeiras obras, afirmou que “cada indivíduo é individualizado por sua entidade total”.(ABBAGNANO, 2007, p. 638). Em Adorno e Horkheimer, na obra a *Mínima Moralía*, os autores destacam a importância do “princípio de individuação” para que o indivíduo realize experiências significativas pelo pensamento crítico para conhecer a sociedade. O indivíduo “ganhou tanto em riqueza, diferenciação e força quanto, por outro lado, se viu enfraquecido e tornado oco pela socialização da sociedade” (Adorno, 1992, p. 10).

³⁶ “Na etimologia, o conceito de *práxis* é importante para entender a sua idealização na sociedade moderna. Desde Aristóteles, a dinâmica do trabalho é a referência para pensar a ação política como contraponto ao que é meramente uma manifestação técnica da fabricação: „Aristóteles explica o sentido principal da *poiesis* como uma prática na qual o agente e o resultado da ação estão separados ou são de natureza diferente. A *poiesis* liga-se à idéia de trabalho como fabricação, construção, composição e à idéia de *téchne*’ ” (CHAUI, 1994, p.358). “Em Adorno (1995), *práxis* e *poiesis* apresentam o trabalho como manifestação estética. A arte, não se desvincula de forma alguma das interferências ideológicas. O sentido dos dois conceitos, poesia e *práxis*, revelam que, na modernidade, os desdobramentos da teoria do conhecimento levaram à inversão do sentido da *práxis*, relativizaram-na ao não reconhecerem sua contradição radical conceitual: a conciliação entre o sujeito e a ação. [...]” (ZANOLLA, 2007a, p.72).

pela reflexão crítica sobre o contexto geral, que avaliza a formação para finalidades, inclui a multiplicidade de determinações que fazem parte da experiência subjetiva moldada ao conformismo. Uma reflexão filosófica dialética, segundo Adorno (2009),

[...] não tende para a identidade na diferença de cada objeto em relação ao seu conceito; ela antes coloca o idêntico sob suspeita. Sua lógica é uma lógica da desagregação: da desagregação da figura construída e objetivada dos conceitos que o sujeito cognoscente possui de início em face de si mesmo. A identidade dessa figura com o sujeito é a não verdade (ADORNO, 2009, p. 127).

Na reflexão dialética seria necessário promover a compreensão da autoridade da educação na dimensão de seus limites, como também de suas ações política e cultural. Limites que precisariam ser estabelecidos frente aos conhecimentos e aos seus objetos, mas que ao mesmo tempo deveriam ser rompidos, permitindo o distanciamento do sujeito para o conhecimento do eu e do não-eu, ou seja, do subjetivo e objetivo.

Pelo reconhecimento da primazia do objeto, não é restaurada a velha „*intention recta*”, a servil confiança no ser-assim do mundo exterior, tal como aparece mais aquém da crítica, como um estado antropológico desprovido de autoconsciência, a qual só se cristaliza no contexto de referência do conhecimento ao cognoscente. A crua confrontação de sujeito e objeto no realismo ingênuo é, sem dúvida, historicamente necessária, e nenhum ato de vontade pode eliminá-la. Mas é, ao mesmo tempo, produto de uma falsa abstração e já constitui elemento de coisificação. Visto isso, não se deveria mais continuar arrastando sem auto-reflexão a consciência objetificada por si mesma e precisamente como tal, orientada para fora, virtualmente exteriorizadora (ADORNO, 1995a, p. 187).

Para compreender e resistir às amarras que impedem o sujeito da mediação à emancipação, o conhecimento é negado por uma imagem aparente da educação que promove a reprodução. Esse aspecto é referido por Adorno (1995a) que chama a atenção sobre o caráter manipulador, ao qual toda educação deveria se opor. É devido ao reducionismo de seu sentido para a conformação e adaptação que a educação deveria ser submetida à crítica para evidenciar o seu objeto. O sentido desse caráter permite aos indivíduos a formação de uma consciência coisificada³⁷, pela qual “nem por um momento pensa ou deseja o mundo de outro modo do que é, possuído como está da vontade *of doing things*, indiferente ao conteúdo de tais ações. Faz da atividade, da assim chamada *efficiency* como tal, um culto que soa como propaganda da pessoa ativa” (ADORNO, 1995a, p. 115).

³⁷ Consciência coisificada é manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo (ADORNO, 1995b, p. 71).

Esse forte vínculo entre a educação e a ideologia confirma o sentido político da educação, adotado historicamente pela função de ajustamento ao processo social hegemônico. Esse caráter ‚pedagogizado‘ da educação, cada vez mais presente, serviu para que, no século XX, segundo Cambi (1999), a pedagogia se reduzisse à condição de uma espécie de porta-voz da conformidade sobre a sociedade para se revelar como “agente de conformação capilar e de consenso ora persuasivo ora forçado, perdendo toda a autonomia [...]” (CAMBI, 1999, p. 385).

Sobre essa adequação da pedagogia e seu posicionamento crítico, Cambi (1999) ressalta que “manifestou-se plenamente uma possibilidade de ideologização da pedagogia que se operou na época contemporânea (poderíamos dizer a vida negativa dessa pedagogia-ideologia)” (CAMBI, 1999, p. 385). Concernente ao pragmatismo da educação em relação ao sistema social, a pedagogia se apresentou como instrumento que serviu como meio aos fins. O exercício da docência respaldada por conhecimentos e metodologias oriundos de teorias educacionais, baseadas nos princípios filosóficos referentes ao pensamento político-ideológico-liberal, confirmou o sentido da educação para a formação de habilidades práticas que ofereciam correspondência à política social de resultados. Nesse sentido, embora as teorias que sustentavam a pedagogia fossem elaboradas visando sua aplicabilidade e utilidade, elas não somente se revelaram como meio para justificar a docência como também para servir ao momento histórico, identificando-se com ele. As reflexões que se manifestaram resguardaram os limites da forma social, por isso elas foram tão bem ajustadas às reformas educacionais. Essa função referente à adaptação da educação, especialmente da escolar, apresentou-se significativa e se destacou como instrumento para justificar e dar sustentabilidade às várias propostas respaldadas por conhecimentos e teorias educacionais que colaboraram para que a formação docente se convertesse em pseudoatividade³⁸.

Adorno (1995a) chama atenção para a adaptação social mediante o condicionamento dos interesses presentes na racionalidade moderna que autoriza toda a *práxis*, enquanto pseudoatividade, “provocada pelo estado das forças produtivas técnicas, estado que, ao mesmo tempo, a condena à ilusão” (Idem, p. 217). Esse condicionamento é encoberto por

³⁸ Adorno (1995a) refere-se à pseudoatividade: “que há de falso no primado da *práxis*, hoje exercido, manifesta-se na primazia da tática sobre qualquer outra coisa. [...]” (p. 216). As formas, métodos, técnicas se constituem meios independentes, servindo irrefletidamente aos fins, à funcionalidade. “Essas técnicas são presididas por um princípio autoritário: o que discorda teria que aceitar a opinião do grupo. Pessoas inabordáveis projetam sua própria inabordabilidade naqueles que não querem deixar-se aterrorizar. [...]” (ADORNO, 1995a, p. 217).

uma *práxis* idealizada devido a sua própria e real impossibilidade de descortinar as contradições, refletir sobre a realidade para encontrar possibilidades de transformá-la. A *práxis* torna-se ideologia e impõe sobre os indivíduos a adaptação ao instituído.

O indivíduo deve entregar-se ao coletivo; como recompensa pelo ato de saltar ao *melting pot*, promete-se-lhe a graça de pertencer ao grupo. Os fracos, os angustiados sentem-se fortes quando andam de mãos dadas. Eis aí o real ponto de transição ao irracionalismo. Defende-se com mil sofismas, inculca-se com mil meios de pressão moral aos adeptos que, mediante a renúncia à própria razão e ao próprio juízo, eles se tornam partícipes de uma razão superior, coletiva [...] (ADORNO, 1995a, p. 226).

Os resultados que coadunam com a racionalidade moderna, correspondentes ao vínculo com o contexto geral da sociedade, respondem a perspectivas de sua aplicabilidade e, portanto, à impossibilidade da liberdade dos sujeitos de agirem por individuação. A própria necessidade de se adequar é resultante do poder de dominação do sistema e a concepção de liberdade se restringe a pensar e a se identificar segundo a contingência da razão universalizada. Nessa perspectiva, a educação é pensada para a dominação e as relações de autoridade na docência oferecem o acesso à instrumentalização das consciências. Isso significa dizer que se a formação das consciências para a liberdade e para a emancipação é direcionada apenas para o interior dos sujeitos, ou seja, na contingência do universo objetivo, a liberdade convertida na submissão a tudo o que é normatizado pela realidade objetiva pressupõe que a relação entre sujeito e o objeto converge para a alienação, uma vez que a autonomia da razão do homem moderno seria para conhecer e modificar o objeto e não para que o sujeito se convertesse no próprio objeto.

Torna-se evidente para Adorno (1995a, p. 219) “que uma realidade ilusória é imposta, em definitivo, pelas barreiras objetivas; ela é psicologicamente mediada [...]”. O conflito resvala para a educação que se encontra interdita pela impossibilidade da formação para a autonomia e emancipação, uma vez que a própria realidade parece se encarregar de desautorizar os indivíduos de se manifestarem livres para realizar. De um lado a teoria objetiva da sociedade se mostra independente dos sujeitos, autônoma, governando toda a *práxis*. Esse aspecto colabora para que as relações entre docente e discente reproduzam o conteúdo social devido à necessária identificação, ainda que seja possível visualizar e criticar essa relação de identidade. Na tensão entre o universal e o particular há uma cisão e uma aparente conciliação. Entretanto, ao considerar que ambos

(docente e discente) também já se encontram subsumidos nessa mesma realidade, a formação docente, respaldada por teorias educacionais³⁹ idealistas e positivistas, adaptadas aos contextos políticos e sociais da modernidade, contribuem ainda mais para que seja legitimada a conciliação idealizada nas relações de autoridade e poder na docência.

Sobre a relação sujeito e objeto, Adorno (1995a) ressalta a necessária separação, considerando que:

[...] aquele que conhece os fatos à distância tem que reconhecer os limites objetivamente impostos de uma identificação que choca com suas exigências de autoconservação e felicidade e não comportar-se como se já fosse uma pessoa do tipo que talvez somente se realizará num estado de liberdade, isto é, num estado isento de angústia (ADORNO, 1995a, p. 225).

Esse aspecto é relevante para que a docência seja compreendida na dimensão do enfrentamento em favor de seu objeto, dado que a realidade pela qual se manifesta a sua participação junto às instituições educacionais se expressa no espaço do conhecimento e da ciência interessada, como força de trabalho que compõe as necessidades da economia capitalista. No jogo das relações de autoridade entre docentes e discentes já se fazem presentes estruturas sociais de poder hegemônico, compondo processos conflitantes que sintetizam a tensão entre emancipação e alienação na formação dos sujeitos sociais.

Sobre os conhecimentos como mediadores do trabalho docente e a relação que se estabelece com a racionalidade moderna é importante ressaltar que o conhecimento a serviço das necessidades sociais contribui para a formação e constituição dos sujeitos. Nesse sentido, se no cerne da sociedade moderna a expansão do capitalismo exige maior circulação de mercadorias, os conhecimentos cooperam para que estas possam aumentar em grande escala a produção cada vez mais homogênea. Essas, por sua vez, subsumem o que é diferente. A eficácia do procedimento encontra o conhecimento científico como força produtiva e que se sobressai a serviço da produção e do lucro. Consequentemente, as relações sociais de produção passam a estar a serviço dessas forças e as relações entre docentes e discentes se desenvolvem no âmbito dessa mesma racionalidade.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o mundo fora da democracia ocidental e do socialismo significava poder e progresso em um sentido menos metafórico. Significava a

³⁹ Desde o século XIX destacando os modelos formativos e os conflitos ideológicos, a pedagogia romântica de Pestalozzi e de Herbart, o nascimento da pedagogia científica e experimental, a pedagogia das “Escolas Novas” e as novas teorias do idealismo e do pragmatismo com base no modelo pedagógico de John Dewey. (CAMBI, 1999).

ideologia da modernização, imposta às “atrasadas e supersticiosas massas rurais”. Em relação ao esclarecimento, essas características elucidaram a vida do homem moderno pela identificação que este demonstrava com a possibilidade de realizar transformações em poder, pois “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘*operation*’, o procedimento eficaz” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 18).

Conseqüentemente, as exigências da formação humana convergem para o problema da instrução nas relações de trabalho, tema dominante na pedagogia moderna.

[...] tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas [...] em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 2004, p. 272).

Assim, a modernidade confere critérios que promovem a autorregulação, na medida em que podem manter a lógica de seu movimento. Esses limites são absorvidos pelas instituições educacionais para a formação que justifique tanto a alienação como a autoconservação, respondendo às necessidades dos indivíduos por sobrevivência quanto às ações que correspondem aos imperativos políticos e econômicos da sociedade. Nesses termos, ainda que os conhecimentos sejam pensados e construídos a serviço da vida, a organização e o desenvolvimento na sociedade administrada contam com a ciência e a tecnologia para efetivar a constelação de seus interesses, os quais não somente concedem proximidade de realização daquele desejo de sempre para dominar a natureza como de garanti-las como monopólios⁴⁰ da humanidade.

Muitos pensadores, segundo Cambi (1999), apostaram na ilusão pedagógica, pela qual um sistema de instrução pudesse modificar a sociedade.

No século XIX delinear-se grandes opções desse mito: a democrática (à maneira de Dewey), que vê a educação como o baricentro de toda a vida social e a mola de seu desenvolvimento; a socialista (à maneira de Marx), que sublinha a politicidade da educação e a sua dependência das classes em ascensão, mantendo a função chave na renovação social; a totalitária (à maneira de Hegel ou de Comte), que põe a educação como socialização integral que deve ocorrer de maneira conformista e adaptativa, destinada à integração dos indivíduos e à funcionalidade da sociedade. No século XX, enfim, esses diversos modelos encarnaram-se historicamente, dando lugar a uma dialética complexa que levou,

⁴⁰ Segundo Weber (2004), dominação é compreendida no sentido da posição monopolizadora, não significa dominação autoritária, não a dominação da obediência, mas a do interesse livre, o seu tipo puro.

porém, a um gradual enfraquecimento do ‚mito da educação’, que se revelou também nos seus conteúdos mistificadores e autoritários. Mistificadores, porque existem limites para a ação educativa, objetivos e subjetivos; ela, portanto, ‚não pode tudo’. Autoritários, porque tal centralidade da educação implica a valorização da convergência e da massificação (CAMBI, 1999, p. 390; 391).

Cada momento histórico contribuiu para que pensadores apresentassem suas teorias educacionais, mas a adaptação imediata da relação entre sociedade e educação revelou a autoridade entendida por uma dupla determinação existente no cerne das teorias, ora de resistência ao universo objetivo, empreendendo a busca pelas mudanças que se consideravam necessárias, ora de adesão ao social, reproduzindo-o. Entretanto, se o conflito entre os interesses individuais e sociais sempre se manifestou no universo objetivo da sociedade moderna, a educação se apresenta como a possibilidade de sua reprodução social. Sendo assim, a particularidade desses momentos antes se manifestou no âmbito das modificações conjunturais e afirmou a idealização da teoria social – a “lei” da adaptação. Em outras palavras, a educação na modernidade passou a ser compreendida como produtora de conteúdos e formas de materialização referentes à conciliação entre a formação para instrumentalizar a produção, garantindo a força de trabalho da sociedade do consumo, ao tempo em que atribuiu aos indivíduos essa concepção de educação como forma de conquista para a liberdade. Na contraposição entre o universal e o particular, sobre a constituição do homem livre para se estabelecer como sujeito da razão emancipada, os indivíduos privilegiaram o universal, entendido como o “espaço” de transformação para que pudessem se expressar. Eles tiveram que operar sobre a realidade as condições materiais para que suas necessidades pudessem ser realizadas. Nessa busca para a consolidação da liberdade para a autonomia, a educação pensada nos moldes do liberalismo se manifesta ambígua, pois

[...] os homens formam-se com qualidades necessárias à reprodução social; o que entendemos como seus defeitos, dificuldades de relacionar ou trabalhar também é devido àquelas necessidades sociais. O indivíduo como singular só é possível de ser pensado se não se restringir às funções que desempenha em seus diversos papéis, se for pensado para além de sua possibilidade de produzir (CROCHIK, 2010, p. 389).

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a obtenção de novas competências e conhecimentos determinou os objetivos e os modos de como deveria se apresentar o sentido do mundo. À ciência foi conferido um caráter pragmático de verdade absoluta, legitimando-se os interesses materiais de domínio cultural, como proprietária da razão

universal. O sentido da educação se ajusta a essa mesma cientificidade e justifica a sua razão de ser no direito da modelagem das pessoas, a partir da exterioridade e do conhecimento direcionado à subordinação pelas determinações objetivas da dominação.

Os homens receberam o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ele possa com tanto maior segurança se tornar igual. Mas, com isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 24).

A sociedade moderna, coroada pela proclamação da independência individual, promoveu a divisão do todo, possibilitou a fragmentação dos conhecimentos e a constituição de uma racionalidade que justificasse todas as ações do progresso em objetivos econômicos. Esse sistema fechado, que legitima a liberdade aparente pela possibilidade da competição efetivou “um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (ADORNO, 1995b, p. 161).

Organizar e melhorar o conhecimento não significa estabelecer a superioridade de uns em detrimento de outros, mas “refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginamos trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos” (Idem, p. 162).

Assim, o objetivo de domínio da natureza converge para a educação que promove condições para o domínio do homem sobre o homem, regido pela universalidade do pensamento que deve ser sempre o mesmo, ou seja, para fins idênticos. A individualidade, consequência do que é próprio do ser, que deveria se diferenciar dos demais, passa a ser entendida como condição de superioridade ou inferioridade entre os homens.

Desta forma, segundo Cambi (1999), essa desigualdade entre os indivíduos no século XIX é justificada:

Pela difusão da indústria e da renovação econômica e social que essa difusão comporta, foi se determinando na Europa e América do Norte, com apêndices também na Ásia e na América do Sul, um processo de mobilização social que tornou mais articulado o perfil das burguesias, desenvolvendo diversos grupos, desde o empresarial e das profissões liberais até o comercial e o burocrático dos altos cargos, além da pequena burguesia do artesanato e dos cargos executivos, diferentes pela renda e pela tradição, mas agrupados por aspirações e por alguns aspectos do estilo de vida, e sobretudo por uma nítida separação em relação ao povo. [...] Um papel essencial é reconhecido – pelas diversas frentes sociais e

ideológicas – ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas pelo “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política (CAMBI, 1999, p. 408).

É interessante ressaltar que, como símbolo da racionalidade moderna, a imagem da condição do herói grego é o cenário da apologia de que tudo é passageiro e fragmentado em atos como as cenas da tragédia. Sob esse aspecto, que permite a relação do indivíduo moderno à condição de herói, tal simbolismo na modernidade remete à concepção de autoridade relacionada à ideia de progresso da sociedade econômica, bem como à industrial e à liberdade individual, que por sua vez acatou esse mesmo processo. Atender à sociedade significou administrá-la por um dimensionamento de recursos e por diferentes áreas do conhecimento para que o ideário liberal pudesse ser mantido. Portanto, formas de controle autoritárias se colocam como necessárias, e a educação como elemento de coerção corresponde mutuamente à configuração ideológica do princípio civilizatório e de valores para a formação de personalidades. Isso significa dizer que uma noção de individualidade se assemelha à do herói grego, melhor dizendo, sua aparência e sua verdade se confundem, uma vez que a imagem do herói é a representação “de meros órgãos de execução do universal” (ADORNO, 2009, p. 284).

Na constituição da personalidade do indivíduo moderno em consonância com as possibilidades de liberdade para se realizar, prevalece a força heterônoma do sistema social, subtraindo as formas de ser. O pensamento lógico e funcional ocupou o lugar da experiência da reflexão autônoma. A concepção de autonomia na sociedade moderna liberal só seria possível se o sujeito se desprendesse de sua identidade construída pelos mecanismos de dominação ideológica e não mais estaria condenado a se submeter a papéis. Tendo em vista as relações sociais geridas pela competitividade, mistificadas pela ideologia do individualismo e solidificadas pela própria estrutura social, a autoridade se converte em autoritarismo e o problema da autonomia surge da inversão que se exige em seu próprio conceito, ou seja, na inversão da relação do sujeito com o outro, como alteridade e como singularidade, a partir das construções que um estabelece com o outro e das falsas relações de reciprocidade e compreensão. A possibilidade de exercer autoridade em suas próprias escolhas e decisões pressupõe autonomia, rompendo com o conformismo existente e “podendo ir além da adaptação e ter uma vida digna de ser vivida. Se assim é, o

homem deve ser entendido como natureza e como mais do que natureza, na medida em que pode ser senhor de si mesmo” (CROCHIK, 2010, p. 389).

Para dar conta da racionalidade revestida de uma aparente liberdade, o pensamento liberal do século XIX defendia uma flexibilidade caracterizada por ajustes conjunturais necessários à manutenção dessa ideologia. Dentre o conjunto de elementos que contribuíram para essa legitimação, houve a expansão do pensamento romântico e idealista que, segundo Figueiredo (2002), constituiu um dos elementos dessa flexibilidade. Isso significa dizer que:

[...] em formas e versões menos contundentes e dissonantes, as idéias e modos românticos podem ser perfeitamente assimilados pelo liberalismo, trazendo-lhes os valores e metas que vão preencher o vazio deixado pela redução da vida social à dimensão puramente instrumental, racional e calculadora (FIGUEIREDO, 2002, p. 143).

Segundo o autor, os defensores do romantismo, ainda que parecessem contrapostos à forma social e buscassem resgatar a possibilidade de verdade no sujeito, desconsideraram o processo histórico e social e seus dimensionamentos, os quais conspiraram para a objetificação desse sujeito. Portanto, assimilado pela cultura e associado à ideia de progresso, como um elemento a mais, ou seja, um meio para seus fins, o romantismo foi interessante para o pensamento político. É possível analisar que a necessidade de justificar o preenchimento do vazio causado pela dimensão instrumental fez com que o pensamento romântico acabasse por denunciar, de certa forma, a evidência sobremaneira do pragmatismo. Marca da hegemonia funcional proporcionada pelo mercado consumidor pelas relações sociais baseadas na troca, o pragmatismo se manifestou como a contradição do princípio iluminista, no que diz respeito aos valores e às formas mais humanas de se proceder a vida e a própria liberdade, necessárias à constituição dos sujeitos livres. O sujeito aprisionado por circunstâncias da realidade objetiva busca a liberdade em si mesmo, o que o aproxima da natureza e ao mesmo tempo se torna útil para justificar o individualismo. Tendo em vista o componente que vem completar e aumentar a aparente liberdade de ação dos sujeitos, o romantismo não deixa de ter em si um componente funcional para a ideologia liberal, uma vez que contribuiu para a lógica que dirige toda a práxis, o idealismo⁴¹. É nessa expectativa de aperfeiçoamento, desenvolvimento,

⁴¹ O idealismo romântico consiste na redução do objeto de conhecimento à representação ou idéia (ABBAGNANO, 2007, p. 608).

emancipação e otimismo que a estratégia ideológica parece dar sentido ao romantismo, unindo esse pensamento positivo às condições materiais para sua efetivação. Por outro lado, com essa possibilidade de definir o mundo moderno, reinventando-o, é que o poder e a dominação se destacam e repercutem nas relações sociais, mas é também a margem em que se pode considerar a esperança no campo da viabilidade de evitar a alienação. Se por autoconservação, o que foi subtraído precisa ser compensado pela posição prática aos fins, esse pode ser também o espaço que constitui a relação autônoma entre a educação e sociedade.

2.1 – Teorias educacionais dos séculos XIX a XXI: conhecimentos que medeiam a autoridade docente

As contribuições do pensamento liberal, assim como o romantismo, estiveram presentes na constituição de diferentes teorias educacionais, as quais deram sustentabilidade e significado à formação e ao trabalho docente. Nesse sentido, com base nos conhecimentos históricos e teóricos que fundamentam a formação do professor, evidenciam-se condições objetivas que colaboram para uma reflexão sobre as relações de autoridade entre docentes e discentes.

Ao abordar o pensamento romântico presente na educação, Cambi (1999) ressalta que, para a construção de identidades no século XIX, a formação visava a “ ‚alma bela’ [...] pela solicitação educativa típica da cultura romântica” (CAMBI, 1999, p. 412). Esse sentido dado à formação se associava à ideia moderna de progresso, associada à disciplina nos processos de ensino e de aprendizagem. O pensamento romântico exerceu significativa contribuição ao corresponder a modelos educativos fundados em teorias pedagógicas, voltadas aos objetivos de progresso e desenvolvimento do Estado. Essas teorias foram capazes de respaldar a docência a “formar ao mesmo tempo o homem e o cidadão, organizada segundo perfis profissionais e educativos – diferentes, mas justamente por isso capazes de agir em profundidade no tecido social” (CAMBI, 1999, p. 416).

Para compreender o quanto o pensamento romântico estava presente no movimento liberal do século XIX, a evidência do que proporcionou o seu sentido estético na educação, a pedagogia, segundo Cambi (1999), se expressa a partir de teorias educacionais fundamentadas no pensamento de Rousseau. Um exemplo dessas teorias, que têm como

base as orientações e os princípios rousseauianos, foi a pedagogia de Pestalozzi que teve como centralidade uma

[...] teoria da educação como processo de que **deve seguir a natureza**, [...] segundo a qual o homem é bom e **deve ser apenas assistido no seu desenvolvimento, de modo a liberar todas as suas capacidades morais e intelectuais**. Isso significa que a educação deve desenvolver – harmonicamente – todo o homem, [...]; a formação espiritual do homem como unidade de ‚coração‘, ‚mente‘ e ‚mão‘ (ou arte), que deve ser desenvolvida por meio da educação moral, intelectual e profissional, estreitamente ligadas entre si; a formação do homem é um processo complexo que se efetua da [...] **observação intuitiva da natureza, que promove o desenvolvimento intelectual, o qual por sua vez promove um desenvolvimento moral, de modo a produzir no sujeito um sentimento de harmonia** tanto com o mundo exterior quanto o interior‘ [...]; a formação moral – em Pestalozzi – delinea-se em termos cada vez mais nitidamente kantianos: como submissão a um imperativo interior que a disciplina também permite realizar, despertar e desenvolver; a instrução, à qual Pestalozzi dedicou a mais ampla atenção [...] segundo a qual, no ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio (CAMBI, 1999, p. 418; 419, grifo meu).

A pedagogia, com base na cultura romântica, ressaltava a formação humana ideal, na harmonia entre sensibilidade e razão, liberdade interior e adaptação da cultura em favor de uma educação para formar personalidades cada vez mais harmônicas com as conexões das ideias interessantes ao liberalismo, correspondentes aos resultados desses interesses. Com efeito, não se pode negar que os valores éticos dessa formação asseguraram de certa forma espaços reivindicatórios de liberdade individual de atuação na esfera social administrada, sob as bases ideológicas do pensamento liberal. A relação do sujeito com o objeto nessa perspectiva revela a predominância do sujeito sobre o objeto, “na tentativa de tomar posse pelo espírito daquilo que a experiência não alcança, de dar arbitrariamente um sentido ao mundo que torna o homem sem sentido” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 161).

Com referência à condição do processo de aprendizagem ocorrido na escola, dando sustentabilidade ao desenvolvimento individual com base nas ciências naturais, estabeleceu-se sobre a formação o critério de naturalização⁴², que justificava a participação e adaptação à vida social e à realidade, negando as contradições sociais e ao mesmo tempo legitimando os mecanismos de dominação e de adaptação cultural da sociedade moderna no processo de formação. A tentativa de harmonização da liberdade humana com a necessidade natural admite pensar a liberdade de forma ilimitada, como se autorizasse os

⁴² “Aquilo que é produzido pela causalidade da natureza, fora do arbítrio humano. [...] ‚Coisas naturais‘, para dizer ‚coisas externas‘, e de ‚causalidade natural‘ para dizer ‚causalidade externa‘ (ABBAGNANO, 2007, p.813).

indivíduos a agirem sobre a realidade conforme sua própria razão. Nessa aparência estética de que homem e natureza se harmonizam, a natureza limitando e condicionando a liberdade humana só avalizou e correspondeu à dominação da ideologia liberal capitalista.

Sobre a tensão entre emancipação e alienação Adorno (1995b) afirma que:

A própria falta de emancipação é convertida em ideologia, tal como o faz a juventude que, surpreendida em qualquer ato de violência, procura se livrar apelando à sua condição de *teenager* adolescente. O grotesco numa tal argumentação revela uma flagrante contradição na consciência. [...] De qualquer modo, a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva essa impotência. Conforme o ditado de que tudo depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas (ADORNO, 1995b, p. 35; 36).

Se os indivíduos não se diferenciam por estarem vinculados à forma social, já fazendo parte de seu conteúdo, pelas representações e papéis que exercem sob os critérios socialmente estabelecidos, então é possível ponderar que a autoridade do professor pode ser exercida pela representação de sua profissão. Nesse sentido, o que parece essencial é que esta autoridade em relação “a uma sociedade baseada na dominação não seja – ao mesmo tempo assumida, já que ela se apresenta como liberal burguesa” (ADORNO, 1995a, p. 93).

A imagem da autoridade do professor contribui para o ideal de formação que assegura coerção e harmonia. Nesse aspecto, em relação aos pensadores do romantismo liberal e neo-humanistas que também compreendiam a educação harmônica e integral, a educação moral, visando esse objetivo, justificava-se pela disciplina e pela arte no processo formativo. CAMBI (1999) ressalta que para esses pensadores “A arte elabora, por meio da fantasia, um equilíbrio de necessidade e de liberdade, de intelecto e sentimento e, enquanto tal, deve tornar-se a grande e fundamental inspiradora de todo o processo formativo” (Idem, p. 420).

Este aspecto estético da educação na formação humana chama a atenção para um resgate à natureza do homem e, ao mesmo tempo, proporciona a possibilidade de dominá-la pela educação moral, tendo o conhecimento como instrumento significativo nesse processo. Pensar a educação para a autorregulação que visa a superação do conflito consiste refletir sobre a estreita relação que os mecanismos de autorregulação do sistema social “tecem” sobre a formação. Não é por acaso que Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que:

O sistema deve ser conservado em harmonia com a natureza. Do mesmo modo que os fatos são previstos a partir do sistema, assim também os fatos devem por sua vez confirmá-lo. [...] O pensamento que não consegue harmonizar o sistema e a intuição desrespeita algo mais do que simples impressões visuais isoladas: ele entra em conflito com a prática real. Não apenas a ocorrência esperada deixa de ter lugar, mas também o inesperado acontece: a ponte cai, a sementeira definha, o remédio faz adoecer [...] O sistema visado pelo esclarecimento é a forma de conhecimento que lida melhor com os fatos e mais eficazmente apoia o sujeito na dominação da natureza. Seus princípios são o da autoconservação. A menoridade revela-se como a incapacidade de se conservar a si mesmo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 72).

A força ideológica que afirma a participação do professor no processo educativo, na adaptação ao conformismo existente, também leva a pensar sobre a dimensão do controle que reprime a liberdade e a formação intelectual, demonstrada pelo autoritarismo. Na contradição de se criarem condições para a liberdade, essa mesma liberdade se converte na necessidade de dominação. Se a contribuição do idealismo confirmava a educação em função do Estado para a efetivação da harmonia entre o universal e o particular, vinculada à promessa do Estado liberal de proporcionar a liberdade e a fraternidade, na qual os indivíduos poderiam se organizar em prol da emancipação, esta possibilidade se manifesta como alienação. Devido à restrita funcionalidade da correspondência entre meios e fins, pelos quais devem-se cumprir os objetivos da sociedade, a totalidade das funções enquadra a lógica do progresso e do desenvolvimento econômico, base de toda a racionalidade moderna. Entretanto, entre os meios que justificam os fins, o conhecimento se revelou como potencial para justificar a submissão do homem às relações de produção dominantes que visam o lucro, e não o benefício dos homens.

A educação contemporânea, portanto, contou com a pedagogia na formação dos docentes. Organizada por princípios do liberalismo, demarcou as possibilidades do estabelecimento da relação da pedagogia com os futuros processos de ideologização constituídos social e historicamente, desenvolvendo perfis profissionais.

Adorno (1995b) amplia suas considerações sobre a importância da reflexão nas relações de autoridade construídas entre docentes e discentes, considerando a estrutura social hierárquica, entre as condições de dominar e de ser dominado:

Nessa aliança entre ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delinea-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias. [...] Entre essas 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 (ADORNO, 1995b, p. 53).

Na tarefa de conscientização sobre as relações existentes entre sociedade e educação, o compromisso das instituições de ensino com a formação e a promoção cultural deve ser considerado, uma vez que o real sentido da educação deveria ser o de expressar os conhecimentos e as condições objetivas para que se promovesse a autonomia da reflexão sobre a relação entre indivíduo e sociedade. Destacam-se neste caso as determinações sociais que exercem o controle e a pressão sobre as relações sociais condicionadas aos mecanismos da troca, da produtividade eficaz, instrumentalidade e funcionalidade do sistema. Contudo, a conscientização da realidade fetichizada, que interfere na negação de toda contradição presente nessa relação deve ser realizada observando-se os aspectos subjetivos e objetivos de maneira distinta, para que não venham ocorrer compreensões polarizadas e fragmentadas.

Cambi (1999) também destaca o pensamento de Herbart como relevante contribuição para o século XX, em que “emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia de se constituir como ‘ciência’, ainda que como ciência filosófica, e portanto o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 433). Assim, se o desenvolvimento da docência constituiu-se como ensino formativo de centralidade científica e da literatura na forma de diferentes conhecimentos ou conteúdos correspondentes às disciplinas de estudo, o trabalho do professor ocupou-se da teoria da didática para a sistematização dos conteúdos e dos objetos do conhecimento voltados aos objetivos e programas de ensino, organizados de forma metodológica, fragmentada e gradual, com vistas à aprendizagem de ordem funcional semelhante à forma com que a organização social se constitui.

Compreender o pensamento de Herbart referente à didática, que faz parte da experiência docente, requer incluir inicialmente o pensamento de Comenius (1666), considerado como grande pedagogo do século XVII⁴³ pela sistematização do ensino, problemas didáticos e do discurso pedagógico sobre a formação e o trabalho docente, chamando a atenção para que:

⁴³ Segundo Cambi (1999), o pensamento da existência de um método universal de ensino baseado em processos harmônicos da natureza, o conceito de uma instrução para toda a vida e aberta a todos, a concepção unitária do saber e empenho por uma educação para a paz e a concórdia entre os povos são considerados por Jan Amos Comenius, o que faz desse pensador um “inovador e antecipador de problemas e soluções que são próprios da Modernidade” (CAMBI, 1999, p. 284). Sobre a organização do ensino e suas finalidades educativas, os métodos didáticos são utilizados com objetivos ao aproveitamento dos alunos. Destacou-se pela sua obra “*Didactica Magna*” (Idem, 1999, p. 290).

[...] todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade (COMÊNIO, 1966, p. 164).

Nessa perspectiva, a didática como forma de ensino pensada por Comênio (1966) privilegia o sujeito sobre o objeto, o professor trata o conhecimento conforme a construção de sua subjetividade, absorve os conhecimentos, utiliza o método para engendrar o conteúdo à forma e aplica os mesmos conforme a necessidade. Esse subjetivismo sobre os conhecimentos que se configuram como absolutos afirma uma falsa autoridade do professor pela idealização dos mesmos. Ajustados a uma determinada forma de anúncio e descontextualizados da dinâmica histórica, os conhecimentos pensados desse modo expressam o sutil autoritarismo em nome da exigência técnica que o sujeito realiza sobre eles e da disciplina conveniente em seu próprio favor.

Isso remete ao que Adorno (2009) anuncia por analogia sobre a alegoria da caverna de Platão: aqueles que viram a luz fora da caverna e não puderam interpretar a visão, cujas palavras não foram suficientes para exprimir, não puderam passar pela experiência do processo, tornaram-se inabordáveis. Os homens que se conciliaram com a “luz” das ideias e acreditaram que eram a possibilidade da transformação, tornaram-se como ela, os iluminados identificados, os quais sob a representação idealizada de homens transformados se indiferenciaram. A eles foi conferida a autoridade da dominação, mas não se tornaram autônomos porque não tiveram coragem para realizar o enfrentamento com o mundo fora de sua própria caverna – a câmara escura –, não foram capazes de ver as contradições e decorre daí o fato de a experiência da reflexão filosófica não poder ser realizada apenas no campo da subjetividade, da ideia, nem ser explicada a partir de si mesma, configurando-se idealizada.

A eficiência do ensino de Herbart objetivava o “*desenvolvimento harmônico das várias faculdades* [...] harmonicamente desenvolvido como personalidade e consciente de que *múltiplos devem ser os cuidados com a educação, como são múltiplas as tendências humanas*” (CAMBI, 1999, p. 433. Grifo do autor). Nesse aspecto, a didática oferecia os caminhos para estruturar os passos e as etapas da aprendizagem discente com fins ao desenvolvimento. A centralidade e objetividade da docência se destacavam pela contribuição da psicologia como ciência e o interesse psicopedagógico no campo

educacional, referente à aprendizagem escolar e articulação à vida social, a partir do enfoque científico e naturalista.

As significativas contribuições da psicologia científica para o objeto a que se propunha estudar e investigar, a aprendizagem e o desenvolvimento foram para a formação docente conhecimentos importantes com vistas a compreender uma das dimensões que abarca a educação dos sujeitos. Entretanto, por outro lado, compreender a formação docente, tendo a didática como ciência articulada às abordagens psicológicas, direcionando a totalidade da complexidade dos fenômenos educativos para a aprendizagem a partir das ciências naturais, consiste conceber a educação restrita à técnica, ou seja, a processos de aprendizagem e instrumentalização do ensino.

Esse processo de instrumentalização que visava a objetificação dos sujeitos remete ao pensamento de Adorno (1995b) sobre:

[...] as dimensões de poder – impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência. Personalidades com tendências autoritárias identificam-se ao poder enquanto tal, independente de seu conteúdo (ADORNO, 1995b, p. 37).

Se as relações de autoridade e poder se constituem na adaptação, consolidam, portanto, a formação autoritária. Para Cambi (1999), a organização metodológica dos conteúdos a serem aprendidos pelos discentes fortalece o princípio da autoridade orientada para cooperar com uma formação em contínua adaptação do existente. Os discentes passam a estabelecer uma relação superficial, imediata e mecânica com o conhecimento realizado hierarquicamente e por etapas, uma vez que “o trabalho deve desenvolver-se de acordo com ‘episódios’, de modo a oferecer uma suficiente coordenação dos argumentos do estudo, e segundo aplicações de ‘exercícios’, que permitam uma recuperação e um aprofundamento das noções aprendidas’ (CAMBI, 1999, p. 435).

Sobre a orientação e planejamento da atividade docente cabe ressaltar que não se deveria aderir à construção do pensamento e do conhecimento de forma imediata em nome da aplicabilidade prática. Adorno (1995a) chama a atenção para a formação mediada pela primazia da prática e afirma seu sentido dogmático:

[...] não há pensamento – desde que seja algo mais que um ordenamento de dados e um peça técnica – que não tenha seu ‘telos’ prático. Qualquer meditação sobre a liberdade prolonga-se na concepção de uma produção, conquanto esta

meditação não esteja sujeita pelo freio prático e nem recortada sob medida para os seus resultados encomendados (ADORNO, 1995a, p. 212).

O pragmatismo presente nas relações de autoridade na atividade docente não ocorreu isolado no decurso da história da educação. Nela estão condicionadas diferentes concepções teórico-metodológicas, de homem, de sociedade, de escola e da educação que empreendeu a resignação ao produto das categorias sociais objetivas. Essas concepções, que emergem da teoria objetiva da sociedade, têm para Adorno (1995a),

[...] algo independizado em relação aos seres vivos, retém o primado sobre a psicologia, a qual não alcança o que é decisivo. Nessa concepção ressoou, frequentemente, decerto, desde Hegel, o rancor contra o indivíduo e sua liberdade, por mais particular que seja esta, sobretudo contra o impulso. Ela acompanhou o objetivismo burguês como a sua sombra e foi, por fim, má consciência deste. Mas a ascese contra a psicologia tampouco é objetivamente sustentável. Desde que a economia de mercado se encontra desorganizada e está sendo remendada de uma medida provisória a outra, suas leis não constituem mais explicação suficiente por si sós (ADORNO, 1995a, p. 218; 219).

No exercício dessa *práxis*, os conhecimentos que incidem na formalização conceitual de conteúdos sobre disciplinas diversificadas, cooperaram para que, segundo Ariés (2006), houvesse o grande movimento de criação de pequenas escolas e colégios de preocupação pedagógica criados no século XIX. Com objetivos que distinguiam a criança do adulto, a adaptação do ensino por níveis de aprendizagem foi realizada pela divisão das classes constituídas pelo grau de conhecimentos e pela idade. As relações de autoridade entre docente e discente sofrem modificações significativas, uma vez que as características que dominavam cada idade deveriam ser respeitadas num espaço reservado como a classe específica, as quais também seriam padronizadas para os limites de conteúdos a serem ensinados.

As classes escolares que se haviam formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de idades, não previstas de início. [...] A nova necessidade de análise e de divisão, que caracterizou o nascimento da consciência moderna em sua zona mais intelectual, ou seja, na formação pedagógica, provocou por sua vez necessidade de métodos idênticos, quer na ordem do trabalho – a divisão do trabalho –, quer na representação das idades – a repugnância em misturar espíritos e, portanto, idades muito diferentes. Mas essa preocupação de separação das idades só foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia posto na prática, após tentativas longas e empíricas (ARIÉS, 2006, p. 113).

Essa divisão em classes escolares, hierarquicamente constituídas e justificadas por níveis de idade relacionados à aprendizagem, remetia, segundo Ariés (2006), à divisão das idades por manifestações do desenvolvimento físico, ainda na Idade Média, quando já se concebia a biologia humana e a também chamada “idades da vida” (ARIÉS, 2006, p. 4). O critério entre as fases das idades por essa condição biológica do desenvolvimento humano limitava a educação à dependência relativa das capacidades cognitivas decorrentes de um organismo que responde a estímulos. A condição de classificação dos discentes para aprendizagens adaptativas autorizava os docentes apenas a transmitir os conhecimentos prontos e acabados. Entretanto, para corresponder às finalidades ideológicas, muitas concepções teóricas foram utilizadas como instrumentos que justificaram o ensino compreendido como apreensão de informação, consolidando a adaptação da realidade.

Relativamente às condições de dependência para com a racionalidade social, as relações de autoridade entre docentes e discentes se assemelhavam àquelas historicamente construídas entre senhor e servo. Entretanto, essas relações também poderiam ser comparadas às condições da estrutura social organizada economicamente, referente à mobilidade e ascensão de classes sociais, uma vez que a sistematização da escola se manifestou de forma hierárquica, por graus de ascensão cognitiva correspondentes às classes de ensino.

Só se saía da infância ao se sair da dependência ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. Essa era a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, e sim um jovem servidor (ARIÉS, 2006, p. 11).

A objetividade heterônoma em relação ao sujeito antecede a possibilidade de realizar a experiência da reflexão. Se esse é o “molde” pelo qual a autoridade docente pode ser desenvolvida na estreita relação entre capacitação intelectual e ascensão econômica, os sujeitos se encontram “presos à supremacia do que é objetivado pelos sujeitos, uma supremacia que os impede de se tornarem sujeitos” (ADORNO, 2009, p. 148).

A formação perpetuava o preparo para conferir a todos os objetos um grau de semelhança e forma de procedimento ao pensamento ideológico liberal. Por isso, a formação da criança para um objetivo real, qual seja, a formação para a vida adulta deveria se limitar a obedecer à autoridade voltada para a adaptação aos hábitos e costumes comuns aos mesmos, já estabelecidos socialmente.

Tratava-se de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentimento de sua dignidade. A criança era menos oposta ao adulto (embora se distinguísse bastante dele na prática) do que preparada para a vida adulta. Essa preparação não se fazia de uma só vez, brutalmente. Exigiam-se cuidados e etapas, uma formação (ARIÉS, 2006, p. 119).

A disciplina,⁴⁴ portanto, se destacou nas relações entre docentes e discentes. A expressão dessa formação estava ligada aos valores éticos relativos a uma vida esteticamente voltada para o conhecimento relativo ao pertencimento a uma classe social determinada, ainda pensada nos moldes da burguesia e no liberalismo romântico. Os cuidados a serem atribuídos aos estudantes manifestavam uma contradição referente à divisão dos mesmos em classes. Primeiramente, essa divisão não consistia somente em seguir níveis de aprendizagem dos conteúdos em disciplinas em relação às idades, mas na perspectiva de formação pensada pela lógica do progresso, ou seja, de naturalizar a divisão do trabalho e de classes da sociedade assim administrada pela lógica da produção e do consumo.

Segundo Ariés (2006), a ideia de civilidade associada à escolaridade referia-se aos comportamentos cada vez mais semelhantes aos dos adultos para a adaptação da vida escolar. A autoridade dos docentes sobre os discentes correspondia a uma ação dirigida de fora, ou seja, baseadas nos costumes da cultura do século XIX, tendo na escola o papel fundamental dessa formação associada ao apoio das famílias.

A formação para a adaptação cercada por referências científicas e a escola como formadora de superegos apresentavam-se como modelo de autoridade, respaldando e validando as exigências da dominação social. As renúncias deveriam ser feitas em favor da adaptação, compensadas por autopreservação e aceitação coletiva, distanciando de quaisquer outras formas. Se de um lado era autorizado aos educadores uma formação de sentido geral, de outro a formação se justificava para consolidar interesses do desenvolvimento econômico. Haja vista que no século XIX houve a “influência da demanda da mão-de-obra infantil na indústria têxtil. [...] Toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (ARIÉS, 2006, p. 129).

⁴⁴ Compreende-se disciplina como “função negativa ou coercitiva de uma regra ou de um conjunto de regras, que impede a transgressão à regra. Foi assim que Kant a entendeu ao defini-la como ‘a coerção graças à qual a tendência constante a transgredir certas regras é limitada e, por fim, destruída’ (ABBAGNANO, 2007, p. 339).

A contradição relativa à formação no século XIX revela retrocessos diante dos objetivos políticos e ideológicos, bem como o imediatismo para a formação de sujeitos cada vez mais adaptados a tais objetivos, apesar da necessidade dos cuidados com a formação e o desenvolvimento da criança pela ciência para a aprendizagem escolar.

De acordo com Cambi (1999), a repercussão das teorias educacionais⁴⁵ em contato com as ciências positivistas, sob os pressupostos dos estudiosos Pestalozzi, Wundt, Ribot, Binet, entre outros, permitiu não somente uma relação entre pedagogos e psicólogos, como também um novo paradigma pela separação da filosofia do campo teórico da educação na segunda metade do século XIX, atribuindo sentido ao pensamento liberal e tornando independente o saber pedagógico.

É sobretudo o positivismo [...] que delinea o modelo de ciência ao qual a pedagogia deve adequar-se, é uma ciência fortemente ideológica (produtora de progresso, em contínua evolução, sem resíduos metafísicos e inteiramente experimental) e dogmática (que fixa leis invariantes, interpreta fatos, é isenta de erros) que trabalha em pedagogia, sobretudo através dos princípios-guia do evolucionismo (Spencer e Ardigò) e da sociologia positiva (Durkheim). Também a pedagogia – como outras ciências humanas e sociais – se foi reestruturando em profundidade, já no seu estatuto epistemológico (científico) e na sua imagem de saber (interdisciplinar e progressiva), assumindo aquela feição de disciplina feita de muitas “ciências da educação” e posta em seu ponto de convergência ou de cruzamento por razões teórico-pragmáticas (CAMBI, 1999, p. 499).

O interesse em alcançar os fins que justificam os ordenamentos sócio-culturais a partir da objetividade científica impõe o discurso autoritário generalizado, desconsiderando outras determinações significativas relativas à interação social, à esfera das subjetividades e às necessidades internas dos indivíduos. Não se trata de fazer apologia ao subjetivismo de modo a reduzir a realidade a condições do sujeito, mas de considerar que o sujeito enquanto totalidade não pode ser outro que o estabelecido pelas regras determinantes do universo objetivo.

O pensamento positivista colocou a educação como um aprendizado social, no âmbito da conformação às normas e aos valores culturais da sociedade e destacou, segundo Cambi (1999), as relações de autoridade na docência fundadas em “modelos educativos historicamente variáveis e condicionados pelas estruturas econômico-sociais e pelas

⁴⁵ As teorias educacionais que emergiram das contribuições desses pensadores: Pestalozzi, Wundt, Ribot, Binet, entre outros, como Dilthey, Bergson e Sorel, possibilitaram posteriormente a criação das Teorias Educacionais da Escola Ativa e Nova (CAMBI, 1999).

específicas divisões do trabalho, presentes nas várias comunidades” (CAMBI, 1999, p.470).

Nessa vinculação entre educação e sociedade correspondente à perspectiva positivista, há uma compreensão de funcionalidade da escola relacionada à vida social, ou seja, há uma mediação entre indivíduo e sociedade. Sob o paradigma da harmonia e do equilíbrio, a escola privilegia a formação pela adaptação ao social, cujas categorias do conhecimento não estão diretamente ligadas ao seu objeto. Na formação objetivada, a docência se impõe pelos conhecimentos e experiências vinculados ao social, tornando-se instrumento de manutenção da realidade. Além de transmitir os valores correspondentes e de empreender a tarefa de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, indo ao encontro do aspecto político e ideológico, democrático e liberal, referente à formação pragmática voltada à oportunidade de trabalho para todos, a docência também correspondeu às formas de produção das organizações pelo aspecto da formação metodológica de planejamento e execução, considerando as etapas da divisão do trabalho a ser realizado e a técnica a ser utilizada para atingir as finalidades propostas.

A educação também se caracterizou por essa filosofia positivista, conforme cita Cambi (1999),

[...] por especializar-se como ‚ciência‘, embora se trate de uma ciência em particular, ligada à ação, que se caracteriza como ‚teoria prática‘, enquanto ‚não estuda cientificamente os sistemas da educação, mas os reflete para fornecer à atividade do educador idéias que a dirijam‘. As fontes de uma tal “teoria prática” da educação são identificáveis, por um lado, na psicologia e na sociologia e, por outro, na história do ensino e da própria pedagogia (CAMBI, 1999, p. 470).

Esse sentido de funcionalidade da educação, dimensionando seu poder aparente para corresponder à ideologia da livre ascensão social, é apresentado por Cambi (1999) ao referir-se à educação após a Segunda Guerra Mundial, no século XX, com objetivos de renovação da sociedade europeia:

Um lugar certamente significativo, até mesmo generativo, assumiu o modelo-mito da sociedade educativa: a vontade de realizar um tipo de convivência social que satisfaça qualquer necessidade do indivíduo, desde a necessidade de liberdade até a de socialização, de criatividade e de comunicação, dando vida a uma comunidade gratificante, na qual a vida de um indivíduo possa realizar-se em todos os seus aspectos. Em tal sociedade-comunidade, a escola ocupa um lugar central, mas justamente com muitos outros agentes formativos dirigidos às jovens gerações ou aos adultos e que absorvem todos num vínculo participativo, que vai desde o corpo até o imaginário, realizando um indivíduo ao mesmo

tempo livre e integrado. Estamos diante de um mito-utopia comunitário que agiu por muito tempo na pedagogia (CAMBI, 1999, p. 392).

A despeito do sentido da educação em relação à formação, os limites de seu campo de atuação foram se configurando para um sentido ambíguo e contraditório. Uma vez que a educação foi compreendida pelo liberalismo como portadora de soluções de problemas e viabilizadora de alternativas para corresponder ao caráter conjuntural e fragmentado da realidade social, ela se manteve restrita ao espaço da escola para dar conta da dimensão dos objetivos do sistema capitalista, contexto que se revelou pela mediação com conhecimentos direcionados para que os indivíduos fossem cada vez mais preparados para se adaptarem aos modos de produção, sob o primado das forças produtivas.

Desta forma, a educação passou a ser resumida apenas ao campo da aprendizagem de conteúdos, os conhecimentos foram transmitidos sem serem compreendidos por uma reflexão crítica e ajustados ao modo operacional do contexto geral da sociedade. As relações de autoridade, constituídas na docência e permeadas por vínculos com a realidade objetiva, foram comprometidas pela identificação que prometia a falsa liberdade mediante a integração. Assim, as representações sociais idealizadas contribuíam para a racionalidade que consagrou cada vez mais o individualismo em nome da individualidade, os sujeitos se manifestavam competitivos e autossuficientes para poderem exercer o poder de determinar-se como autoridade. Nesse aspecto, o exercício da autonomia e da liberdade converge para o aparente sentido que há no poder ideológico. Os conceitos adquirem uma correspondência, coparticipação e falsa representação. Os sujeitos já se encontram submetidos aos imperativos da realidade, impossibilitados de concretizá-la de outra maneira.

A forma dedutiva da ciência reflete ainda a hierarquia e a coerção. Assim como as primeiras categorias representavam a tribo organizada e seu poder sobre os indivíduos, assim também a ordem lógica em seu conjunto – a dependência, o encadeamento, a extensão e a união dos conceitos – baseia-se nas relações correspondentes da realidade social, da divisão do trabalho. Só que, é verdade, esse caráter social das formas do pensamento não é, como ensina Durkheim, expressão da solidariedade social, mas testemunho da unidade impenetrável da sociedade e da dominação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 30).

O caráter funcional da educação à realidade, desde o século XIX, conforme cita Cambi (1999), contribuiu não somente para que a educação estivesse a serviço da

ideologia, mas articulada pelo conhecimento como instrumento e como representação das forças produtivas por uma relação entre formação e trabalho em diferentes perspectivas:

Por um lado, impôs-se como aquisição de profissionalismos diversos e articulados, de modo a tornar possível a reprodução social, econômica, cultural, técnica. Por outro, afirmou-se como característica típica do homem como espécie que, no operar, atinge seu aspecto distintivo em relação às outras espécies animais e realiza a unidade dinâmica entre os dois *bioi* (teórico e prático) que o caracterizam como homem. Por um terceiro lado, qualificou-se como uma integração dos currículos de instrução para jovens e, portanto, como uma matéria de estudo que, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento histórico da produção e do mercado de trabalho (CAMBI, 1999, p. 395).

Em outros termos, a educação encontra-se em íntima relação com o mundo do trabalho na sociedade do consumo e se afirma na base do desenvolvimento econômico para propiciar formação e capacitação de pessoal direcionadas ao funcionamento do mercado capitalista, como também para empreender conhecimentos concernentes à produção. A forma de trabalho, portanto, sofre modificações, considerando-se a força do trabalho intelectual necessária às dimensões de mercado, como mercadoria pelo capital que a incorpora para qualificar a produção material.

No que se refere à relação entre trabalho e educação, cabe esclarecer que as forças produtivas são também a capacidade de trabalho dos homens e correspondem a certo grau de desenvolvimento de tais forças. Em conjunto, elas consolidam a base estrutural econômica da sociedade, ou seja, “a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social, política e intelectual em geral” (MARX, 2003, p. 5).

Contudo, se à educação cabe produzir formação acrescida da concepção de progresso no sentido de um aperfeiçoamento crescente dos sujeitos, a garantia disso se dá pelo conhecimento científico que possa cumprir a noção iluminista de autonomia, livre dos mitos e das superstições. O domínio da natureza se opera pelo viés do progresso da dominação que, segundo Marx (1992), encobriu as contradições da expropriação dos meios de produção, passando a exercer poder para os interesses da reprodução do capital.

Assim, os indivíduos produzem em sociedade e a forma assumida por eles possibilita estabelecer uma concepção de trabalho. As dimensões das relações de produção objetivas se firmam no trabalho humano, base de toda a vida social (MARX, 2003).

Entretanto, em meio a uma sociedade organizada nas bases da economia de mercado do capitalismo industrial, toda a experiência educativa é orientada para o exterior, ou seja,

“as mais importantes operações do trabalho são reguladas e dirigidas segundo os planos e as especulações daqueles que aplicam os capitais; e o objetivo que eles pressupõem em todos esses planos e operações é o lucro” (MARX, 2008, p.46)

Segundo Marx (2008), o trabalho na sociedade capitalista confere ao trabalhador a condição de servo do seu objeto. A relação que estabelece com a sua produção expressa, em condições legais da economia, a lógica de quanto mais se produz, menos se tem para consumir, isso significa dizer que:

[...] O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...] (MARX, 2008, p. 80).

Ao lidar com o objeto de seu trabalho, o trabalhador se distancia do mesmo devido à perda de significado dessa relação. “O objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta com um ser estranho, como um poder independente do produtor” (MARX, 2008, p. 80). Assim, o trabalhador, não se reconhecendo na atividade que realiza, torna-se propriedade do domínio do seu produto e sob a inversão do caráter do trabalho surge o estranhamento, que passa a exercer, não somente para com a exteriorização do trabalhador, sua relação com os produtos de seu trabalho nos quais não se reconhece, mas também com o ato da produção dentro da própria atividade produtiva.

[...] O produto do trabalho é o trabalho que se fixou no objeto; fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2008, p. 80).

Se essa relação de submissão do trabalhador ao objeto é percebida como estranha, a relação do sujeito com o trabalho é construída de maneira que ele se sinta impedido de estabelecer uma relação significativa com aquilo que constrói, resultado das condições objetivas existentes, condicionado às determinações que lhe são alheias. Isso porque as exigências à adaptação fazem com que os sujeitos sejam reduzidos e não percebam o quanto estão subsumidos aos objetos, o que descaracteriza o sujeito de se diferenciar e se reconhecer no mundo. Desta forma, nas relações sociais contraditórias, predomina a antinomia entre indivíduo e sociedade. Se a formação na história é determinada pela

racionalidade da sociedade capitalista, que exerce o seu domínio contrário às condições para o exercício da autonomia, esta última é substituída por saberes prescindidos por um método, uma forma que idealiza a práxis capaz de impedir a elucidação e a transformação. Se o trabalho não tem significado e não transforma o homem, mas é concebido como atividade técnica para fins práticos, seu sentido é subtraído da experiência histórica e da possibilidade de criar, de transformar e ser transformado pela produção que realiza.

Sob a égide do sistema capitalista, a estruturação do sentido educacional do trabalho extrapola o universo da concepção de liberdade do homem para estabelecer pré-condições de dominação pelos limites operacionalizados pelas forças produtivas sobre as relações sociais de produção. A complexidade com que essas relações se apresentaram demarcou um diferencial com o surgimento de técnicas e práticas, entre outros elementos nelas articulados para garantir a produção de mercadorias planejadas por interesses políticos e econômicos. A totalidade de relações se mostrou contraditória e conflituosa mediante “o avanço da economia do capitalismo industrial em escala mundial, da ordem social que ele apresentou, das ideias e credos que pareciam legitimá-lo e ratificá-lo: na razão, ciência, progresso e liberalismo” (HOBSBAWM, 2007, p. 21).

Para Marx (2003), compreender a dinâmica da vida moderna pressupõe considerar a forma diferenciada com que as relações de produção se caracterizam, visto que a gênese e o desenvolvimento da sociedade capitalista impulsionaram o aumento das forças produtivas e estabeleceram a mercadoria como elementar.

Concernente a essa relação entre trabalho e educação, o caráter ideológico estrutural da pedagogia, segundo Manacorda (2004), foi descoberto por Marx pela “chamada ‘pedagogia social’ do capital” (p. 296). Tratava-se de uma ação histórica desenvolvida na fábrica para disciplinar o trabalho e educar o trabalhador. Isso significa dizer que a autoridade docente estabelecia uma reflexão crítica mediada por conhecimentos que permitiam construir relações sociais de produção em coletividade, de forma que fosse significativa a relação entre a concepção de progresso historicamente construído e a liberdade e para a emancipação e o aperfeiçoamento humano.

O marxismo não rejeita, mas assume todas as conquistas ideais e práticas da burguesia no campo da instrução [...]: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e consequente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união

instrução-trabalho [...] de uma formação total de todos os homens (MANACORDA, 2004, p. 296).

Ao referir à perspectiva de formação do homem, Manacorda (2004) ressalta que o pensamento de Marx atribuiu significado às observações feitas pelo educador Robert Owen quando afirmou que, no sistema de fábrica, tanto o modelo de trabalho nela realizado viria a ser referencial para a formação futura, como também a sua concepção. Isso não significava reproduzir a cópia do modelo estrutural da fábrica para organizar o programa educacional, mas para criticá-lo no âmbito da fragmentação do trabalho, do reconhecimento do trabalhador na produção e das condições de trabalho baseadas em relações de dominação. O que cabe ressaltar nessa posição de Marx é que ele não tratou especificamente do tema educação, mas seu legado é afirmativo na luta contra a discriminação e o autoritarismo, temas relevantes assumidos pela I Internacional dos Trabalhadores.

Segundo Hobsbawm (2005), foi após a Revolução Industrial que o desenvolvimento das forças produtivas e da propriedade privada burguesa se evidencia como determinações mais essenciais. Essa contradição permeia toda a reprodução social, inclusive afirma a antinomia entre indivíduo e sociedade. É inegável a evidência dos avanços mundiais para que houvesse nos países do Ocidente “uma superioridade ainda mais incontestável com seu sistema econômico e social, sua organização e tecnologia” (HOBSBAWM, 2005, p. 198).

Para Adorno (1985), a educação, como produção social alcançada por um modelo de totalidade de base econômica e de composição política e cultural, articula-se no plano do trabalho. A constituição de sua independência heterônoma à estrutura social coloca em questão o seu caráter no âmbito da desvalorização do homem. Assim, as relações de autoridade se mostram cada vez mais reificadas.

A apropriação dos meios de produção e do produto do trabalho se apresenta às relações sociais de dominação. Por isso, “o trabalho externo confere auto-sacrifício, aparece para o trabalhador como se não fosse seu, de um outro. Atua como se fosse independente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha” (MARX, 2008, p. 86).

Desta forma, o pensamento de Adorno (1995a) corresponde ao pensamento de Marx (2008) por considerar a relação entre educação e trabalho. A expansão da sociedade de consumo corresponde compreender que as forças produtivas, nesse caso, ciência e tecnologia, prevaleceram sobre as relações de produção. Isso significa dizer que o objetivo

de tais forças se expressa no sentido pragmático de sua utilização, o lucro. Nesse sentido, “a formação como experiência formativa redundante no império do que se encontra formado, na dominação do existente” (Adorno, 1995b, p. 19). Assim, a educação que conduziria à autonomia pelo sentido formativo encontra-se numa esfera fechada pela dimensão do seu estreitamento, as mediações que conferem seu sentido exigem adaptação à forma de organização social capitalista. Enquanto atividade humana, expressa-se como trabalho alienado, cujas forças produtivas prevalecem sobre as relações sociais.

Na sociedade moderna, os Estados estruturados em torno do conflito social e do crescimento econômico disputavam seus espaços de forma competitiva frente à flexibilidade da economia que não reconhecia fronteira. Entretanto, quando as mobilidades de controle de mercado procuravam eliminar a concorrência, elas contribuíam para o processo de maior concentração de capital. A internacionalização do capitalismo exigia a divisão internacional do trabalho (HOBSBAWM, 2007).

Diante dessa realidade o poder dos Estados se revelou no saber mediado pelas técnicas. Sobre essa racionalidade moderna caberia à escola a adaptação da cultura e as modificações de suas formas de ensinar. Modificaram-se, portanto, as relações de autoridade entre docentes e discentes para o distanciamento que correspondeu ao momento técnico da atividade docente, quando os conhecimentos e as metodologias se constituíram meios para determinar os fins. Os resultados de um processo de formação são, então, conferidos pela possibilidade de conciliação que realiza com a realidade. Podendo, portanto, com base em Adorno (1995a), pensar na formação e no trabalho docente sob uma medida ajustada à racionalidade, a autoridade docente se expressaria por identificação às formas objetivas. Se a adaptação da realidade passa a ser a referência do trabalho do professor nos moldes da sociedade administrada, então a reprodução se realiza.

O fato de ser constitutiva a relação entre educação e sociedade é exatamente a razão pela qual a crítica precisa ser realizada, em vez de se naturalizar essa alienação. As representações diferenciadas acerca da educação escolar escapam à lógica de sua identidade, colocando sobre ela um conjunto de elementos distintos e transitórios, muitas vezes rompendo limites de seu real, atribuindo relações de pertencimento, de admissão. Se a educação consiste em representar algo, ela pode absorver outras representações como que fazendo parte umas das outras. A fragmentação do sentido da educação escolar, à qual se pretende atribuir universalidade, é um dos fatores que possibilita o afastamento dos domínios da aplicação de seu objeto e dos seus limites reais.

No percurso histórico do século XIX, sob as necessidades do sistema econômico social, a instituição escola é pensada para a escolarização das massas e as formas de ensino se apresentaram direcionadas às funções política, econômica e ideológica. Segundo Cambi (1999):

[...] de um lado, a escola prepara para as profissões mediante a cultura sistematicamente definida, dogmaticamente transmitida, mnemonicamente adquirida, bem como por meio de uma ética que a própria disciplina escolar deve introjetar no sujeito (ética do dever, ética da responsabilidade, ética da produtividade), transformando-o, ou melhor, tornando-o adequado ao modelo de organização social em curso; por outro, a escola produz consenso, controle, estrutura e personalidade dos jovens segundo um modelo *standard* de homem-cidadão e o torna partícipe da ideologia dominante (CAMBI, 1999, p. 495).

O profundo envolvimento social, político e ideológico sublinhou na pedagogia modelos culturais diversos, como: técnico-científicos com as escolas técnicas, profissionais ou do trabalho e autoridade cada vez maior, juntamente com as faculdades científicas e diferentes especializações; funcionais ideológicos que têm função política e econômica mediante a participação na cultura, respaldados pela teorização pedagógica presente em projetos e no sistema escolar que, segundo Cambi (1999), colaborou para que, no início do século XX, o desenvolvimento da instrução pública técnico-científica nos países mais avançados da Europa e América estivesse paralelamente relacionado ao progresso da revolução industrial, dando lugar à Escola Ativa⁴⁶, também chamada de Escola Nova. Essa renovação ocorreu quando:

[...] a escola se nutriu de um forte ideal libertário, dando vida tanto a experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do “fazer”, quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas, partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p. 514).

⁴⁶ Também conhecido como ativismo ou tradição ativista, quando a escola sofre grandes transformações, abrindo-se às massas, mantida pela sociedade democrática e por abordagens científicas. “Afirma-se cada vez mais como central na sociedade” (CAMBI, 1999, p. 513).

“O significado do termo *ativismo* indica atitude (às vezes racionalizada em teoria filosófica) que assume como princípio a subordinação de todos os valores, inclusive a verdade, às exigências da ação, isto é, ao êxito ou ao sucesso da ação (quase sempre a ação política). O ativismo vincula-se, por isso, aos mitos, que são construções teóricas, sem nenhuma garantia de verdade e, em alguns casos, decididamente falsas, mas que são, ou se acreditam, aptas a dirigir a ação para o êxito. O ativismo, nesse sentido, é a doutrina de G. Sorel para quem uma filosofia social (em particular a que prenuncia a “greve geral”) é um mito para unir e inspirar os trabalhadores na luta contra a sociedade capitalista. Nesse sentido foram formas de ativismo o fascismo, o nazismo e o stalinismo” (ABBAGNANO, 2007, p. 103).

Diferentemente da pedagogia tradicional, o destaque para a metodologia didática da pedagogia da Escola Ativa, que consolidava ainda mais o funcionalismo em íntima relação com a educação e a sociedade no processo técnico-profissional, objetivava o desenvolvimento do sistema social a partir da formação para capacitação profissional pela utilização do método científico. A centralidade do processo do trabalho docente visava, portanto, o automatismo e as habilidades consagradas de modo a dar ênfase à técnica.

Sob essa perspectiva da técnica na formação e no trabalho docente, Adorno (1995a) chama a atenção para a supervalorização dos meios que coisificam as consciências absorvidas pelos objetos. As relações se configuram na instrumentalização do ensino para a continuidade e o aperfeiçoamento desses procedimentos, sem perceber que o condicionamento impede que haja o devido distanciamento entre o sujeito e o objeto, entre o trabalho docente e a realidade. Este distanciamento permite a crítica contra a neutralidade conferida aos conhecimentos científicos e às relações que eles mantêm com a ideologia dominante e as formas de produzir a vida.

No decurso da história do século XX, segundo Cambi (1999), o desenvolvimento econômico e tecnológico cada vez mais avançado se manifestou como pré-requisito da vida em sociedade e a tarefa autorizada para educar os sujeitos seria a de valorizar e salvaguardar esse princípio, consolidando a formação por essa identidade social e ideal. A partir desses objetivos, medidas ainda mais radicais foram sendo tomadas entre os países, “por meio da criação de canais de conformação forçada (a começar pela escola, que se torna expressa e prioritariamente o lugar de reprodução da ideologia)” (CAMBI, 1999, p. 510).

A educação do século XX manifesta-se ainda mais afirmativa em função dos objetivos do liberalismo. Na dupla condição entre a democracia e o totalitarismo, o individualismo se expressa cada vez maior. Pode-se considerar que, se a conquista da liberdade pressupõe a condição de ser livre como característica do objetivo do homem moderno, essa liberdade é condicionada à submissão aos ordenamentos referentes ao progresso e desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Assim sendo, a perpetuação de uma educação voltada para essa interação se constitui legítima ao sistema social, conferindo a técnica e o método como caminhos para essa aprendizagem planejada, na obtenção de resultados também planejados, segundo o interesse do desenvolvimento do capital e da sociedade administrada.

Segundo Cambi (1999), devido a essa realidade, as práticas educativas voltaram-se para a elaboração das teorias educacionais, da Escola Nova e do ativismo, destacando os teóricos Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori⁴⁷, entre outros, em meio a outras grandes filosofias-ideologias que agiram sobre a elaboração teórica e prática da docência. “O fazer deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular, portanto, amadurece inicialmente num plano ‚operatório’, como sublinhou Piaget; a aprendizagem se coloca no centro do ambiente” (CAMBI, 1999, p. 513).

A elaboração de teorias educacionais que correspondessem aos objetivos da racionalidade moderna estava voltada para o primado da prática na formação e no trabalho docente. A ênfase nas teorias e metodologias utilizadas em favor dessa formação permitiu a redução da dimensão da concepção de educação à aprendizagem, ao colocá-la como centro do processo formativo. Suas finalidades se impõem sobre a forma de conduzir a formação pela autoridade que a ideologia exerce em relação às formas de organizar e produzir a vida.

Para Adorno (1995b), quando a educação não é compreendida para realizar a crítica da realidade e recebe o apoio da sociedade para sua conformação, ela se torna ideológica. A identificação com essa mesma realidade resulta dos conhecimentos que ressaltam o pensamento formativo. Falta compreender, portanto, não somente os conhecimentos para refletir sobre o poder que o existente exerce sobre a educação rumo à emancipação, como também conhecer propriamente os conhecimentos que determinam o que é predicativo da formação.

⁴⁷ Algumas contribuições desses teóricos do Ativismo destacaram-se pela contraposição contra o ensino tradicional e pela ênfase nas experimentações e nos estudos da ciência experimental. Entre eles: “Ovide Decroly (1871-1932), médico belga, chegou aos problemas educativos partindo da pedagogia diferencial (ou dos deficientes), da qual se tinha ocupado desde 1901. Estendeu depois esses métodos educativos também aos rapazes normais e, em 1907, abriu em Bruxelas a École de l’Ermitage, uma ‚escola nova’ pioneira, para a qual foi elaborado um rico e complexo material didático e que foi um dos centros mais famosos de experimentação educativa [...]” (CAMBI, 1999, p.527).

Edouard Claparède (1873-1940) cria-se em Genebra, em torno do instituto J. J. Rousseau, fundado em 1912 e interessado na pesquisa psicológica e educativa, uma ‚escola’, a chamada Escola de Genebra, que contava, além de Claparède, com Pierre Bovet (1878-1944), Adolphe Ferrière, Henri Wallon e Jean Piaget (1879-1962). A obra de Claparède desenvolveu-se sobretudo com relação às noções de “educação funcional” e de “escola sob medida” (CAMBI, 1999, p. 529).

“Ferrière inspirou-se na escola de Bergson e adotou a noção de *élan vital*, capaz de organizar uma concepção ativista e criativa dos processos vitais e, portanto, também da atividade de crescimento e formação humana do indivíduo. Observou as experiências de Decroly e Maria Montessori, assim como de Dewey. [...]” (CAMBI, 1999, p. 530).

“Maria Montessori inspirou-se nas lições do positivismo. [...] Escreveu O método da pedagogia científica (1909) e Antropologia pedagógica (1910) e A mente absorvente (1952). [...] Na base do método está o estudo experimental”. (CAMBI, 1999, p. 532).

Quando a práxis encobre com o ópio do coletivo sua própria e real impossibilidade, é ela que se torna ideologia. Existe em relação a isso um sinal infalível: o trancar-se automaticamente à pergunta “O que fazer?”, respondendo a qualquer argumento crítico, antes mesmo que tenha sido expressado, o que dirá entendido. Em nenhuma parte, é tão flagrante o obscurantismo da mais recente aversão à teoria (ADORNO, 1995a, p. 226).

A formação tornou-se relevante para estabelecer relações de autoridade entre docentes e discentes que reconhecessem as resistências contra a emancipação do pensamento, capaz de se refletir sobre os conhecimentos que encobrissem essa possibilidade e que se manifestassem como mediadores do poder hegemônico, tomando-os um referencial para operarem na flexibilidade dos interesses de seus ordenamentos práticos e imediatos. Entretanto, cabe ressaltar que os conhecimentos podem ser rejeitados, como também devem ser resguardados pelo que desempenharam num dado momento da história. Devem ser estudados e analisados para além de algo dado, ou com base no método e obtenção de resultados não apenas imediatos. A reflexão filosófica deve ser realizada considerando-se a evolução dinâmica da histórica e os diferentes momentos para sua contribuição no presente e no futuro, como destacou Hegel (1974, p. 328), “não o devir de coisas a nós estranhas, mas sim o nosso devir, o devir do nosso saber”.

Na Pedagogia da Escola Nova, a valorização da prática refere-se à experiência que o aluno traz com ele, um elemento substancial para consolidar a metodologia que viabiliza a articulação da apreensão da realidade com os conteúdos, “evoluindo da síntese à síntese; podendo transformar-se, ao lado de outras práticas, em um instrumento de luta pela emancipação social” (MORGADO, 1995, p. 12). Entretanto, nas relações de autoridade e poder entre professor e aluno na Pedagogia Nova, é o aluno quem deverá buscar o conteúdo, considerando os níveis de elaboração de um e de outro, não havendo razão para existir a autoridade pedagógica. “O professor será apenas um facilitador da busca do conhecimento que o aluno empreende dentro de si mesmo” (MORGADO, 1995, p. 14).

Uma vez que a educação é pensada a partir da experiência do aluno, que tem como referencial o social como parâmetro de universalidade, o que é do particular se curvará à universalidade por adaptação ao modelo, ao paradigma⁴⁸. A formação estará voltada para a ação enquanto possibilidade do existente. Isso não significa que a realidade deve ser

⁴⁸ Com Kuhn o conceito de paradigma assume um significado epistemológico e é usado em diversas acepções, integráveis, como afirmou o seu autor, em dois significados básicos. O paradigma é em primeiro lugar uma „constelação de crenças comungadas por um grupo”, ou seja, o conjunto das teorias, dos valores, das técnicas de pesquisa de determinada comunidade científica. A noção de paradigma proposta por Kuhn (aliada à idéia de uma dinâmica descontínua e revolucionária das produções culturais) (ABBAGNANO, 2007, p. 864).

abolida, mas deve ser refletida. Se a experiência do aluno se realiza no âmbito de uma racionalidade que permite conduzir e classificar preliminarmente as atividades humanas em conjunto, por uma forma determinada de pensar e organizar a vida, tal experiência é concebida como mera vivência na relação entre forma e conteúdo, em uma atitude de observação que o sujeito realiza com o objeto. Como o sujeito se apresenta subsumido no objeto, sua experiência se resume numa legítima adaptação, ela é conteúdo da forma. A experiência enquanto vivência se expressa no que se encontra no sujeito, em suas formas próprias de compreender os conteúdos. Essa vivência se encontra visível e identificada à forma social, desde já positivizada por ser uma forma única.

No que diz respeito à docência pensada no sentido de facilitar a aprendizagem, Imbernón (2000) afirma:

A diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular alunos desmotivados; não é apenas a incorporação de ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida [...] como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social (IMBERNÓN, 2000, p. 83).

Educar para a diversidade não significa restringir a pedagogia à prática para corresponder a interesses ideológicos reformistas, correspondendo às mudanças necessárias à flexibilização do sistema hegemônico. A diversidade também não é resultado pronto e acabado, mas um processo de conhecimentos e de teorias que precisam ser refletidos e relacionados ao movimento histórico de maneira dialética, em confronto com a realidade e não como sendo a realidade, a autoridade da exigência para adaptação, atualização e inovação de teorias, conhecimentos e métodos. A educação precisa ser pensada na condição de seu limite e compromisso social.

Morgado (1995) apresenta a compreensão da aquisição da autonomia do aluno, pensada pela Pedagogia da Escola Nova, como contraditória. Se o discente, na centralidade do processo de aprendizagem tem a ação facilitadora, como uma assistência dada ao discente, as relações de autoridade são construídas por uma postura paternalista, de dependência à apreensão dos conteúdos e da realidade. O procedimento facilitador da atividade docente, consoante a adaptação da realidade, permite inferir que a educação pode ser reduzida ao desempenho de diferentes competências: um especialista, um profissional, um técnico.

Nessa perspectiva, para Morgado (1995) o não estabelecimento da mediação entre o aluno e o conhecimento se apresenta aparente, uma vez que a condição de facilitador esconde um controle rigoroso. Quando o aluno é entregue à permissão de livre expressão, valorizando o método, há por parte do professor uma proposta de diálogo firmado no conteúdo que ele autoriza em sua metodologia de ensino, como também uma observação sobre o trabalho dos alunos, culminando numa liberdade vigiada.

Uma característica que perpassa a contemporaneidade pedagógica consiste na dimensão de sua funcionalidade no cerne das relações entre indivíduo e sociedade e que culmina nas relações de autoridade entre docente e discente, considerando o controle existente na perspectiva dos paradigmas que expressaram a necessária mudança na formação e no trabalho docente. Segundo Cambi (1999), a pedagogia da Escola Nova e Ativa sublinhou essa conciliação pelo discurso da renovação teórica, que culminou no pragmatismo e no instrumentalismo com fins à profissionalização e capacitação para o trabalho.

Para que a educação possa realizar adequadamente essa sua tarefa de formar o homem democrático e incrementar o nível de democracia de uma sociedade, é necessário que ponha no centro da formação intelectual e moral o método da ciência. Este, de fato, enquanto caracterizado pela pesquisa livre e pela verificação intersubjetiva dos resultados da própria pesquisa, é em si mesmo um método democrático, capaz de levar o sujeito humano a crenças elaboradas em comum e submetidas a um controle, bem como uma ação capaz de transformar em sentido cada vez mais racional a experiência individual e social (CAMBI, 1999, p. 551).

No que concerne aos dimensionamentos culturais e ao desenvolvimento tecnológico, a relação central entre educação e sociedade, sobre a qual devem se concentrar novas formas que correspondam às mudanças ocorridas no decorrer da história, o que se propôs foi a conciliação entre a teoria e a prática, adaptando-as. A pedagogia da Escola Nova e Ativa enfatizou essa conciliação pelo discurso da renovação teórica, metodológica e curricular, assim como a concepção de autoridade foi criticada por seus pensadores, tendo como base as relações entre docentes e discentes da escola tradicional.

Em tal processo de aprendizagem, um papel novo cabe ao professor: ele não é mais a figura essencialmente autoritária que distribui o saber através de uma aula de tipo intelectualista e aquele que controla a aprendizagem de técnicas culturais específicas por parte dos alunos, mas um guia que organiza e regula os processos de pesquisa da classe, um animador das várias atividades escolares (CAMBI, 1999, p. 552).

O sentido democrático do trabalho pedagógico da Escola Nova e Ativa – embora denuncie o autoritarismo presente na escola tradicional, justificado pelo tipo de metodologia utilizada no trabalho docente e baseado na transmissão de conteúdos impostos, prontos e acabados – parece contradizer o sentido das relações de autoridade na docência que ocorre com a inovação da mesma e estabelece a concepção do professor como “guia”. Os objetivos dessa pedagogia consistem na operacionalidade, privilegiando a ciência e a técnica no processo educativo, consagrando o imediato pretendido da produção industrial, os quais surgem para direcionar novas demandas de formação voltada para a profissionalização, como de novas teorias que visam aplicabilidade prática. O que é “objetivado sobre os sujeitos, uma supremacia que os impede de se tornarem sujeitos, inviabiliza do mesmo modo o conhecimento” (ADORNO, 2009, p. 148).

O debate pedagógico de nosso tempo não se furta a tratar das dimensões referentes aos novos paradigmas presentes na cultura, que procuram apresentar a necessidade de conhecer modelos educacionais inovadores, em função da realidade apresentada como afirmativa, à qual todos devem se adequar. A educação é pensada, portanto, para responder às definições de empregabilidade e de servidão aos componentes culturais que permitiram sua instrumentalização. Sem dúvida, a educação e o trabalho constituem-se essenciais à formação humana, mas essa relação pressupõe compreender o sentido da realização dialética que permite os sujeitos se expressarem no universo objetivo, de forma significativa, para a realização da autonomia. As ações culturais e políticas de poder que percorrem o exercício da prática educacional mudam os conceitos centrados nos modelos inovadores em nome do que se pretende conhecer, distante de uma efetiva participação orgânica que corresponde à reflexão sobre a complexidade da formação e do trabalho docente.

Uma vez que sobre os processos de formação a adaptação aos novos redimensionamentos tecnológicos justificou o desenvolvimento social, a produção cultural correspondeu aos processos de produção simbólica, no sentido de implementar a lógica do consumismo, permitindo uma razão idealista e positivista dirigida aos setores de formação, sobretudo à escola, suas teorias e programas curriculares.

A instrumentalização da cultura e da “falsa consciência de hoje, socialmente condicionada, já não é espírito objetivo nem mesmo no sentido de uma cega e anônima cristalização, com base no processo social; pelo contrário, trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 200).

CAPÍTULO III

AS “MALHAS” DA CULTURA CONTEMPORÂNEA: CONTEXTOS OBJETIVOS E SUBJETIVOS (DES)AUTORIZADOS NA DOCÊNCIA

A educação que se consagrou sob perspectivas liberais “democráticas” desde o século XIX seguiu orientações da organização social que, ideologicamente, avalizou a liberdade em todos os domínios: a liberdade econômica que exigiu a autoridade da concorrência, da competição e da seleção de elites na própria escola; a liberdade política para expressar o que ela mesma promoveu pelas ações da cultura e de organizações sociais determinadas; a liberdade de criação cultural vinculada aos meios de comunicação e informação, da mídia, da educação e da cultura. Conseqüentemente, essas relações que conferem subjetividades sintetizam o conflito entre os sujeitos, cedendo lugar à dominação das regras do jogo que a cultura se encarrega de legitimar. Quando as palavras de ordem passam a ser explícitas e fixas para todos, como a competição, a violência e a fraude, transformam-se as relações humanas em relações de mercado consumidor.

Como reflexo das objetivações os homens se modificam, passam a ser o meio de expressão da sociedade administrada, conformados aos conteúdos por ela produzidos. Ao reproduzirem os conteúdos, os indivíduos expressam como incorporam essa realidade, contexto em que a concepção de autoridade se manifesta consoante a racionalidade que exige adaptação. A autoridade necessária à formação e ao trabalho docente, portanto, é concebida como uma autoridade idealizada, que se realiza pela adaptação, identificando-se com a forma social de dominação. Sem que haja a devida reflexão dos conhecimentos no confronto com a realidade, a possibilidade da autoridade do professor é mediada no trabalho docente pelas metodologias que conduzem o conhecimento a resultados favoráveis.

Refletir sobre determinações culturais que se impõem sobre a formação docente significa considerar a forma pela qual os conhecimentos foram sendo utilizados na relação que se estabelece com a cultura e que também contribuíram para os processos formativos referentes à representação social da docência. A ampla formação cultural advinda das transformações históricas e sociais exige dos indivíduos reprodução e adaptação para sua autoconservação, mantém a lógica da cultura conciliada à alienação pela racionalidade ideológica da particularidade e incide sobre as condições subjetivas. Nesse sentido, a

autoridade docente pode ser entendida como a representante da reprodução social hierarquicamente constituída nesse sistema fechado.

A profundidade interna do sujeito não consiste em nada mais senão a delicadeza e a riqueza do mundo da percepção externa. Quando o entrelaçamento é rompido, o ego se petrifica. Quando ele se esgota, no registro positivista de dados, sem nada dar ele próprio, se reduz a um simples ponto; e se ele, idealisticamente, projeta o mundo a partir da origem insondável de si mesmo, se esgota numa obstinada repetição (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 156).

Nesse sentido, se o indivíduo não se diferencia e todos são apenas mais um, na engrenagem funcional do sistema social, a identificação com o outro, com seu semelhante não é reconhecida, antes é substituída pela imitação, gerando um comportamento nos indivíduos cada vez mais padronizado e mediado socialmente. Isso configura adesão e submissão da coletividade e diz respeito ao que se encontra socialmente determinado. Nesse sentido, a autoridade é ideologicamente correspondente ao autoritarismo e este último pode exercer sobre a formação e o trabalho docente sua influência. Por isso, “o preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Ao considerar a racionalidade social e a formação, o trabalho docente não está distanciado da “pressão do geral dominante sobre todo o particular, sobre os indivíduos e as instituições individuais, tende a desintegrar o particular e o individual, assim como sua capacidade de resistência” (ADORNO, 1995a, p. 107). A reflexão sobre essa realidade torna-se essencial para se refletir sobre a constituição da autoridade necessária e formativa ao aprimoramento do homem, para não ser refém das determinações heterônomas.

O contexto histórico da modernidade, segundo Hobsbawm (2006), confere ao Iluminismo as bases para compreender que até o século XX a história contada propôs o abandono do mito pelo saber com vistas ao domínio sobre a natureza. A eficácia da razão, fundamentada nos critérios de calculabilidade e funcionalidade, definiu-se unitária e o conhecimento passou a ser instrumento da dominação social. Os significados e os valores das coisas deveriam seguir essa ordem; o pensamento se fecha em si mesmo, exterioriza-se com fins à dominação, instrumentaliza-se e se consolida pelo empobrecimento da experiência da reflexão, como pelo ofuscamento das coisas entre condições objetivas da realidade. A produção e uso de recursos instrumentais justificaram os saberes em torno do

consumo e, em meio a esse processo técnico, a cultura foi colocada a serviço da indústria. O discurso político-liberal privilegiou a ideologia para que passasse a ser o produto desse mundo. Contudo, se a possibilidade de liberdade da razão, inicialmente pensada para o mundo histórico moderno, constituiu-se significativa para viabilizar um caminho de cultura e saberes, assumidos sob a forma de filosofia e ciência, a relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido que se revela na experiência é também o lugar da manifestação e do reconhecimento do sujeito e de sua experiência em si mesmo.

Nesse sentido, não se pode ignorar como a realidade objetiva se expressou de diferentes modos na constituição do sistema social moderno, estabelecendo novas relações entre indivíduo e sociedade. Essas relações compreenderam a formação dos indivíduos. No campo do conhecimento, a forma pela qual este deveria ser obtido estava relacionada aos objetivos da manutenção da estrutura socialmente organizada a serviço do fator econômico. Assim, métodos e técnicas foram privilegiados para delimitar o estudo e a investigação do conhecimento. O interesse na produtividade e no lucro justifica a utilização da técnica para se compreender o objeto, aliada à ideia de progresso e de desenvolvimento, constituídos na cultura moderna.

Para compreender o significado e a relação da cultura moderna na educação do homem e sua participação na formação e no trabalho docente, alguns aspectos iniciais foram considerados para essa reflexão, como o conceito de cultura na dimensão das “malhas” que a envolve, ou seja, no conjunto das determinações objetivas e subjetivas da realidade social. Segundo Abbagnano (2007), o sentido inicial de cultura objetiva é “a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento” (Idem, 261). Esse significado indica o produto da formação do homem e relaciona-se metaforicamente com o sentido de cultivo e o cuidado com a terra, uma ação que conduz à concretização de algo potencialmente expressivo, fazendo germinar, desenvolver e garantir benefícios. Assim, a história do Ocidente pretendeu estabelecer relação com os novos “modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização” (ABBAGNANO, 2007, p. 261).

A modernidade se destacou pelo sentido de descontinuidade histórica, permeada por processos de grandes rupturas, comprometidas com novas formas de se produzir a vida. Aliado à ideia de civilização, o pensamento educacional na modernidade tem em suas bases o projeto iluminista, de crescimento, de transformação, de universalidade, cujos conhecimentos e descobertas científicas estabeleceram os fundamentos para sua

estruturação. Sendo assim, o que autorizava a condição de ser civilizado constituiu-se no condicionamento dos sujeitos às determinações sociais. Caberia à educação a tarefa de estabelecer o controle para a adaptação correspondente à cultura na formação do indivíduo civilizado.

Hobsbawm (2007) afirma que na cultura a ideia de progresso associada às sociedades passou a ser uma característica fundamental para determinar graus de avanços econômicos. A cultura europeia capitalista, em sua visão eurocêntrica do século XIX, empreendeu uma criação coletiva de conteúdos que abarcaram: a linguagem, formas de pensar, conceber e de determinar a vida, manifestações artísticas, sistema de relações sociais e de relações de poder sob a bandeira do liberalismo.

Nessa perspectiva, a sociedade moderna sob a égide do pensamento liberal contou com a educação para a adaptação dos sujeitos ao conjunto de elementos culturais que contribuíram para sua manutenção.

Sobre a liberdade na sociedade moderna, Adorno (2009) afirmou:

A liberdade é muito mais um fator em duplo sentido; ela não é isolável, mas acha-se entretecida; e por enquanto ela não passa de um instante de espontaneidade, de um modo nodal histórico, encoberto pelas condições atuais. Assim como não impera a independência do indivíduo que é acentuada de maneira desmedida pela ideologia liberal, não se pode negar a sua separação extremamente real em relação à sociedade, uma separação que essa ideologia interpreta equivocadamente. Por vezes o indivíduo se contrapõe à sociedade como um ser autônomo ainda que particular, um ser capaz de perseguir com racionalidade os seus próprios interesses. Nessa fase e para além dela, a questão sobre a liberdade era a questão genuína de saber se a sociedade permite ao indivíduo ser tão livre quanto ela lhe promete; e com isso a questão de saber se ela mesma o é. O indivíduo extrapola a conexão cega da sociedade, mas ajuda então, propriamente, em seu isolamento privado de aberturas, a reproduzir essa conexão. – A tese da não-liberdade não anuncia menos a experiência histórica da não conciliação entre interior e exterior: os homens não são livres porque são escravos do exterior (ADORNO, 2009, p. 185).

Se a educação confere um caráter de adaptação à realidade organizada e administrada sob as bases da ideologia política liberal, a liberdade para a formação já se encontra comprometida. A possibilidade de realização criadora, significativa e substancial frente ao universo objetivo, é reduzida aos métodos e técnicas que determinam os objetivos do objeto. Ao lidar com os diferentes conhecimentos sob a forma de conteúdos em disciplinas no contexto da formação escolar, a relação do professor com o conhecimento, com o objeto de seu trabalho, acumula experiências de reflexão, permitindo maior liberdade para compreender os objetivos do objeto. Da mesma forma deveria ocorrer com a investigação

científica. Quando o objeto é pensado a partir do método, a primazia do método se manifesta sobre o objeto do conhecimento, dirigindo a investigação. Isso significa que sob o domínio da técnica, do procedimento científico, o objeto passa a ser conhecido pela forma como é moldado.

A justificativa da ciência como força produtiva, estruturada sob técnicas e métodos para respaldar os interesses de uma prática social, confirma a legitimidade desse conhecimento para os interesses dos dominantes. Conforme citou Adorno (1995b), os conhecimentos científicos tornam-se os meios, as forças produtivas para a realização da produção interessada. A liberdade que se manifesta em conformação com a universalidade é aparente, impossibilitando o exercício da autonomia. Isso significa dizer que os avanços científicos e tecnológicos deveriam corresponder aos benefícios para o aprimoramento do próprio homem, mas quando esses são utilizados para justificar os interesses do lucro e do consumo, então, dos sujeitos são exigidos conhecimentos com finalidades já pré-estabelecidas para se atualizarem e se tornarem propriedade do mundo das coisas, sendo “livres” somente para competir, profissionalizar-se, imitar e reproduzir a lógica do sistema social.

Com relação à cultura, os símbolos e signos contribuíram para que fossem produzidas condições históricas determinadas, demarcando a sociedade com o modo de produção capitalista. Sua divisão interna originária é a divisão de classes e, conseqüentemente, sob essa estrutura, foram surgindo cisões na própria cultura correspondente a essa divisão. O mundo organizado para o ideal de formação assumiu a cultura como sinal de emancipação. Contudo, essa formação se consolidou *pari passu* ao desenvolvimento econômico, que se converte em adaptação:

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada „educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada poderia revogar a explosão do proletariado, que sabe-se ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2009, p. 393).

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, o campo da cultura foi sendo modificado pela indústria cultural⁴⁹ e, conseqüentemente, o conceito de formação para a emancipação do homem moderno e a constituição da autonomia não foram alcançados: “a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra” (ADORNO, 2009, p. 393).

O conceito de indústria cultural pensado por Adorno e Horkheimer (1985) foi cunhado em 1947, com o objetivo de conhecer a dimensão objetiva da cultura moderna para intervir na materialidade objetiva. Como uma meta do liberalismo, a indústria cultural interfere na formação dos sujeitos, pois o conceito provém da condição da racionalidade cultural, que não se desvincula do conceito de educação pensado sob as mesmas perspectivas, “pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 99).

Isso significa dizer que a educação deve ser pensada segundo o progresso e o desenvolvimento técnico, conforme as necessidades da produção social, semelhante à padronização de bens que se produzem na indústria, conferindo unidade, técnica e método. Isso fornece o caminho para que o objeto da formação encontre-se diretamente vinculado à prática. A educação a serviço desses ordenamentos alia-se à ideologia da indústria cultural.

No que diz respeito à formação e ao trabalho docente, a centralidade dos procedimentos técnicos e metodologias se apresentam como modelos, padrões de como obter resultados nivelados por índices de aprendizagem dos discentes sobre os conhecimentos selecionados em conteúdos sistematizados e padronizados para o exercício da atividade docente, buscando compreender a aplicabilidade da teoria à prática. Cabe ressaltar que os métodos têm sua importância no que se refere à compreensão dos objetos do conhecimento, ou seja, a um planejamento para a ação. O que se quer destacar é como

⁴⁹ Expressão usada pela Escola de Frankfurt para aludir à manipulação das consciências pelos meios de comunicação. “[...] não se trata em primeiro lugar das massas e nem das técnicas da comunicação como tal, mas do espírito insuflado nessas técnicas: a voz do ‘donor’”. Com efeito – argumenta Adorno – os atuais veículos de comunicação não são instrumentos neutros, preenchidos, em seguida, por conteúdos ideológicos, mas instrumentos ideológicos já de saída. Tanto é verdade que a indústria cultural é qualificada não tanto pelos conteúdos, ou seja, por aquilo que diz, porém mais pelas técnicas expressivas usadas, ou seja, pelo modo como diz o que diz. Técnicas que visam substancialmente a produzir, nos indivíduos, estados de paralisia mental acompanhados da aceitação passiva do existente. De resto, observa Adorno –, “o imperativo categórico da atual indústria cultural, diferentemente do kantiano, nada mais tem em comum com a liberdade, pois soa simplesmente: ‘você precisa adaptar-se, sem especificar a quê; adaptar-se àquilo que imediatamente é, e ao que, sem reflexão sua, como reflexo do poder e da onipresença do existente, constitui a mentalidade comum. [...] Tudo isso é eloqüentemente exemplificado por fenômenos-chave como o cinema, o entretenimento e a publicidade, nos quais se demoram algumas páginas mais conhecidas da *Dialética do Esclarecimento* [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 645).

se estabelece nesse contexto a relação entre o sujeito e o objeto, quando o objeto do conhecimento é ajustado ao método, à técnica. Em condições historicamente determinadas, a realidade social organizada pela lógica do capital entre produção e consumo corresponde à manipulação que “a técnica conquista seu poder sobre a sociedade, [...] 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 em si mesma” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Em condições vigentes, a consciência já se encontra socialmente condicionada a algo cientificamente adequado à sociedade. A racionalidade parece se resolver em situações múltiplas de interesses e, assim, essa verdade se converte em função do poder por autopreservação. Nesses termos, a própria forma com que se encontra organizada a sociedade administrada possibilita que o contexto se revele historicamente como autoritário.

O ideal anti-feudal da autonomia do indivíduo compreendia a autonomia da decisão política dos indivíduos; no contexto econômico, porém, transformou-se numa ideologia que exigia a manutenção da ordem vigente e o constante recrudescimento da capacidade de realização produtiva. Assim, para o indivíduo totalmente interiorizado, a realidade converte-se em aparência e a aparência em realidade. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p.55).

Nessa concepção ideológica de autonomia, a estrutura social capitalista é justificada pelo argumento de que é necessário acompanhar as mudanças, o progresso, onde tudo se desenvolve e se atualiza. A ideologia na modernidade passa a ser como um ídolo, pela qual exerce, sobre ações políticas, o direcionamento e a manipulação das consciências compatíveis com os interesses, do poder hegemônico. Nessa relação do sujeito com a realidade, este se apresenta subsumido no objeto, na falsa compreensão de sua separação. Esse poder que confere padronização da cultura no processo de uma falsa realidade incide sobre a educação e a formação dos sujeitos, uma vez que é substituído o lugar legítimo da autoridade destes pela formação de consciências reificadas. Isso significa dizer que na relação entre sujeito e objeto, a força ideológica sobre as relações entre indivíduos, de acordo com os modelos das ciências naturais positivistas, é suspeita de parcialidade. Para compreender e possibilitar uma realidade diferenciada, a definição de ideologia depende do que efetivamente atua como produto ideológico.

Na sociedade moderna, a indústria cultural atua como ideologia materializada em seus conteúdos. O poder absoluto do capitalismo concede à cultura moderna o passaporte

para realizar o seu negócio. Destinada como ideologia a legitimar a produção industrial pela apologia de progresso e do desenvolvimento econômico, a sociedade se define como sendo de consumo. A racionalidade envolve, entre os bens culturais e a produção industrial, os conhecimentos, a ciência, a tecnologia, a educação e a formação. O “esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 102).

Se a indústria cultural rege a sociedade dominando as consciências, a relação entre o indivíduo e o social se depara com a problemática da individuação. A ideologia procura assegurar o individualismo no cerne das relações sociais. A condição do sujeito “sair de si” pressupõe a autoridade da possibilidade de se identificar com o outro e ser de outra maneira. O devir envolve uma relação entre sujeito e objeto a ser conhecido, sujeito que constitui e modifica a realidade e por ela é historicamente constituído socialmente, havendo possibilidades do estabelecimento de relações de alteridade, uma vez que o outro é também consciência de si, como “„autoconsciência’ [que] supera o indivíduo abstrato e leva à mediação social” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 52).

Nessa perspectiva, a concepção de autoridade ganha o sentido de sua necessária constituição na interação entre indivíduo e sociedade, diferenciada da relação entre o indivíduo e a sociedade burguesa destacada por Adorno e Horkheimer (1973) que “obriga o indivíduo econômico a lutar por seus interesses de lucro, sem se preocupar com o bem da coletividade” (Idem, p. 55). Essa concepção ideológica do indivíduo compreendido como autônomo, segundo determinações da estrutura da sociedade, permitiu que este indivíduo exercesse a função mediadora de uma autoridade também ideológica, a qual depende da totalidade social.

Nessa mobilidade operada pela indústria cultural, forma de manipulação e coerção do sistema em que tudo pode ser consumido, inclusive os homens, sendo o lucro o seu resultado, Adorno e Horkheimer (1973) afirmam que “a falsa consciência [...] trata-se de algo cientificamente adaptado à sociedade [...]” (Idem, p. 200).

Os componentes pelos quais compõem a indústria cultural revelam universalidade e impõem identificação aos conteúdos que ela mesma produz, os quais se apresentam como bases para determinar relações sociais. Como se apresentam significativos à estabilidade do sistema social, esses conteúdos são essencialmente abarcados por gama de representações que estabelecem as bases da formação cultural dos sujeitos. A adaptação

dos sujeitos à realidade se faz pelas exigências culturais objetivas, sendo que eles já se encontram subsumidos pelas exigências de suas necessidades internas, ou seja, por autoconservação.

Aquele sentido “moderno” de sociedade, denominado por Weber (2004) de “racionalidade”, cujo processo objetivava o “desencantamento do mundo” como uma espécie de saída da infância para a vida adulta e madura, “veste-se” de um aparato técnico, capturando os espíritos dos homens e constituindo o ego da humanidade pela racionalidade técnica promovida pela indústria cultural.

Invertidos os objetivos históricos pretendidos no programa do Esclarecimento referente à emancipação, a realidade passou a promover a sedimentação de consciências cativas do social e da cultura promotora de uma imagem encobridora da impotência subjetiva.

Em seu lugar forma-se um tipo de pensamento da identidade, aparentemente antissubjetivista, cientificamente objetivo: o reducionismo; [...]. Ele é a forma característica contemporânea da consciência coisificada, falsa por seu subjetivismo latente e tanto mais perniciosa (ADORNO, 1995a, p. 192).

A fim de articular componentes ideológicos e culturais para a aparente unidade, a educação se destaca pela sua funcionalidade, no compromisso de formação dos sujeitos aptos às exigências padronizadas do sistema social. Formar os sujeitos pela falsa identidade do universal e do particular consiste em estabelecer relações que neguem as diferenças e impeçam o reconhecimento dos sujeitos naquilo que realizam. De sorte que a manipulação do sistema sugere a renúncia para a criação e o reconhecimento da impotência de dominar a natureza. As relações de autoridade e poder na docência passam a exercer dependência dos ordenamentos de uma cultura que impede a autoridade e a criação. O risco da exclusão das possibilidades de conhecer, perceber e se sensibilizar afirmam o predomínio da razão instrumental, desprovida de autocrítica e alienada em si mesma.

Por toda parte se vê o trabalho industrial, passando a ser o modelo da sociedade e todos os procedimentos se assemelham a esse processo. Outras tecnologias modernas acompanharam e ampliaram o que o cinema e o rádio definiram em si mesmos como indústrias, ao disseminar em bens padronizados para que a imagem do sistema se revelasse numa unidade lógica. Consequentemente, instala-se uma dependência dos sujeitos ao

processo de produção, de tal maneira que se compromete a liberdade de autoria para que eles se submetam à manipulação e ao poder da técnica e dos economicamente mais fortes.

À medida que a educação proporciona função adaptadora da cultura instrumentalizada na estrutura social econômica, a formação política perde seu sentido democrático; os objetivos para a formação para o mercado são centrais, autorizando a mera transmissão dos conhecimentos. O sentido da formação e do trabalho docente passa a ser proposto apenas para garantir sujeitos adaptados e bem ajustados, como bons consumidores, limitados de autonomia.

De acordo com Adorno (1968), esse modelo da cultura, baseado na produção industrial que instrumentaliza o pensamento e leva os indivíduos ao ocultamento da diferença entre a identidade do sujeito e do objeto, manifesta seu falso sentido. A autoridade conferida à padronização pela técnica como elemento funcional da economia contemporânea contribuiu para que a figura atribuída aos trabalhadores industriais se assemelhasse às extensões dos seus instrumentos de trabalho ao incorporarem os modos semelhantes de procedimento. O interesse no lucro se expressa proporcional às necessidades objetivas dos consumidores e o conceito de necessidade amplia-se para uma concepção simbólica referente ao *status* e ao prestígio, fascínio que o sistema exerce sobre os homens.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a liberdade na cultura administrada significa entrar no mundo do consumo e da exploração, equivalendo às falsas liberdades de expressão e de criação, numa *mimese* do “sempre idêntico”, dominada pelas regulações do jogo da concorrência e da autoconservação aparentemente harmoniosa. Aceitar as regras do jogo, próprias da dinâmica aparentemente inovadora da sociedade, consiste em avalizar a transformação das relações humanas e de mercado. A compulsão da sociedade de consumo dissolve qualquer barreira rumo aos seus objetivos. Nesse sentido, a violência social concorre para o aperfeiçoamento e preenchimento de suas carências e desejos pela “liberdade” social mediada.

A transformação da cultura em indústria cultural coloca os homens em torno do consumo, havendo uma tensão entre cultura e ideologia. A realidade, então, é definida como aparente, como falsa. Com efeito, a cultura se manifesta como ideologia, uma vez que

[...] ideologia' significa sociedade enquanto aparência. Embora seja mediada pela totalidade, atrás da qual se esconde a dominação do parcial, a ideologia não é redutível pura e simplesmente a um interesse parcial; por isso, de certo modo, está em todas as suas partes à mesma distância do centro (ADORNO, 1998, p.21).

A cultura transformada em ideologia precisaria ser submetida à reflexão pela falsidade de seu sentido e da lógica que governa a racionalidade instrumentalizada, respaldada pelas promessas de realização e satisfação elaboradas pela indústria cultural. Apontar a crítica, o que parece ser redundante pela imanência desse aspecto no próprio conceito de cultura, já expressa o ofuscamento que se instaurou pelas “malhas” da ideologia.

[...] a cultura só é verdadeira quando implicitamente crítica, e o espírito que se esquece disso vinga-se de si mesmo nos críticos que ele próprio cria. A crítica é um elemento inalienável da cultura, repleta de contradições e, apesar de toda sua inverdade, ainda é tão verdadeira quanto não-verdadeira é a cultura. A crítica não é injusta quando destrói – esta ainda seria sua melhor qualidade - mas quando, ao desobedecer, obedece (ADORNO, 1998, p. 11).

Ao considerar a falsidade do sentido de cultura, por ser produto da própria ideologia, a simples negação da adaptação da pseudocultura não resolve a dificuldade de superação da aparência da realidade. Nesses termos, a educação dos sujeitos deveria ser a da resistência e de sua permanência como promotora de cultura, no sentido de possibilitar a formação para a construção do pensamento e da reflexão filosófica e a política sobre a realidade concreta, discutindo valores e práticas democráticas no âmbito da crítica. Considerar os redimensionamentos históricos, os conhecimentos sociológicos, psicológicos e filosóficos que abarcam a reflexão sobre a realidade faz parte dessa mesma tarefa. A educação deve ser pensada para que possa conscientizar os discentes a respeito do caráter autoritário que a pseudocultura exerce sobre a formação, com a qual os homens têm se identificado e se constituído como personalidades autoritárias. Sobre a necessidade da reflexão no trabalho docente, Adorno (2009) destaca:

Aquilo que media os fatos não é tanto o mecanismo subjetivo que os forma previamente e os concebe, mas a objetividade heterônoma em relação ao sujeito, a objetividade por detrás daquilo que ele pode experimentar. No estágio histórico atual, onde segundo a linguagem corrente se diz que se julga de maneira por demais subjetiva, o sujeito imita na maioria das vezes o *consensus omnium*⁵⁰. Ele só daria ao objeto aquilo que lhe pertence, ao invés de se satisfazer com o falso

⁵⁰ Em latim, no original: o consenso de todos, o consenso absoluto (ADORNO, 2009, p. 148).

molde, no momento em que resistisse ao valor mediano de uma total objetividade e se libertasse enquanto sujeito (ADORNO, 2009, p. 147; 148).

Ao se estabelecer uma educação crítica, a autoridade se põe como princípio da superação da barbárie, juntamente com a autonomia e a emancipação. Na formação e no trabalho docente esse princípio deve se constituir na perspectiva da educação voltada para emancipação pela construção de identidades discentes, conscientes de sua participação efetiva em sociedade como na construção da cultura, fundamentada na relação entre o universal e o particular. Uma educação para a resistência é oportunizada pelo professor a partir do desvelamento das contradições respaldadas pela experiência filosófica. Conhecer as contradições presentes numa determinada realidade e seus conceitos como mediadores possibilita o início do pensamento dialético que, ao encontrar as contradições, procurará considerá-las para que, em confronto com a realidade, venha a descobrir possibilidades para a superação das mesmas, uma vez que interferem na busca de formação para a emancipação.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a padronização dos bens de consumo é resultante da indústria cultural que, na atual sociedade, responde às necessidades dos consumidores, assim como interfere nos comportamentos dos indivíduos e nas relações sociais que estabelece. De fato, a vontade coletiva comum parece coesa pela produção em série da indústria, consoante a metáfora de controle e modelagem dos desejos de uma aparente igualdade encobridora de todos os homens. “Cria-se, assim, a aparência de que o interesse universal só seria ainda o interesse pelo *status quo*, e o ideal seria a plena ocupação e não o interesse em libertar-se do trabalho heterônomo” (ADORNO, 1968, p. 69).

Essa ocupação se configura na formação do saber-fazer, centralizada em sua organização econômica, privilegiando, segundo Coêlho (2003), a profissionalização para o mercado no ensino superior. A formação fragmentada e específica, voltada para determinados fins práticos, autoriza aos especialistas a liderança e a administração da produção.

No campo educacional, Coêlho *apud* Guimarães (2006) chama a atenção para o sentido que tem sido conferido à formação nas universidades:

As instituições acadêmicas se transformam em organizações que transmitem saberes instituídos em supermercado do conhecimento, que oferece aos alunos saberes reduzidos a informações e banalizados, estereótipos, preconceitos, repetição do já dito e do já feito, produtos, disciplinas, conteúdos curriculares, como se fossem certezas de uma nova religião, verdades prontas e acabadas,

resultados alcançados, pontos de chegada, enfim, imposição de esquemas de poder, de formas de ação e de reação (COELHO *apud* GUIMARÃES, 2006 p.45).

A evidência da indústria cultural no trabalho e na formação docente se faz presente nas instâncias sociais. A imanência de suas forças produtivas é constitutiva como também é aparente, produzindo identidade que as concilia com as relações de produção e constituindo a universalidade dessa mediação. As ações imediatas sem a reflexão dialética e o confronto com a realidade se manifestam abstratas, interditando as construções que poderiam ser realizadas na formação, da consciência crítica, da liberdade e da autonomia dos indivíduos:

A consciência coisificada, que se entende mal a si mesma como se fosse natureza, é ingênua: toma a si mesma – algo que veio a ser e que é completamente mediado em si – como se fosse, conforme expressão de Husserl, a esfera do ser das origens absolutas, e àquilo que ela arma diante dela como sendo a coisa tão ansiada. O ideal de despersonalização do conhecimento por amor à objetividade não retém desta nada mais que seu *caput mortuum* (morte capital) (ADORNO, 1995a, p. 192; 193).

Na ambivalência da relação entre conhecimentos, a consecução das distorções pelas quais se manifestam – vinculados à indústria cultural – destaca-se a importância de se estabelecer a reflexão filosófica, descortinando aquilo que a sociedade oculta, ou seja, o que há por detrás das operações de troca da economia capitalista. A utilização do conhecimento e de seus conceitos, assim como da ciência, para satisfazer aos procedimentos manipulativos da organização social, atesta que todo conhecimento se mostra enfeitado pelo encanto dos interesses econômicos.

O sentido totalitário do esclarecimento, para Adorno e Horkheimer (1985), expressa o redimensionamento do capitalismo em todas as esferas da vida social e suas consequências históricas, baseadas em políticas liberais de conquistas hegemônicas nacionais e internacionais. O desenvolvimento das forças produtivas, pelas quais haveria oportunidades de igualdade e liberdade, esbarra na dimensão das condições sociais objetivas e subjetivas que o capitalismo toma na cultura moderna, para potencializar valores de troca sobre a produção de bens culturais que se convertem em mercadoria, inclusive o conhecimento. A engrenagem da “máquina” social operou pelo poder e pelo modelo econômico e a ciência colaborou para que a lógica do sistema fosse mantida. A

indústria cultural mostrou a sua força quando “converteu” a ciência em mercadoria para a manutenção e dominação, uma vez que está ligada aos interesses do capital.

Para Hobsbawm (2007), o positivismo filosófico, um dos grandes sustentáculos do mundo capitalista e modelo científico, respaldou o pensamento político liberal para caracterizar a ideologia moderna e dar legitimidade aos seus ordenamentos culturais e educacionais.

As duas tendências filosóficas dominantes subordinavam-se, elas mesmas, à ciência: o positivismo francês, associado à escola do curioso Augusto Comte, e o empirismo inglês, associado a John Stuart Mill. [...] A base dupla da “filosofia positiva” de Augusto Comte era a imutabilidade das leis da natureza e a impossibilidade de qualquer conhecimento infinito ou absoluto. Na medida em que não passou além da excêntrica religião da humanidade” comtiana, o positivismo foi pouco mais do que uma justificação filosófica do método convencional das ciências experimentais e, da mesma forma, para a maior parte dos contemporâneos [...] (HOBSBAWM, 2007, p. 350).

Nessa perspectiva, os homens se encontram dependentes dessa conformação como definitiva. Suas realizações não podem subtrair delas a dependência que a razão pode decidir sobre sua liberdade, desde que seja submetida ao método científico. É ele que normatiza e confere o enfraquecimento da liberdade e da autoridade espiritual dos homens para se debruçarem nas construções, nas reflexões e no aprofundamento dos conhecimentos, ou seja, uma medida para definir a ordem do mundo, o conhecimento que pretende mediar também como deve ser pensada a educação. Uma vez que a educação pode ser resumida num procedimento técnico, as relações de autoridade na docência se estabelecem pelos objetivos e pelos resultados práticos, mediados para serem executados sem resistência com a realidade imediata. Se o predomínio da razão instrumental sobre as possibilidades de emancipação se manifesta eficiente, torna-se emergencial que a formação e o trabalho docente considerem que “o sujeito só se torna capaz de se submeter ao existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação frente ao existente” (ADORNO e HORKHEIMER, 1996, p. 392).

A conformação dos sujeitos diante da realidade integrada ao sistema foi sendo realizada pelo dimensionamento da produção da indústria cultural, modificando comportamentos, formas de pensar e valores éticos e estéticos em componentes simbólicos suficientes para que a racionalidade fosse constituída sem questionamento. O sufrágio provocado pela cultura moderna que contou com o conhecimento técnico e a ciência, para realizar a difusão de um conjunto de elementos de amplo acesso e de constituição

determinante, validou e forneceu ao mesmo tempo sustentabilidade à ideologia e à opinião dominante que:

[...] adora apresentar alternativas entre as quais se deve escolher, uma das quais se deve marcar com uma cruz. Assim, as decisões de uma administração reduzem-se freqüentemente ao sim ou não a projetos submetidos à aprovação; sub-repticiamente, o pensar administrativo transformou-se em modelo aspirado mesmo por um pensar supostamente ainda livre (ADORNO, 2009, p. 35).

A reflexão sobre as reais contribuições do que é produzido pela cultura moderna consiste também em considerar os processos formativos que se estabelecem frente às forças produtivas e às relações sociais de produção. O afastamento para a reflexão do sujeito em relação aos objetos e o conhecimento dos conteúdos culturais e seus mecanismos, que predominam sobre a realidade social, compõem a formação fundamentada em uma perspectiva crítica, com o objetivo de superação da alienação. Nesses termos, a formação pensada no âmbito da pesquisa e da investigação dos conhecimentos, que medeiam a formação, como aqueles que precisam ser confrontados historicamente, torna-se essencial à docência.

Se as representações e normas alcançam pela ideologia da pseudocultura o que deve ser conhecido porque ela é garantida pela explicação, a relação entre ensino e pesquisa deve aliar suas atividades frente à legitimidade em que o social e o histórico são submetidos, ou seja, ao controle da padronização que mantém fixos os conteúdos e opera no sentido de retirar a autoridade da história, transformando-a em instantes, em momentos firmados na ideia de progresso.

A sociedade organizada, revelada como determinante em seu sistema fechado, contraditoriamente tem sua dinâmica presente na cultura que se relativizou.

O acaso e o planejamento tornaram-se idênticos porque, em face da igualdade dos homens, a felicidade e a infelicidade do indivíduo – da base do topo da sociedade – perdem toda a significação econômica. O próprio acaso é planejado; não no sentido de atingir tal ou qual indivíduo determinado, mas no sentido, justamente, de fazer crer que ele impere. Ele serve como álibi dos planejadores e dá a aparência de que o tecido de transações e medidas em que transformou a vida deixaria espaço para relações espontâneas e diretas entre os homens. Essa liberdade é simbolizada nos diferentes meios da indústria cultural pela seleção arbitrária de casos representando a média (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 121).

Quando o sujeito é apenas mais um no cenário social, objetificado e manipulado por interesses imediatos, e a educação corresponde à adaptação do instituído, ele já não se

reconhece mais, é como uma parte do sistema que deve corresponder à sua funcionalidade; tudo pode ser atualizado e redimensionado dentro do modelo do sistema administrado pelo capitalismo.

A revolução cultural de fins do século XX pode assim ser mais bem entendida como o triunfo do indivíduo sobre a sociedade, ou melhor, o rompimento dos fios que antes ligavam os seres humanos em texturas sociais. Pois essas texturas consistiam não apenas nas relações de fato entre seres humanos e suas formas de organização, mas também nos modelos gerais dessas relações e os padrões esperados de comportamento umas com as outras [...] (HOBSBAWM, 2005, p. 328).

Pode-se dizer que o capitalismo permitiu diferentes e complexas modificações na estrutura social da sociedade. Entretanto, o contexto cultural moderno não deixou de demonstrar as dificuldades que surgiram nessa relação histórica. Os redimensionamentos do capital industrial exigiram do mercado consumidor uma ampla e intrincada relação das forças produtivas sobre as relações sociais. Na educação surgem formas de organização e de modelos correspondentes para avaliar as mudanças.

A revolução cultural citada por Hobsbawm (2005) registra a herança histórica do capitalismo, que realizou parceria com o poder do mercado consumidor e da produção industrial de “símbolos materiais ou culturais de identidade” (HOBSBWAM, 2005, p. 322). Paralelamente foram exigidos não somente novos modelos e costumes, entre outros, no campo das artes e das ciências, como “o extraordinário crescimento da educação superior que no início da década de 1950 produziu pelo menos sete países com mais de cem mil professores no nível universitário” (Idem, 2005, p. 291).

Ao abordar a educação pensada a partir de modelos que correspondam à lógica dominante dos redimensionamentos do capital, a política educacional internacional, nos últimos anos do século XX e início do século XXI, acompanhou as mudanças históricas e sociais, entendeu o trabalho do professor, entre outros aspectos, mediado pela metodologia para “ensinar a aprender a conhecer e a aprender a fazer” (DELORS, 1999, p. 90). Esse procedimento objetiva compreender a utilização do conhecimento, “no livre reconhecimento da legitimidade do saber” (Idem, 1999, p. 157).

Se a relação pedagógica visa, conforme cita Delors (1999, p. 157) – “a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais, impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas [a capacidade] de prever e adaptar-se às mudanças”; a docência reside, portanto, na condição

de favorecer uma aprendizagem de conhecimentos em correspondência às mudanças sociais e culturais que têm suas bases no pensamento liberal.

A indústria cultural, porém, reflete a assistência positiva e negativa dispensada aos administrados, como a solidariedade imediata dos homens no mundo dos competentes. Ninguém é esquecido, todos são cercados de vizinhos, assistentes sociais, [...]. A manutenção de uma atmosfera de camaradagem segundo os princípios da ciência empresarial – atmosfera essa que toda fábrica se esforça por introduzir a fim de aumentar a produção [...] (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 124).

Ao considerar as metodologias para justificar a adaptação frente às dificuldades de ajustamento, a formação e o trabalho dos professores se realizam voltados para reconhecer os saberes que acompanham as mudanças sociais e acompanhá-las como parte da evolução da história que precisa ser adaptada. Essas configurações que são atribuídas aos conhecimentos e à pesquisa conferem superficialidade na formação, resumindo-se numa reflexão distanciada da crítica filosófica e das contradições sociais, do processo histórico e seus dimensionamentos. Em relação à autoridade docente, que se justifica pelos procedimentos técnicos e metodologias utilizados para que o ensino se torne eficaz e competente, a concepção de autoridade apresenta seu sentido autoritário. Essa característica, que envolve procedimentos metodológicos facilitadores na formação e no trabalho docente, relaciona-se com estratégias educacionais do pensamento político da ideologia neoliberal⁵¹ da sociedade pelo caráter assistencialista, instrumentalista e autoritário, em concordância com as estratégias abstratas de liberdade que a sociedade administrada estabelece e justifica pela funcionalidade.

[...] quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar – pobreza, meio social difícil, doenças físicas – mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade (DELORS, 1999, p. 158; 159).

⁵¹ Neoliberalismo – pensamento político correspondente ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940, também chamado de “colapso da modernização”. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. (CHAUÍ, 2000, p.17)

As atribuições estabelecidas para a educação, em especial a docência, envolvem dimensões como se toda a transformação social estivesse sob a responsabilidade do professor, pelo aparato técnico e funcional, pois determinam o que e como conhecer, aprender e fazer. Em nome do desenvolvimento social e econômico, o docente não realiza a sua formação e seu trabalho para a autonomia, antes se coloca a serviço do procedimento metodológico e do conhecimento técnico para desenvolver e impor estratégias como finalidades da docência autoritária. O discurso político-ideológico, aliado à indústria cultural, refere-se à competência pedagógica profissional que deve ser pensada tanto para a formação como para o trabalho docente.

Segundo Delors (1999), a política educacional internacional do século XXI afirma que ser competente é obter resultados, produzir com eficiência e eficácia. O sentido para o aperfeiçoamento de competências se resume em “atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado” (DELORS, 1999, p. 161; 162).

As competências técnicas revelam conformidade com os mecanismos que reorganizam conjuntamente o sistema social; a tarefa da educação pensada segundo os modelos de mercado afasta de sua concepção o seu sentido político. A formação e o trabalho docente podem ser entendidos como objetivos de seguir as regras que caracterizam o funcionamento de uma organização, “aprendendo a fazer” para se adequarem à pseudocultura. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 127), “a vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação”. A justificativa de que a formação deve estar em constante atualização, valendo-se do sempre “aprender a aprender”, coopera para a ampliação do que se pode chamar de “mercado dos saberes”, o qual busca privilegiar as atualizações, adaptações às novidades e aferir competências. A formação continuada concebida como estratégia de mercado afasta a compreensão de que a continuidade da formação refere-se ao aprofundamento dos conhecimentos, das reflexões e articulações contextualizadas que ampliam e ressignificam as construções dos conhecimentos, legitimando significativamente a autoridade docente.

A preocupação para com a formação de professores encontra-se tão vinculada à política das competências que, segundo Delors (1999), o compromisso de reforçar a eficiência profissional deve ter como modelo outras profissões:

A formação ministrada aos professores tem tendência a ser uma formação à parte que os isola das outras profissões: esta situação deve ser corrigida. Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal (DELORS, 1999, p. 163).

O objetivo central da formação para adquirir uma profissão evidencia o sentido da formação do professor com um caráter instrumental. A necessidade de se envolver em outras profissões demarca a formação e a docência nos moldes da organização. A limitação da formação e do trabalho docente nessas perspectivas afirma seu caráter de propriedade da estrutura social capitalista. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais valorizam e atribuem ao trabalho docente sua dimensão para resolver a formação de âmbito geral, propõe-se a adequação ao trabalho da organização administrada pela lógica da empresa, como se a escola não se diferenciasse enquanto instituição.

O interesse pelo conhecimento tem seus propósitos na sociedade administrada para operar o seu poder. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o rigor e a operacionalidade na medida e no cálculo governam entidades quantitativas e realizam a unificação abstrata ao anular o que é diverso ou realizar justaposição à diversidade, sem conceber a unidade. O pensamento gerido pela lógica do sistema econômico, referente à racionalidade da estrutura e organização da empresa, passou a operar sobre a sociedade como princípio fundador do sistema adequado ao mundo.

A objetivação científica em acordo com a tendência à quantificação intrínseca a toda ciência desde Descartes, tende a excluir as qualidades, transformando-as em determinações mensuráveis. Em uma medida crescente a própria racionalidade é equiparada ao modo matemático à faculdade de quantificação. Por mais exatamente que isso tenha em conta primado de uma ciência da natureza triunfante, ele não reside de maneira alguma no conceito da *ratio* em si. A racionalidade é efetivamente cega, portanto se fecha contra os momentos qualitativos enquanto algo que precisa ser pensado racionalmente. [...] (ADORNO, 2009, p. 44).

Esse é um aspecto que demarca a aversão da profissão docente. Adorno (1995a) destacou a ideia de que a docência “comparada às outras profissões acadêmicas, como a advocacia ou a medicina, possui certo aroma de algo não aceito de todo socialmente” (ADORNO, 1995a, p. 85).

O valor da profissão tem o seu equivalente no valor de troca, hierarquizando a profissão como se faz com as mercadorias. Entretanto, como seu valor de troca precisa ser assegurado, do professor é exigido exercer mais de uma atividade. “[...] profissões liberais,

sujeitas ao mecanismo da competição; é certo que, com melhores perspectivas econômicas, mas em contrapartida, sem escudar-se nem assegurar-se em uma burocracia, e, graças a essa independência, são tidas em maior estima” (ADORNO, 1995a, p. 89).

Com base na lógica da sociedade administrada, que incide sobre a profissão para ensinar, pode-se inferir que a docência submetida à primazia do procedimento técnico exerce sua prática subordinada à educação identificada com a lógica da adaptação e da repetição. Ao reproduzir a aparência do objeto, a educação, na grandeza que deveria haver pela interação entre homem e natureza, se estabelece como um mito que assegurava a produção da “boa tragédia”. A interação nessa perspectiva deveria, portanto, ser mediada pelo trabalho e pela sociedade em seu momento histórico, para que os homens pudessem recolher do mundo exterior as melhores formas para criar e dar sentido profundo à individualidade, devido à complexidade e riqueza de suas determinações.

O problema da imanente não-verdade da pedagogia reside decerto em que o objeto explorado é feito sob medida para os destinatários do processo, não é um trabalho puramente objetivo, pela coisa em si. Esta é antes *pedagogizada*. Já por essa única razão, as crianças deveriam sentir-se inconscientemente enganadas. Não só os professores transmitem receptivamente algo já estabelecido, senão que sua função mediadora como tal, como todas as atividades em circulação, é algo suspeito de antemão desde o ponto de vista social, atraindo certa aversão geral (ADORNO, 1995a, p. 90).

O contexto ideológico que caracterizou a educação escolar desde o século XIX abarca a dimensão cultural e suas contradições. O auge de uma ideologia influi diretamente no desenvolvimento histórico. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), um certo nível de compromisso valorativo com as crenças, como aspecto de pertencimento a uma coletividade, possibilita uma função adaptativa, estabilizadora, integradora para todos os sujeitos. A articulação entre a estrutura social e os sujeitos ocorre através da execução de papéis. Assim, a ideologia e o pertencimento a um grupo estão integrados no papel social do sujeito.

A profissão de ensinar e sua problemática encontram-se relacionadas às representações sedimentadas, social e historicamente objetivadas. Comparado com outras profissões acadêmicas, não se destaca no imaginário social da escala de ascensão culturalmente determinada. Embora o reconhecimento da importância do professor seja evidente, sua representatividade na totalidade do sistema é que determina a expressão de seu trabalho.

É precisamente esse reconhecimento do professor na sociedade que também coopera para as construções das relações de autoridade entre docente e discente. Segundo Adorno (1995a), por experiência de identificação pode-se afirmar que a representação da profissão toma um caráter particular diferenciado e adquire maior força do que a experiência de ruptura. Se a cultura se reduziu à pseudocultura conciliada à racionalidade da sociedade administrada, a possibilidade de desenvolvimento da subjetividade, realizada a partir da cultura moderna, consiste na ampliação de seus mecanismos já estabelecidos, qual seja, a dominação. A reflexão crítica sobre o que historicamente se consolidou encontra-se na problemática da real separação entre sujeito e objeto para compreender a realidade social, à qual o sujeito se adapta. A representação da profissão de ensinar aparece como determinação, dificultando o sentido da formação e do trabalho docente pelo predomínio e poder que a cultura moderna exerce sobre a concepção de docência. Conseqüentemente, compreender as contradições sobre a representação da profissão docente torna-se difícil, como também torna-se difícil a compreensão da autoridade como condição da formação do sujeito.

A autoridade constituída pelos conhecimentos que embasam a reflexão filosófica, os princípios e os valores capazes de possibilitar e compreender as contradições da formação e do trabalho docente devem ser também aquela que se põe à crítica, entre o que representa como ideal para o sistema social e o que contesta. Mas quando a autoridade é realizada pelo sujeito adaptado à racionalidade moderna, sua ação é também projeção da forma como é compreendida e estabelecida. Para Adorno (1995a):

[...] uma sociedade baseada na dominação [...] determina tanto a delegação da força – um senhor não açoita – como o desprezo pelo professor que faz aquilo sem o que não pode viver e, no fundo, se sabe que é o mal, e que é menosprezado duplamente porque, ao mesmo tempo em que se respalda isso, está-se demasiadamente advertido para praticá-lo diretamente (ADORNO, 1995a, p. 93).

O parâmetro encontra-se, portanto, nas “malhas” da indústria cultural, que subjetivamente conduzem os critérios metodológicos e avaliativos do trabalho docente à forma de autoridade pela qual ela se apresenta. As experiências de ruptura nessa perspectiva concorrem para o apaziguamento e não para a resistência. Os processos referentes aos objetivos formativos, já distorcidos do sentido ao qual ele se submete, convergem para reafirmar a imagem do professor como uma autoridade “guia”, ou seja, aquele que reproduz e atualiza sua prática, não somente administrada pela efemeridade do

processo que dispensa qualquer possibilidade de inversão, como a que faz valer sua representação na divisão do trabalho social. Quando prevalece o sistema de ensino classificador por capacitação e competências, cujos conhecimentos contribuem para qualificar e atribuir valores culturalmente instituídos e proporcionar relações sociais, que vão se estabelecendo de forma alienada por uma educação adaptada ao pensamento burguês, a representação do professor torna-se afirmativa aos interesses e manutenção da hierarquia e da divisão do trabalho social.

Alocadas as possibilidades de compreender o que é predominante e se constituir lugar comum, o pensamento filosófico foi excluído de participar da ordem conceitual emergente. A cultura contemporânea, associada ao vigor aparente da produtividade técnica, permite que o enredamento das relações sociais se atrofie em virtude de seus interesses materiais, aos quais confere o primado da racionalidade. Assim, adaptar-se à pseudocultura consiste em afirmar a naturalização do social. As relações entre docentes e discentes se estabelecem por essa projeção imediata com os saberes, uma vez que afirmar os componentes da pseudocultura padronizados significa identificar-se e limitar-se ao pensamento ideológico do universo objetivo, reproduzindo-o.

Com relação ao privilégio da técnica, Adorno (1968) chama a atenção:

[...] que não se jogue a culpa nas costas da técnica, portanto das forças produtivas, praticando na teoria uma espécie de destruição das máquinas em escala ampliada [...]. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle (ADORNO, 1968, p. 69).

A liberdade do pensamento, almejada e ideologicamente possível, foi resignada ao poder hegemônico da realidade social objetiva, retirou a possibilidade de pensamento autônomo para reiterar uma racionalidade universal, sempre idêntica, numa consciência moral determinada.

Sobre o caráter de praticidade que envolve a formação e o trabalho docente, Adorno (1995a) afirma que a práxis cultural interditou as consciências em relações sociais cegamente existentes. A ideia de cultura reforça a pseudoformação tomada por uma apropriação subjetiva que se originou das apropriações objetivas:

A sociedade internamente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a *survival of the fittest*. Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de

acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1995a, p. 389).

A razão totalitária é determinada por um conjunto de mediações que controlam consciências numa realidade em que o pensamento não pode se diferenciar, ou seja, expressar-se como realidade própria construída pelo sujeito. Eliminando qualquer possibilidade de espontaneidade, o pensamento deve se identificar com a realidade objetivada.

3.1 – A construção do conhecimento para a formação e o trabalho docente

Na constituição do conhecimento determinado, a racionalidade tomada pelo ideal de objetividade concede aos sujeitos realizar as finalidades da ideologia. O conhecimento que determinou a formação e o trabalho docente formou as teorias educacionais, que garantem a sustentabilidade de todo o processo do trabalho do professor. Contudo, esses conhecimentos não asseguram, em suas formas isoladas, a totalidade que abarca o ensino sob perspectivas da constituição como obra de cultura que interroga o saber e o agir humanos, diferentemente da cultura da razão instrumentalizada.

Se desde o século XIX as teorias educacionais buscaram estabelecer o vínculo educação e sociedade – conforme as contribuições bibliográficas dos autores Manacorda (2004), Cambi (1999), Ariès (2006) e Ponce (1994) – nelas já havia conteúdos ideológicos correspondentes ao pensamento liberal, as relações com a cultura já não as mantinham em sua própria interpretação, sem levar em consideração a possibilidade de que essa condição não se encontrava pura. Com os desdobramentos culturais, as categorias dessas teorias ampliaram a sustentação do ideário liberal, combinados pelo engendramento da indústria cultural.

O estudo realizado nesse projeto sugeriu compreender essas teorias educacionais de forma crítica para que, a partir de Adorno (1995b, p. 93), fosse possível “abrir brechas na barreira do conformismo”. Na construção dos currículos e na própria constituição dos cursos de formação de professores, os conteúdos e as formas metodológicas que mobilizam as relações entre docentes e discentes também corroboram para o estabelecimento dos tipos de autoridade presentes nessas relações. Considerando a análise teórica e epistemológica, na amplitude que se impõe estudar as relações de autoridade na formação e no trabalho

docente, a reflexão se realizou à luz da teoria crítica frankfurtiana, a partir do método da dialética negativa adorniana como conhecimento preliminar e da experiência formativa como expressão da práxis e da conscientização com possibilidades de transformação.

Os vínculos com os dimensionamentos culturais historicamente modificados requerem compreender a realidade mediada pelo conhecimento e suas implicações na formação dos docentes e discentes. As “malhas” da cultura contemporânea, segundo Adorno e Horkheimer (1985), produtoras de contextos objetivos e subjetivos para uma pseudoformação, solicitam confrontamentos e necessária reflexão, justificada pela excessiva conformação ao desenvolvimento industrial em curso na sociedade contemporânea. Este desenvolvimento “introduziu na educação e no trabalho do professor os fundamentos da cultura idealizada, subtraída da responsabilidade do pensamento e neutralizada pela racionalidade universal do sistema econômico que há muito se tornou irracional” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 79).

A conscientização de que o processo para a emancipação da razão se comunica com a utopia, como de sua autoridade para salvar a possibilidade da razão esclarecida, é desafio constitutivo para a educação que se quer emancipar. Da mesma forma que:

[...] a filosófica moral de Kant limitou sua crítica esclarecedora para salvar a possibilidade da razão, assim também, inversamente, o pensamento esclarecido mas irrefletido empenhou-se sempre, por uma questão de autoconservação, em superar-se a si mesmo no ceticismo a fim de abrir espaço suficiente para ordem existente” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 80).

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a razão se converte em irracionalismo, uma vez que ela é o triunfo da dominação. Aquela concepção de uma hierarquia de valores nova e objetiva se manifesta como estigma da mentira.

O irracionalismo que se denuncia nessas reconstruções vazias está muito longe de resistir à *ratio* industrial. Se a grande filosofia, representada por Leibniz e Hegel, descobrira também uma pretensão de verdade nas manifestações subjetivas e objetivas que ainda não são pensamentos (ou seja, em sentimentos, em instituições, obras de arte), o irracionalismo, de seu lado, isola o sentimento, assim como a religião e a arte, de tudo que merece o nome de conhecimento, e nisso como em outras coisas revela seu parentesco com o positivismo moderno, a escória do esclarecimento (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 78).

A indústria cultural se revela como uma unidade imponente da personalização do poder, exprimindo a necessidade do consumo que os indivíduos assumem e testemunham no programa do Esclarecimento. Por isso, “enquanto a práxis promete guiar os homens

para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada” (ADORNO, 1995a, p. 202).

Uma vez que a indústria cultural abarca dimensões que determinam toda a práxis social, ela se constitui como teoria ideal, no sentido ideológico. Assim, a compreensão pragmática da cultura reforça a formação para a profissionalização e a especialização, acarretando sobre a docência uma autoridade para contribuir com a formação sob essas finalidades, ou seja, de se profissionalizar para poder consumir. Para Coêlho (2005), o resultado desses objetivos consiste em formar profissionais que:

Embora com algum domínio do campo científico e técnico, em geral são incapazes de compreender e de transformar o mundo físico, a existência humana em sua dimensão pessoal e social, o mundo do poder, do trabalho, da produção de bens e serviços como realidades historicamente produzidas, totalidades-processo, bem como de aí se inserir de forma verdadeiramente crítica e criativa. O saber, a ciência e a formação técnica e profissional são, então, pensados de forma abstrata e não como construções historicamente determinadas (COÊLHO, 2005, p. 4).

Considerações sobre a formação docente e o trabalho do professor nas condições de um processo centralizado na profissionalização sinalizam a educação concebida como um modelo idealizado, uma vez que a indústria cultural abarca dimensões que se determinam como uma teoria sobre toda a práxis. Adorno (1995b, p. 141) ressalta “no conceito de modelo ideal, o da *heteronomia*, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros”.

As relações com a cultura concorrem para que a docência não esteja comprometida com uma perspectiva política e cultural capaz de promover a emancipação do pensamento de forma concreta, ou seja, para uma educação democrática. Uma vez que essa educação tem sido apresentada de forma abstrata e não leva em consideração o pensamento que resiste aos conhecimentos e às informações da ideologia dominante, o discurso democrático educacional distancia-se do desafio da educação contra a barbárie para se resumir na integração, ordenação, sistematização e especialização de conteúdos necessários à formação de sujeitos “livres” para se subordinarem à realidade, na grandeza do que ela promete – a idealização da felicidade.

Segundo Adorno (1995a), os objetivos que se encontram no próprio sistema social geram a promessa de um mundo reconciliado e pressupõem o domínio dos sujeitos como

discípulos consumidores “à sua direita”. Essa promessa que se instaurou na racionalidade manifesta-se pela dominação, reduzindo os indivíduos à adequação como garantia de sucesso e ganhando sentido universal; o vínculo social encarnado liquida o pensamento, objetificando-o, uma vez que “não há pensamento que seja algo mais que um ordenamento de dados e uma peça técnica – que não seja seu *telos* prático” (ADORNO, 1995a, p. 210).

As relações entre docentes e discentes, firmadas para autorizar novos procedimentos, temas, programas e metas em favor das rápidas transformações sociais, objetivam criar um aparato de produções com vistas à democratização da educação. A aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento das habilidades necessárias exigidas pela sociedade da informação solicitam uma formação crítica que se pressupõe estar no cerne do pensamento democrático. Contudo, as reflexões em abstrato, conforme cita Adorno (1995b, p. 161), “podem servir tanto à dominação cega como ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana”. O impedimento à reflexão crítica na formação docente, na profundidade e rigor que requer a educação para a autonomia, permite destacar as ações que compõem a indústria cultural.

Do mesmo modo que as organizações industriais ou administrativas precisam se tornar as melhores, assim também os indivíduos são coagidos a seguirem os padrões instituídos: os “melhores” serão aqueles que reproduzem os mesmos esquemas. A condição do reconhecimento e prestígio permite compreender que a inseparável relação estabelecida com a valorização do ensino pela aquisição de conhecimentos e o número de especializações corresponde às exigências da realidade objetiva, como também que os discentes se certifiquem da necessária formação para a competência e capacitação para o mercado. Indiferente à dinâmica social que ocorre na realidade no campo das contradições, os sujeitos passam a direcionar os seus conhecimentos acumulados para a competição.

A relação pela qual os indivíduos lidam com os objetos, que segundo Adorno (1995b) tem implicações na educação, é “perturbada quando a competição é colocada em seu lugar”. Nesses termos, essa é uma condição que se impõe para refletir sobre uma educação contrária à barbárie, uma vez que uma formação se mostrou favorável ao conformismo e legitimou a pseudocultura.

A cultura, que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-

cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disso, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (ADORNO, 1995b, p. 164).

Se a competitividade para se profissionalizar é concebida como conteúdo moral da pseudocultura, o princípio de autoridade que se encontra nessa realidade pressupõe o autoritarismo. Seu princípio está baseado na violência. Nesses termos, a autoridade consciente concebida por Adorno (1995b) refere-se àquela que contribui para a desbarbarização. Os vínculos com a cultura dominante que impõe a forma de organizar, indiferente ao conteúdo que possa se manifestar de outra maneira, também se manifestam na educação; sua influência faz-se sentir quando é exigido no processo da atividade educativa, a disciplina a partir da dureza.

A enaltecida dureza que a educação deve conseguir significa, pura e simplesmente, indiferença à dor. A propósito, não há muita distinção entre a dor própria e alheia. Aquele que é duro consigo mesmo se arroga o direito de ser duro também com os demais e se vinga neles da dor que não pode se manifestar, que teve que reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, assim como deve ser promovida a educação, que não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la (ADORNO, 1995a, p. 114).

A ausência de uma educação para emancipação, para a conscientização, permite a competitividade e o interesse particular dos indivíduos, numa relação indiferenciada. Nesse processo se instaura também a ausência da autoridade consciente, ou seja, a autoridade constituída pela autonomia, pela “força da reflexão, para a autodeterminação, para o não deixar-se levar” (ADORNO, 1995b, p. 110).

Nesse contexto, a compreensão dialética da formação e do trabalho docente significa perceber que a educação se constitui para além da superficialidade do cumprimento de meras formalidades e exigências mínimas dos currículos por disciplinas, como para processos formativos que avalizam o pragmatismo. Corresponde também considerar a real necessidade do conhecimento sobre os mecanismos, a partir dos quais se estabelece a dominação generalizada como componente da ideologia.

Segundo Coêlho (2005), quando a formação segue a lógica do momento imediato, do transitório, as relações entre docentes e discentes distanciam-se das possibilidades concretas de autoridade; antes, manifesta a regra da sobrevivência por estratégias que, no objetivo de obter resultados imediatos voltados ao interesse do indivíduo, expressa a

fragilidade da constituição do Eu. A ausência de reflexão que permite considerar a continuidade do sujeito histórico é substituída pela adaptação e por autopreservação.

Transformados em formalidades cartoriais e rotinas, o ensino e a aprendizagem perdem seu sentido e a dimensão de trabalho que lhes é constitutiva e, então, alguns alunos abandonam disciplinas e cursos em que se matricularam, não veem problema em não ler e não estudar, “colar” na prova, buscar inesgotáveis formas para tentar enganar os professores e ambos enganarem a si mesmos, imaginando que agem como professores e estudantes de curso superior. Nesses dois grupos são encontrados, com frequência, os que se contentam em ministrar e assistir aulas, cumprir o dever, as formalidades e os rituais [...] (COELHO, 2005, p. 4).

O conhecimento cristaliza o imaginário do bom fundamento para se converter em poder de competitividade da qualidade que se converte em quantidade. As organizações e institutos de pesquisa e mesmo as universidades que privilegiam a formação dos docentes para a prática, contribuem para que a formação seja constituída no âmbito da adaptação ou da validação da esperteza para obtenção de oportunidades. Tais atitudes, próprias das formas sociais que de antemão fornecem as regras de sobrevivência, confiscam da universidade sua função como agente de cultura.

Para Coelho *apud* Guimarães (2006); a adequação da educação escolar e da universidade à sociedade silenciam temas essenciais nas relações de autoridade na docência, sob as exigências que impõem no plano da teoria e da prática os imperativos do mercado pela formação dos estudantes e dos professores, quando se deixam “levar pelo imaginário da globalização, das mudanças consideradas profundas e rápidas no mundo do trabalho [...]” (COELHO *apud* GUIMARÃES, 2006, p. 45).

Na mesma medida em que visa à internacionalização, a cultura já fornece condições de cidadanias ao seres uniformes, escravos e humildes. A sociedade “vive” da indústria cultural para levá-la cada vez mais a instituir uma lei universal que alcança a formação.

Apesar do discurso de autonomia e da cidadania, nos cursos superiores, na formação de professores, em geral, são mais valorizados e considerados importantes os aspectos que confirmam e mantêm a esfera das carências, das necessidades, da dependência, da heteronomia. O predomínio da repetição, da rotina, da destreza, dos resultados, da quantidade, da eficiência e da produtividade na educação e na escola compromete a dimensão intelectual, humana e autônoma da formação (COELHO *apud* GUIMARÃES, 2006, p. 48).

A educação que objetiva possibilidades para a emancipação requer compreender que a formação e o trabalho docente devem estar fundamentados na conscientização de sua participação na cultura, uma vez que, segundo Adorno (1998), a cultura degenerada em

mera ideologia é compreendida como aparência. Ela impede o exercício da liberdade, forja as consciências e dissolve a história em meros instrumentos da objetividade do espírito dominante. O trabalho intelectual precisa se diferenciar para que a pesquisa e o ensino possam contribuir na dimensão social, para que os indivíduos possam se apropriar da objetividade, enquanto realidade última que restringe a natureza comum à individualidade.

O fetiche da vida funcional e racional mostra as possibilidades da obsessão compulsiva na qual cada vez mais os indivíduos submergem, criando cenário virtual. Desta forma, o fetiche envolve toda a vida dos sujeitos, transformando-os cada vez mais, tornando-os irreconhecíveis e permanentemente impotentes.

O sistema não é nesse caso aquele do sistema absoluto, mas aquele maximamente condicionado dos que dispõem dele e não podem nem mesmo saber até que ponto ele lhes é próprio. A pré-formação subjetiva do processo de produção material da sociedade, radicalmente diversa de uma constituição teórica, é o seu elemento irresoluto, irreconciliável com os sujeitos (ADORNO, 2009, p. 17).

A sociedade industrial como um espelho é a imagem perdida que produz gestos, métodos, pensamentos, linguagem, conhecimentos e concepções despersonalizadas pelo declínio da individualidade em relação à possibilidade aparente de exercer a autoridade por dominação sobre as coisas. O esquema da reprodutibilidade mecânica domina à margem da liberdade e nessa natureza complicada pelas exigências autoritárias da padronização do estilo da indústria cultural, tudo o que vem a público está tão profundamente marcado que nada pode passar a existir de antemão nos traços do sempre idêntico, dispensando aprovação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Relações fetichizadas repercutem também na constituição das relações entre docentes e discentes e interferem na compreensão da educação. Adorno (1995a) afirma que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas, de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática [...]. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente e obrigatório em si mesmo, mas ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade (ADORNO, 1995a, p. 204; 205).

Ao centrar a autoridade docente somente no reconhecimento da dimensão do conteúdo a ser ensinado, sem deter-se às críticas, o processo formativo se distancia do âmbito da cultura compreendida pela construção que contribui para a criação e formação

da obra cultural e das subjetividades como conteúdos, que se efetivam na síntese das relações sociais dos sujeitos. Entretanto, o bom fundamento das palavras que opõe à resistência do exercício do pensamento, alimenta a fantasia dos desejos de “forma regressiva e deformada do princípio do prazer, tudo fica mais fácil, tudo anda sem esforço [...]” (ADORNO, 1995a, p. 208).

Se a constituição dos sujeitos depende das condições da realidade social objetiva e da indústria cultural e a construção dos conhecimentos medeia a participação dos sujeitos na história e na sociedade, eles devem oferecer condições para compreender a realidade a partir dessa compreensão que exige a reflexão, o desvelamento das contradições e o confronto com a realidade. Nesses termos, a formação e o trabalho do professor devem considerar os conhecimentos não como “sendo algo pronto, morto, um objeto a ser consumido, mas uma realidade viva, borbulhante, intrigante, um desafio, um processo sempre retomado de busca, o saber é antes de tudo uma produção histórico-social, algo em permanente processo de produção e superação de si mesmo” (COELHO, 1992, p. 3).

Ao considerar que a educação superior brasileira, segundo Carneiro (2003, p.125), constitui-se em buscar “valores e ressignificações na perspectiva de uma cultura em transformação”, caberia considerar no processo de formação e no trabalho docente que o ensino e a pesquisa na universidade constituem expressão de autoridade fundamental na compreensão crítica da realidade social.

Sobre o ensino e a pesquisa, Coelho (2004) afirma o conflito presente nessa relação:

Se por um lado a proclamada indissociabilidade entre eles não advém da lei nem é algo dado, mas precisa ser construída a cada momento, por outro lado, não divisamos com nitidez os contornos de cada um e como suas articulações estariam ou não se dando. Daí a necessidade de superarmos o discurso fácil da indissociabilidade, aprofundando e assumindo com lucidez e rigor os vínculos intrínsecos entre a universidade, a cultura, o ensino, a pesquisa e a sociedade. Essas não são tarefas fáceis e pressupõem rigor, crítica e reorientação da prática acadêmica e das políticas de educação (COELHO, 2004, p. 57).

No processo de formação, a relação entre educação e trabalho se conforma com um discurso fixo e idealista. Atualmente, os objetivos convergem para a superação dos problemas e dos obstáculos, a partir de estratégias que versam sobre competência e empregabilidade. “Aprender a viver” na sociedade industrial é o lema das instituições que limitam as ações docentes aos aspectos operacionais e práticos, incluindo nas relações entre docentes e discentes conteúdos dos interesses e metas do “dever ser” em geral e

manipulando subjetividades de conformidade com a realidade objetivada pela sociedade de consumo. O predomínio do trabalho, concebido como uma construção, é também o da desconstrução, na sua forma mais capital, ou seja, do fazer e do receber, da troca. Fazer bem feito nessa realidade social é a estética do trabalho docente, que coincide com a técnica em harmonia com o conhecimento.

A ocupação por um espaço de trabalho promovido pelo mecanismo da oferta e da procura exerce autoridade para o exercício do conformismo no cerne da superestrutura dominante: “os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (COELHO, 2004, p. 110).

Para Adorno (1995b), as faculdades dos sujeitos devem ser exercidas em todos os domínios da vida social, construindo relações que abarcam educação e trabalho. São essas que promovem a produção de relações sociais e colocam em questão como elas estão sendo produzidas. Embora o sistema de produção capitalista tenha em si a alienação e a exploração, ele não deixa de realizar mudanças sobre a vida dos sujeitos em sociedade. Nessas condições, a compreensão das relações de produção constitui o vínculo da educação como prática social que se realiza entre formação e cultura.

Ao considerar que o estado de autonomia dos indivíduos está posto na base de uma formação crítica, consciente, aberta à liberdade de pensamento e da compreensão das contradições presentes na realidade social, a conscientização dessa realidade consiste em admitir que o processo do conhecimento é inicialmente realizado na identificação dos sujeitos com o que expressam e percebem abstratamente, admitindo as contradições existentes para eliminá-las. Melhor dizendo, “pensar é, já em si, ante de todo e qualquer conteúdo particular, negar; é resistir ao que lhe é imposto; [...]” (ADORNO, 2009, p. 25). Os conceitos fornecem condições para o pensamento se identificar de uma determinada maneira, como se os objetos fossem infinitos. Esse primado do sujeito sobre o objeto mediado por conceitos resume-se numa experiência reduzida a fins, a objetivos pré-determinados. Por outro lado, quando a primazia é do objeto, a dimensão de sua complexidade se manifesta e fornece as possibilidades de compreender as contradições pela experiência filosófica realizada pelo sujeito, isto é, a “[...] experiência plena, não reduzida no *médium* da reflexão conceptual; [...]” (ADORNO, 2009, p. 20).

Para Adorno (1965), nos encontramos com os aspectos da situação estrutural que, como um sintoma neurótico, expressa uma desordem. As rápidas mudanças sociais

produzem ruptura sobre as normas regulamentadas e favorecem situações de anomia e de condutas divergentes, como modos adaptativos a esse desvio. Entretanto, embora seja concebida como uma quebra da estrutura cultural, a anomia também tem suas normas que proporcionam aos indivíduos atitudes de agressividade, de retraimento do estranhamento e de comportamentos compulsivos de adaptação, característicos da personalidade autoritária.

Uma de las ideas centrales de La personalidad autoritaria Es que la ideologia y las necesidades fundamentales del individuo forman un todo organizado dentro de El. Esto supone, como explicitamente se afirma, la mutua interdependencia de personalidad y sociedad. (*texto original*)⁵² (ADORNO, 1965, p. 7).

Refletir sobre a realidade e o conteúdo cultural, a partir do desenvolvimento tecnológico cada vez mais amplo dentro do espaço da escola, demanda complexidade pela dupla hierarquia da autoridade entre professor e aluno, entre quem a tem oficialmente e aquele que a exerce. O que a indústria cultural apresenta em sua reprodução de barbárie impera sobre as relações sociais. Essas condições objetivas possibilitam chamar atenção sobre as condições que contribuem para que a autoridade docente seja entendida por representações da profissão de ensinar. Adorno (1995a) denominou essas representações de *tabus*: como “a sedimentação coletiva de representações que [...] se transformam em forças reais” (Idem, p. 85).

Segundo Adorno (1995a), a diferenciação entre o ofício docente e os demais se expressa independentemente de formação universitária, uma vez que o reconhecimento social da autoridade do professor corresponde à baixa remuneração da profissão e à posição social que ocupa, além de não corresponder às perspectivas da hierarquia econômica e funcional como ocorre com outras profissões. Entretanto, ainda assim a autoridade do professor é também caracterizada pela “vantagem de seu saber frente aos seus alunos, que ele faz valer, sem ter o direito, pois ela é inseparável de sua função, ao passo que lhe empresta sempre uma autoridade da qual lhe é difícil prescindir” (ADORNO, 1995a, p. 92).

Diante desse contexto, as relações de autoridade e poder na docência se manifestam distanciadas, pois a inversão do sentido da profissão é alocada pelas representações que prevalecem sobre a mesma. A autoridade que prevalece se vale do que precisa ser cumprido no processo de ensino e aprendizagem, não podendo “cumprir a tarefa chamada

⁵² Como não foi encontrada tradução publicada para a língua portuguesa, preferiu-se deixar no original.

de integração civilizadora que, segundo a doutrina geral, compete à educação providenciar, mais do que o potencial da força física. Essa força física é delegada pela sociedade [...] (ADORNO, 1995a, p. 92).

A condição da profissão docente amplia-se, para que a escola seja compreendida como um espaço onde o professor, geralmente, é concebido como distanciado da realidade e fetichizado, assemelhando-se a sociedade fechada. Mas ao se referir à escola em relação à realidade, adquire-se uma “conotação abstrata e ilusória relacionada a sua realidade. Dessa forma, a escola não significa uma ‘projeção’ do que se espera dela, mas é fruto de um contexto que envolve uma variável de condições, relações de poder e consequências históricas” (ZANOLLA, 2002, p. 112).

Para Adorno (1995a), o distanciamento do conhecimento trabalhado pelo professor, que garante a autoridade docente, encontra o discente absorvido e compensado pelas suas vivências culturais no contraponto dessa autoridade, e envolvido por ideais de superego⁵³, consequências de suas próprias dificuldades. A artificialidade das relações exige processos complexos de adaptação e de formas para alcançar objetivos educacionais. Na tensão entre experiência vivida e interferências das tecnologias da comunicação, a estética da indústria cultural contribui para que metodologias de ensino estejam centralizadas nos suportes da racionalidade instrumental técnica e venham a se consolidar no trabalho docente, conferindo também ao trabalho uma relação com o entretenimento e a informação. Essa aparência do lazer que projeta a sensação de um “tempo livre” conquista a preferência dos estudantes.

⁵³ O superego ou ideal de ego é uma “gradação do ego” (FREUD, 2006a, p.41). “Formamos a idéia de que em cada indivíduo existe uma organização coerente de processos mentais e chamamos a isso o seu *ego*. É a esse ego que a consciência se acha ligada: o ego controla as abordagens à motilidade – isto é, à descarga de excitações para o mundo externo. Ele é a instância mental que supervisiona todos os seus próprios constituintes e que vai dormir à noite, embora exerça censura sobre os sonhos. Desse ego procedem também as repressões, por meio das quais procura-se excluir certas tendências da mente, não simplesmente da consciência, mas também de outras formas de capacidade e atividade.[...]” (FREUD, 2006a, p.30). *Superego* – “Devido à maneira pela qual o ideal de ego se forma, ele possui os vínculos mais abundantes com a aquisição filogenética de cada indivíduo – a sua herança arcaica. O que pertencia à parte mais baixa da vida mental de cada um de nós é transformado, mediante a formação do ideal no que é mais elevado na mente humana pela nossa escala de valores. Seria vão, contudo, tentar localizar o ideal do ego, mesmo no sentido em que localizamos o ego [...]. É fácil demonstrar que o ideal de ego responde a tudo aquilo o que é esperado da mais alta natureza do homem. Como substitutivo de um anseio pelo pai, ele contém o germe do qual todas as religiões envolveram. O autojulgamento que declara que o ego não alcança o seu ideal produz o sentimento religioso de humildade a que o crente apela em seu anseio. À medida que uma criança cresce, o papel do pai é exercido pelos professores e outras pessoas colocadas em posição de autoridade; suas injunções e proibições permanecem poderosas no ideal do ego e continuam, sob a forma de consciência (consciente), a exercer a censura moral. As exigências da consciência e os desempenhos concretos do ego são experimentados como sentimento de culpa. Os sentimentos sociais repousam em identificações com outras pessoas, na base de possuírem o mesmo ideal de ego” (FREUD, 2006a, p. 49).

Segundo Coêlho (2005), a formação docente tem se configurado a partir de alguns elementos estruturais para afirmar sua funcionalidade:

[...] a docência às vezes se confunde com a utilização de multimídias para a transformação de conhecimentos acabados, seleção de manuais, de preferência com ilustrações, letras grandes, poucas páginas, com informações interessantes, rápidas e pontuais sobre assuntos variados e que não exijam muito tempo e esforço dos alunos, e de fácil manuseio, geralmente chamado de leitura. Textos mais profundos e volumosos, que à primeira vista apresentem dificuldades, exijam esforço, tempo, dedicação e não acompanhem os jargões e o gosto dos alunos, são considerados fora de moda e logo abandonados. Tudo isso converge para viabilizar a rápida habilitação para o mercado de trabalho, o ensino e o aprendizado do fazer, das operações exigidas no mundo do trabalho e do poder (COELHO, 2005, p. 2)

A indústria cultural, como instância doadora de modelos que visam objetividade funcional, mediando o “olhar” dos sujeitos para a produção tecnológica, corrobora para que o gozo do lugar privilegiado de onde se “constrói” o conhecimento seja capaz de motivar a aprendizagem e se transfigurar em objeto significativo de novas perspectivas metodológicas. Ao visar potencialidades para a eficácia do procedimento facilitador em tempo hábil, o trabalho docente converge para o distanciamento de seu sentido formativo para a emancipação e se configura num processo de barbárie.

Os desafios apresentados na docência abarcam:

[...] o paternalismo educacional traduzido pela justificativa de tornar o conhecimento acessível, numa condescendência sem precedentes com a ignorância cultural, e a idealização social da figura do professor que carrega consigo a contradição de não se ver correspondido naquilo que a sociedade lhe cobra, o sentido positivo da profissão aparece como missão (ZANOLLA, 2002, p. 113; 114).

Se a forma dirige a acessibilidade do conhecimento para que este se torne mais fácil de ser entendido, essa mesma forma concebe uma relação de dependência e funcionalidade do conhecimento. “Pensar, portanto, significa identificar-se” (ADORNO, 2009, p. 25). A forma, o procedimento escolhido pelo professor para realizar sua atividade expressa os objetivos que pretende alcançar com o objeto do conhecimento. Quando a relação que o professor estabelece com seus discentes se encontra mediada pela forma desprovida da oportunidade da experiência da reflexão, de contextualização histórica, o resultado da formação confere não somente um entendimento direcionado para um fim em si, como também estabelece uma relação de dependência distanciada da formação para a autonomia.

Assim, o sentido da profissão docente para a emancipação não se realiza, adapta-se, antes legitima a representação da profissão docente presa aos seus tabus. Cúmplice de um poder mais elevado, a autoridade do professor fica limitada ao espaço da escola, como se esta estivesse apartada da realidade.

A forma repressiva da formação da identidade e da subjetividade social contemporâneas interdita a capacidade de realizar experiências formativas. O assistencialismo docente também acirra tal relação. Na tentativa de recuperar essa possibilidade, o trabalho docente, entre outras questões, deveria contrariar a mera transmissão de conhecimentos e a negação da experiência formativa, o que implicaria no exercício de superação da prática docente, contrariando o espírito positivista ou de doutrinação científico, ou ainda entre condições sociais da educação, onde a lei da entropia culmina para encurtar e limitar as forças produtivas espirituais (ADORNO, 1995b).

Sob essa referência histórica, as relações de autoridade constituídas no espaço da escola culminam para privilegiar ainda mais os conteúdos e padrões políticos e ideológicos, definidos pela indústria cultural e seu mercado. Os vínculos entre educação e desenvolvimento guardam um caráter histórico, ideológico e político. A educação é compreendida como o principal capital humano para a produção e capacitação para o trabalho.

Se a autoridade docente parece ser estabelecida “sob encomenda”, a cultura se reproduz e se coloca como base normativa sobre a forma de organização docente e da instituição, produzindo legitimidade. Entretanto, como a sociedade de consumo é totalizante e oferece como parâmetro a harmonia pela adaptação, a educação se manifesta conforme os ordenamentos sociais e o cotidiano do trabalho docente.

A organização social administrada privilegia a forma de organização planificada da empresa, bem como legitima a hierarquia das profissões liberais que pesa sobre a profissão docente, permitindo que o espaço da escola seja pensado sob os mesmos moldes. “O docente no papel de gestor reduz o seu trabalho à mera transmissão do saber instituído, desqualificando e infantilizando o estudante pela dependência à qual é submetido, ao que já foi descoberto ou pelo que será transmitido pelos professores” (COÊLHO, 2004a, p. 48).

A formação docente e os conhecimentos pensados sob perspectivas dos interesses da utilidade, tratados anteriormente, negaram o sentido conferido a esse trabalho. Segundo Coêlho (2003, p. 50), “o verbo *studere* significa gostar de, desejar, interessar-se por,

dedicar-se a, esforçar-se por, aplicar-se, estudar, instruir-se; o substantivo neutro, *studium*, significa aplicação, zelo, dedicação, amor por alguma coisa, paixão, gosto pelo estudo”. Dessa forma, para Coêlho (2004), o objetivo da formação docente desenvolve-se no cultivo da relação que envolve todos os que estão em busca dos saberes, construindo uma relação binária entre docente e discente, mas triangular, mediando os saberes.

Sobre a relação com os saberes necessários à formação, cabe ressaltar que esses constituem as bases para a experiência profissional. Entretanto, com a fragmentação existente na realidade social o individualismo toma dimensões que, desde o início do liberalismo, legitima o pragmatismo e o imediatismo, atingindo o campo educacional e construindo identidades com a cultura moderna. Tal identificação que corrobora a importância das relações sociais nos moldes da indústria cultural possibilita uma hegemonia de conhecimentos que se contextualizam na realidade, concebendo a educação como um processo. As repercussões sobre o trabalho docente são apresentadas por Duarte (2000, p. 87) como sendo “um processo interativo onde os agentes envolvidos iriam construindo seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por outros agentes sociais”.

Ao apresentar correspondência à construção social do conhecimento, podendo ser interpretado, modificado, sobreposto, confrontado e analisado, o pensamento pedagógico permite a incorporação de outros conhecimentos e de conteúdos produzidos pela indústria cultural. Os conhecimentos múltiplos podem promover um movimento catártico, nada mais do que sua instrumentalidade educativa. Encontrar conhecimentos que se conciliem com os ordenamentos objetivados da cultura moderna por reconciliação com ela, sem reflexão filosófica, permite entender a obra da cultura isenta de seu sentido ético, político e emancipatório.

Para Adorno (2008, p. 43), “a reprodução ampliada do novo obedece à pressão do antigo que precisa do novo para se realizar”. A práxis torna-se suspeita se não for considerado esse fato. “O antigo tem unicamente o seu refúgio na ponta do novo, nas rupturas e não na continuidade” (Idem, 2008, p.45). Negar a história e afirmar a possibilidade de neutralidade, nesse sentido, é atestar a impossibilidade por idealização.

Semelhante ao pensamento pós-moderno, os conhecimentos visam inovação, rompendo com aqueles que foram construídos num determinado momento histórico e que são os que sustentam a sociedade capitalista. A perspectiva é a de defender o relativismo dos conhecimentos. Segundo Duarte (2000), o pensamento pós-moderno afirma que todos

estariam “imersos numa mesma realidade e não poderíamos nos distanciar para fazer uma crítica verdadeiramente radical à sociedade contemporânea” (DUARTE, 2000, p. 85).

Resta saber se o inovar sobre o que foi sempre idêntico ocorreu: “[...] essa mesmice [que] regula também as relações com o que já passou. O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 111). A padronização da cultura quer garantir seu lugar a partir do novo para se fixar e se tornar impenetrável, consolar as mentes apenas com o que chama de inovar, ou atualizar. Como ocorre na música popular, isto é, nas elaborações musicais, nada pode ser alterado da totalidade, antes permanece à distância, impermutável, absoluto (ADORNO, 1968).

Sobre as inovações culturais, os novos paradigmas para a educação do século XXI, apresentados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, passam a ocupar destaque ideológico, “difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2000, p. 47).

A concepção curricular que corresponde aos processos formativos existentes no universo objetivo contemporâneo parece privilegiar a valorização de conhecimentos culturais e a interação com outros conhecimentos teóricos, avalizando a aprendizagem como central na formação e no trabalho docente, conforme já foi discutido anteriormente. Contudo, possivelmente novas metodologias apresentadas nos currículos reforçarão essa centralidade, além do discurso de inovação desse procedimento.

A constante atualização na área da educação coloca em harmonia diferentes conhecimentos, desde que se possa avaliar a adaptação constante. Isso justifica a “aprendizagem ideal”, aquela que pela justaposição e interpretações de teorias favorece o consumo de modelos de procedimentos às constantes mudanças. Uma vez mediada pela ideologia da indústria cultural, a aprendizagem é justificada pelo momento histórico da sociedade que exige seus desdobramentos. Sem dúvida, a realidade histórica deve ser considerada na formação e no trabalho docente, que deve também ser proporcional à reflexão sobre os seus movimentos de continuidade e descontinuidade. Entretanto, essa reflexão não se esgota por reproduzir a dimensão que confere adaptação sem a experiência filosófica da reflexão dialética.

As propostas curriculares pensadas no Brasil, presentes nos documentos e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação, “adotam como referencial

teórico um construtivismo⁵⁴ eclético que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese” (DUARTE, 2000, p, 58).

Ao considerar a formulação de um novo conhecimento por acumulação de conhecimentos, os documentos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação apostam no “reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento [...]” (BRASIL, 1997, p. 50).

A apropriação de diferentes teorias para construir “o novo” permite o retorno à pedagogia da Escola Nova, reproduzindo a mesma metodologia justificada por Coll *apud* Duarte (2000, p.62) como: “O princípio unificador de distintas correntes da psicologia educacional, que as tornaria todas integrantes do construtivismo, seria a defesa do papel construtivo do aluno”.

Com vistas a uma efetiva mediação na relação entre o ensino e a aprendizagem, o que parece importar é o argumento de que a finalidade docente seja mais humanizada, no sentido de desencadear as forças produtivas as quais levam a uma prática que os automatiza a constantes adaptações. Entretanto, contraditoriamente, é justamente a adaptação à racionalidade moderna que tem impedido uma educação mais humanizada; foi a indiferença pela transformação do mundo que contribuiu para que a educação não correspondesse à dimensão de seu real sentido (ADORNO, 2009).

As metodologias legitimaram o universo ideológico, no sentido de assegurar que as mudanças fizessem parte do hábito da sociedade de acumulação do capital, conhecimentos que fizessem parte dessa perspectiva de inovação. A estratégia metodológica da acumulação de conteúdos justapostos e interdisciplinares não resolve a questão que envolve a relação dos conhecimentos com a formação; por detrás dessa pluralidade de conteúdos há de se considerar não somente a relação dialética entre a forma e o conteúdo, mas a relação entre sujeito e objeto, teoria e práxis, universal e particular, idealismo e materialismo. A forma abstrata de tratar os conhecimentos opostos, apresentando pontos de semelhança, pode dificultar possibilidades de reflexão e as contradições e levar a interpretações distorcidas. Assim, as relações de autoridade entre docente e discente, afetadas por um trabalho cada vez mais ínfimo de formação humana, deveria implicar

⁵⁴ O construtivismo seria a atitude daqueles que, por não considerarem as consequências não intencionais das ações humanas intencionais, visam a uma reconstrução racional da sociedade e das instituições. Encarnações emblemáticas da mentalidade construtivista seriam cartesianas, iluministas, positivistas, marxistas, ou, mais genericamente, todas as teorias (pseudo-) racionalistas, científica e utópicas (ABBAGNANO, 2007, p. 231).

outro conceito de prática. “O que caberia a uma humanidade liberada por meio da prática seria diverso de uma prática que se eleva ideologicamente e faz os sujeitos se engajarem deste ou daquele modo” (ADORNO, 2009, p. 205).

A formação para uma outra prática reclama a consciência crítica sobre a realidade, os conceitos distorcidos e a formação cultural ideologizante, conciliada com a indústria cultural que, em termos mais gerais, coloca-se como funcionamento da cultura moderna e administra por via da assimilação os conteúdos e a estética social, constituindo vínculos e representações na formação dos sujeitos. Seus elementos determinam valores, comportamentos, linguagem, uma verdadeira aprendizagem que a escola parece não alcançar condições para desmistificar. “A escola, nesse sentido, tem a responsabilidade de se auto-desmistificar e, para isso, desenvolver estudos e pesquisas junto à infância moderna, o que, segundo Adorno (1994), ajudaria a combater a violência, a frieza e a barbárie sociais” (ZANOLLA, 2007, p. 1336).

A prática manifesta-se nessas relações sua referência nos conteúdos da pseudocultura, sob a garantia de competência para o trabalho. Entretanto,

Quanto mais a sério ela leva a contradição com a vida, seu oposto; quanto mais trabalho emprega para se desenvolver em toda a sua pureza a partir da lei de sua própria forma, mais ela volta a exigir trabalho do entendimento, quando ela queria justamente negar o peso desse trabalho (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 117).

Com relação às metodologias, segundo Anastasiou e Pimenta (2005), com o movimento escolanovista, o ensino deu ênfase ao aprendiz como agente ativo, com princípios assentados na psicologia experimental, centrando-se nas leis do desenvolvimento biológico da criança. Assim, a pedagogia é compreendida como teoria da educação e a didática, como “teoria do ensino vinculada à primeira e fica restrita a métodos e aos procedimentos compreendidos como aplicação dos conhecimentos científicos e traduzidos em técnicas de ensinar” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 46).

Se a crítica ao pensamento moderno é justificada pela importância dada aos saberes e os procedimentos da aprendizagem são destacados como prioridades à lógica do mercado, esses conhecimentos permitirão também a possibilidade da crítica sobre a forma com que esses têm sido utilizados se forem colocados à reflexão. Não se trata de excluí-los do processo formativo, importa que além de conhecê-los se conheçam também os componentes ideológicos de dominação social que estão ocultados na formação e no

trabalho do professor. Segundo Adorno (2009), cabe ressaltar que “o idealismo não quer ver que um algo, por mais desprovido de qualidade que seja, ainda não pode ser considerado nulo” (Idem, p.150). O componente ideológico já se faz presente para calcar os conhecimentos às formas que modelaram também os sujeitos. Pode-se inferir, nesses termos, que a ideologia se apresenta como ideologia de si mesma.

Sob essas perspectivas, tornou-se central a concepção de ensino focada no aluno para que houvesse a compreensão do ensino como um fenômeno complexo, que procura combater a didática normativa pela criação de metodologias específicas, restritas ao campo da escola e da sala de aula. Anastasiou e Pimenta (2005) destacam a importância dessa mudança e propõem a indissociabilidade entre ensino e aprendizagem para dar enfoque ao processo que denominaram de “ensinagem”. Ao favorecer o conhecimento autobiográfico, a metodologia da ensinagem exige a autoridade da concorrência, da competição e da seleção na própria escola; a propósito de liberdade política para expressar o pensamento pós-moderno e da liberdade de criação cultural, vinculadas aos meios de comunicação e informação, a dominação dos componentes da indústria cultural já corresponde a tais perspectivas inovadoras.

Para Anastasiou e Pimenta (2005), no século XX o ensino correspondeu às tecnologias que possibilitam desenvolver um “novo” paradigma didático, aprimorando técnicas de ensinar para serem instrumentos eficientes na aprendizagem e no controle da eficácia dos resultados da docência, com vistas ao mercado de trabalho.

No mundo contemporâneo, podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário. São eles: a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho; o avanço exponencial das ciências nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma Ciência da Educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia [...] O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios enfrentados pela docência, faz-se necessário valorizar seus profissionais (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 165; 166).

Os objetivos da formação e do trabalho docente estão voltados para a prática profissional, considerada como identidade docente na sociedade. A própria lógica social institui a docência no âmbito da atuação para o desempenho, ou seja, para corresponder ao modelo de sociedade organizada para o mercado. A emergente multiplicidade dos conhecimentos para a formação do profissional demanda da docência relações de autoridade que estabeleçam estratégias de desempenho, as quais venham a cumprir metas

para a formação, prestígio e ascensão profissional dos discentes. Nesse processo de ampliação dos conhecimentos no contexto da docência como prática social, as relações entre docentes e discentes são determinadas para ajustes de flexibilização de mercado e para tanto requer compreender os componentes culturais, que têm sido produzidos para legitimar a funcionalidade da formação docente. Esses componentes justificam teorias e práticas no trabalho e na formação docente.

Zanolla (2010) destaca sobre esta perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, o conhecimento mediado pelo contexto social que exige adaptação:

É importante perceber a relação teoria e prática na educação não como uma fusão entre duas instâncias do trabalho formativo – relativizando-as –, mas como um processo que visa resgatar as contradições, tanto em âmbito universal como particular. Assim, poderíamos repensar o mito da prática como efeito ideológico da profissionalização docente e ampliar o sentido da educação em um horizonte que não se limita (ZANOLLA, 2010, p. 159).

A formação calcada por uma identidade social abstrata de sentido, em que o conhecimento se adapta aos objetivos da realidade social administrada, manifesta a autoridade por dominação, fato que compromete a liberdade e a autonomia e avaliza a ideia de uma práxis idealizada. Nesses termos, tanto a formação teórica quanto a prática docente deveriam ser respaldadas pela experiência filosófica, reconhecendo as contradições a partir de fundamentos epistemológicos não conformados aos conceitos universais.

Anastasiou e Pimenta (2005), ao apresentarem reflexões sobre o processo de ensinagem, demonstram que o trabalho docente se estabelece como inovação metodológica justificada pela: “retalhação da ciência em disciplinas isoladas e autônomas em relação aos fenômenos e aos problemas da realidade, [...] gerando uma perda da visão de totalidade e do significado social e humano do conhecimento, [...] a complexidade do que é ‘tecido junto’ ” (Idem, 2005, p. 220).

As reflexões criticam o pensamento moderno do conhecimento positivista e sugerem uma perspectiva pós-moderna:

A ciência pós-moderna caracteriza-se pela busca da superação do conhecimento dualista, pela revalorização dos estudos humanísticos, do conhecimento total, constituindo-se ao redor de temas. Sendo total, é ao mesmo tempo local, avança à medida que o objeto se amplia, alastrando-se como raízes em busca de novas e variadas interfaces. Assume que pressupostos metafísicos, crenças e valores fazem parte da explicação científica. Toma o objeto como continuação do

sujeito, admitindo que todo o conhecimento é autobiográfico. Dialoga com diferentes formas de conhecimento, tem virtude emancipatória e considera que o salto mais importante é aquele do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, visto que o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo. O conhecimento se dá não apenas pela razão, mas pelo diálogo dela com o sensível e o emocional. O método, portanto, não é único (ANASTASIOU e PIMENTA, 2005, p. 221).

Ao tratarem do conhecimento como um “todo”, Anastasiou e Pimenta (2005) realizam a crítica da ciência, da ideologia do determinismo e conferem ao pensamento pós-moderno status de uma ciência nova, ou seja, novo paradigma. Justificam, ainda, a importância da flexibilidade dos conhecimentos na atividade docente nessa perspectiva crítica da modernidade, como também legitimam a fragmentação dos conhecimentos quando os coloca como partes de uma mesma ciência, pela qual denominaram de ciência nova. A relativização dos conhecimentos nega a existência de uma ciência única e de um único método, considerando tal conhecimento sob bases subjetivistas. Além disso, avaliza a naturalização do que é histórico e social. Essa perspectiva inovadora encontra sua legitimidade nos componentes da cultura moderna, sob perspectivas que serão discutidas no terceiro capítulo desse estudo.

A condição da aprendizagem pela metodologia da ensinagem não se realiza para a formação crítica dos sujeitos, mas para valorizar subjetividades, tendo em vista que o discente é entendido por essa perspectiva como um sujeito emancipado. Se certamente estamos pensando em formação para refletir sobre a própria irracionalidade, qual seria o sentido da educação, da formação e da docência, tomando-as por essa abordagem? Segundo Adorno (2009), o fato de a prática estar presente no campo teórico a ser constituído, engendra também a impossibilidade da experiência formativa pela reflexão do pensamento. Na metodologia da ensinagem, a prática parece prevalecer absoluta no processo; sem critérios, os conhecimentos científicos são submetidos à transformação, tendo como base o diálogo, o sensível e o emocional no cerne da razão que se confere autônoma, ignorando que esta esteja submetida à reificação.

Na relação entre teoria e prática, em que a prática é privilegiada sobre a teoria, o sentido da práxis tende a se perder. Segundo Adorno (1995a, p. 206), “a práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes”. A identificação que a indústria cultural exerce em relação ao trabalho prescreve produção e consumo. Ela, todavia, revoga uma formação que produz no

sujeito o seu direcionamento para a especialização de sua formação superior. Os limites e implicações dessa formação privilegiam a prática do ensino por métodos “facilitadores da aprendizagem” e o descaso pela teoria, que promove a competitividade no processo e complementa automaticamente a forma simplista de processos de aprendizagem inventados. Sendo essa uma realidade social, a ensinagem parece contemplar outro momento histórico que se pretende fazer romper sem realizar uma reflexão crítica sobre a realidade.

Quando a docência se efetiva na habilidade de suprir a necessidade do esforço que o discente precisa realizar para que o conhecimento seja captado de imediato, ela produz os efeitos institucionalizados. As metodologias, nesse sentido, apresentam-se como um instrumento que se faz autoridade pelos efeitos da funcionalidade, “como um disfarce ou um embelezamento atrás do qual o esquema sempre pode ser percebido” (ADORNO, 1968, p. 120).

Segundo Coêlho (2003), a primazia da prática na formação e no trabalho docente tem tido como consequência “o empobrecimento da formação [...] à medida que aproveita um número significativo de horas de trabalho na integralização curricular, como se o objetivo a ser alcançado fosse treinar profissionais” (COÊLHO, 2003, p. 52; 53).

Com vistas aos objetivos e justificativas pragmáticas assegura-se aos discentes que não haja a necessidade de realizar o trabalho intelectual da reflexão e do pensamento dialético, da autonomia e da superação da alienação. A racionalidade técnica assegurada pela cientificidade e pelas tecnologias como forças da engrenagem social, exige da docência cada vez mais a postura de tutores à distância, que não precisam promover uma interpretação e nem dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, sob pena de entrar em contradição com a ideologia. A necessidade de uma pedagogia que aposte no consenso e na afetividade para a emancipação confere idealizar o processo de formação humana, é como corresponder à sociedade da propaganda universal. “Pois as abstrações são justamente o que aprendemos a identificar como propaganda. A linguagem que apela apenas à verdade desperta tão somente a impaciência de chegar logo ao objetivo comercial que ela na realidade persegue” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 121).

No intuito de desmistificar as relações de autoridade constituídas socialmente estão os discentes e docentes, a quem importa que haja uma reflexão sobre o que a educação autoriza e o que ela consente. Segundo Adorno (2009), o “véu” que oculta os detalhes do

processo formativo, abarcado pelo envolvimento realizado com a produção cultural de massa e que sintetiza a pseudo-indivuação, corresponde à padronização estandardizada.

Segundo Coêlho (2004), a necessidade de aprovação faz com que o professor recorra à promoção de fórmulas, manuais, adaptações de procedimentos metodológicos para estimular a aprendizagem de conhecimentos, utilização de recursos tecnológicos e de linguagem, entre outros. Nessa didática assistencialista no mundo da escola, a imagem da “integração”, do “bom” professor e da adesão por identificação a modelos culturalmente padronizados corresponde a um aspecto da representação social da profissão docente, qual seja:

[...] espécie de aleijados, como pessoas sem função na vida social, no real processo de produção da sociedade, que contribuem apenas de uma forma difícil de averiguar e pela vida de uma graça que lhes foi concedida, para que o todo e sua própria vida sigam de alguma maneira o seu curso (ADORNO, 1995a, p. 93).

As relações de autoridade na docência concorrem para a manifestação do comportamento infantilizado em sala de aula nos cursos de formação docente e se expressam por uma relação de dependência. Entretanto, as condições da profissão de ensinar, segundo Adorno (1995a), podem ser percebidas por ambiguidades nas relações. De um lado, a necessidade de estabelecer a aprovação dos discentes na atividade que realiza; de outro, o professor possibilita o nivelamento da hierarquia entre os envolvidos. Constrói, portanto, relações pela autoridade da posse, relação a qualquer preço; de outro lado, as exigências da instituição manifestam o poder nutrido pela força coercitiva sobre a autoridade do professor no trabalho profissional, como avaliações, critérios de notas, entre outros requisitos.

É importante ressaltar que a relação construída no processo de ensino inicial determinará o modo como o sujeito realizará suas relações sociais. Por isso, o sujeitamento da educação resume-se na racionalidade do universo cultural e por força da ideologia promove no lugar da consciência o seu espaço categórico. Uma mudança sob o estado de dominação existente exige prosseguir a reflexão relativa aos mecanismos que exercem o poder sobre a impotência de não se poder livrar-se deles. Isso significa dizer que, frente à urgência de “curar” a “cegueira” que projeta a idealização subjetiva sobre a concepção ideológica de autoridade do professor, só o trabalho do pensamento será possível para se conscientizar da fraqueza do próprio pensamento.

Transpor o espírito objetivo para não realizar como mágica a formação por desvios conceituais requer a mediação do pensamento como trabalho de formação e experiência educacional, como também o afastamento dos pormenores que possam vir a usurpar seus princípios emancipatórios. Pensar a partir de uma falsa consciência produzida e condicionada pelos conteúdos da cultura, os quais insistem em atribuir sentido por aparências evidentes, implica na falsa liberdade que coloca em questão a identidade dos sujeitos, comprometida pelos “mecanismos de dominação, mecanismos esses relacionados à representação absorvida pela consciência geral, ou seja, alienação” (ZANOLLA, 2007, p. 27).

A consciência dessa racionalidade pode ser comparada ao profundo olhar, para além do espelho de si mesmo, para além da subjetividade, uma ação kantiana⁵⁵, ou seja, para a extensão do universo objetivo que determina as relações sociais e realiza a mediação nos sujeitos. O estado de autonomia e maturidade dos indivíduos é, segundo Adorno (1995b), o objetivo de qualquer educação. A totalidade da racionalidade tem se apresentado irracional, conforme citaram Adorno e Horkheimer (1985). Nesse sentido, os sujeitos se encontram reificados pela mediação. Muitas vezes idealizados por não haver a formação capaz de permitir a crítica da realidade, a relação do sujeito com o objeto e do particular com o universal revela o tipo de mediação que a racionalidade exerce sobre eles.

Adorno (1995a) propõe estudos sobre a consciência reificada, considerando a ação humana necessária à realidade afetada pela ideologia. A relação do sujeito com o objeto exige uma reflexão que possa esclarecer a rigidez da representação, do mesmo modo como a sua idealização até agora tem determinado a realidade. A crítica a partir do sujeito que se comunica com a realidade objetivada abarca, conseqüentemente, as objetivações presentes no próprio sujeito, ou seja, a primazia do objeto sobre esse sujeito.

Em síntese, Adorno (1995b) sustenta seu pensamento dialético ao afirmar que a mediação da adaptação reforça a objetividade heterônoma, por isso ela deve ser denegada para ser aquela que leva o sujeito a se mediar, ou seja, para aquilo que o objeto quer: “[...]ela resulta da indigência dele. A indigência do objeto é medida pelo conjunto do sistema social; daí que só seja criticamente determinável pela teoria” (ADORNO, 1995b, p. 211).

A experiência formativa necessita da experiência filosófica e objetiva tecer condições para a produção de uma consciência verdadeira, capaz de perceber a miséria das

⁵⁵ Kant defende a autonomia da razão que torna os homens independentes de outros poderes (KANT, 2008).

determinações objetivas sobre a formação humana, no sentido de tentar escapar da reificação absoluta do sujeito (Adorno, 2009). A aparência pela qual os processos sociais ainda se orientam, devido às necessidades concebidas na relação entre oferta e procura, não garante a satisfação, mas permanecem na ilusão produzida pela ideologia da indústria cultural.

O trabalho docente exige também um trabalho de formação docente, que corresponde a uma constante reflexão crítica, principalmente do objeto de seu trabalho – a *práxis* educacional. O reconhecimento da racionalidade moderna, os conteúdos da indústria cultural e a objetividade, subsumidos à idealização de que a educação como prática social poderá salvar, pelo estado em que se encontra e se faz aparecer por discurso, atesta a barbárie sobre as consciências. A atividade docente comprometida em suas bases metodológicas, como materiais pré-formados historicamente com seus procedimentos técnicos e heterogêneos em atividades idealizadas, só realiza a emergência da covardia, a inibição do pensamento e a opinião (*doxa*) como verdade.

Para uma experiência educacional, exige-se ultrapassar a identidade docente enquanto trabalho imediato e mecânico com os saberes. A não constituição da experiência para a emancipação compromete as relações que autorizam a liberdade da autonomia entre docentes e discentes, comprometendo a compreensão de si mesmos como sujeitos históricos e políticos. Efetivar a docência no compromisso da formação humana corresponde à promoção da mediação do aluno com o conhecimento enquanto expressão de emancipação capaz de denegar a educação democrática como tendência particularista das carências e dos privilégios, “avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral” (ADORNO, 1995b, p. 35).

A docência tem seu caráter social e o que priva o sentido dessa atividade e o esvaziamento de seu sentido, arriscando perder sua dimensão formativa, é a ausência de maturidade política para compreender a realidade social e os sólidos obstáculos impostos por condições vigentes, sem as devidas condições para resistir a eles. Como os sujeitos nesse processo não podem se desfazer dessas obstáculos mediante o pensamento, “acabam atribuindo a si mesmos, [...] ou aos outros, esta impossibilidade real que lhes é imposta. Eles mesmos terminam por se dividir mais uma vez em sujeito e objeto” (ADORNO, 1995b, p. 36).

A educação para a autonomia não esteve isenta do insulto autoritário da indústria cultural. “A sua autonomia é um ter-estado-em-devir, que constitui o seu conceito, mas não *a priori*” (ADORNO, 2008, p.36). A ideia de liberdade ligada à sua emancipação estética formou-se na dominação. Na medida em que a educação “corresponde a uma necessidade social manifesta, transformou-se em grande parte numa empresa governada pelo lucro” (ADORNO, 2008, p. 27), que persiste enquanto é referência de formação para capacitação do mercado ou até mesmo na condição dos sujeitos quando são “comprados” por assimilação com o universo da pseudocultura, emancipados pelo poder do ter. Sua insuficiência espiritual transforma-se imediatamente no seu declínio real.

A relação entre autonomia e liberdade é também ambivalente. No momento em que é compreendida no âmbito do individual e a vontade se expressa como seu pressuposto, aparentemente o indivíduo se separa da sociedade mediada pela “conexão de todos os sujeitos. Por meio da mediação, ele mesmo se torna aquilo que, segundo a sua consciência da liberdade, ele não quer ser: heterônomo” (ADORNO, 2009, p. 181).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as relações de autoridade e poder na formação e no trabalho docente compreendeu considerar a complexidade do tema, tendo em vista que a realidade social se manifestou historicamente heterônoma pela racionalidade econômica e as relações entre os homens se constituíram contraditórias. Considerou-se, em face do estudo teórico e bibliográfico realizado, que embora a autoridade seja um conceito psicossocial, a adaptação dos indivíduos à realidade social moderna pressupôs que essa fosse concebida pela contradição de seu sentido. Se a autoridade se estabelece pelo vínculo racional com o outro, as demandas das determinações e relações sociais de produção, justificadas pelo progresso e desenvolvimento da coletividade e pela lógica do capital econômico, corroborou essa contradição.

A padronização da cultura como estratégia ideológica corresponde à realidade objetiva para a formação, para a competência e capacitação para o mercado. As relações competitivas vinculadas às representações sociais tencionam entre identidade e não identidade ao instituído como conteúdo moral. A competição respaldada pela violência do domínio de uns sobre os outros permite que a autoridade se expresse por dominação, ou seja, em autoritarismo. Visando atender os interesses particulares, à obtenção de resultados e de poder, o potencial autoritário manifesto na sociedade liberal não somente justifica o distanciamento entre os homens, mas também a indiferença que se instaura nas relações que se estabelecem. Cabe ressaltar que a indiferença não se origina da competitividade, mas da forma pela qual está organizada a sociedade. Para Adorno (2009), o que é divergente da ideologia, entendida como falsa consciência, resume-se na não identidade por ausência da educação para adaptação. Isso posto, se as desigualdades e os conflitos são entendidos como naturais, universais e inevitáveis, a divisão social de classes justifica seus resultados.

A organização da sociedade administrada corresponde às ações dos homens e é também condição dessas ações. Nesses termos, a possibilidade de os sujeitos refletirem sobre o universo objetivo, no qual se encontram envolvidos, torna-se viável. Dar sentido à formação e ao trabalho docente requer, portanto, o trabalho de conscientização. Sabe-se que os conhecimentos mediaram as relações dos sujeitos com a realidade, imprimiram o

trajeto histórico como expressão do poder de ação e de julgamento, transformaram a cultura e produziram novas formas de pensar e de organizar a vida coletiva.

Assim, a formação do homem na Antiguidade grega nos séculos V e IV a.C e na modernidade a partir do século XIX, conforme estudo realizado nessa reflexão, volta-se para o empreendimento do conhecimento, tanto em função da identificação quanto da contradição em relação à realidade social. Ao estar a serviço do heterogêneo a partir do pensamento de unidade, o conhecimento se constituiu como instrumento de identificação externa. Em síntese, o conhecimento como forma de poder dos dominantes esteve a serviço desde as formas de pensamento, das ideias, como também se destacou na ciência e na técnica como forças produtivas sobre as relações sociais de produção a serviço do capital na modernidade, objetificando consciências.

Historicamente, as relações de autoridade e poder na formação e no trabalho docente se manifestaram mediadas pelo conhecimento. Nessa relação, o sujeito do conhecimento pode dominar o objeto a ser conhecido e vice-versa. Pelo primado do sujeito se expressou o idealismo, determinando o universal pelo particular na formação. Isso significou que o pensamento é o próprio conteúdo; este é que possibilita também a forma para se conhecer. Do mesmo modo o sujeito contou com o método como forma e com a técnica para que o conhecimento tivesse acesso ao pensamento, expressando o positivismo. Nesse sentido, independente do primado do sujeito e do objeto, ambos – sujeito e objeto – não se revelam independentes, mas se expressam aparentemente separados. Na formação, ao lidar com o conhecimento, o professor medeia o conhecimento na atividade que realiza com os discentes, levando em consideração as teorias educacionais que, na história da educação desde o século XIX, foram expressivas ao pensamento liberal sob as bases da filosofia idealista e da ciência positivista.

A formação dos sujeitos consiste, entre outros aspectos, em perceber internamente a realidade externa. Dessa relação os sujeitos se constituem. Se o conhecimento da realidade prevalece por adaptação sobre a formação dos sujeitos, idealizando-a, a mimese da formação legitima a dominação da realidade e os sujeitos se objetificam. A autoridade docente que se expressa por essa forma permite o acirramento do conteúdo, impedindo a manifestação da autonomia. Uma vez que o idealismo se destacou na formação e no trabalho docente pelo primado do sujeito sobre o objeto, o conhecimento proporcionou as bases para compreender que a educação se revelou distanciada de seu sentido para a emancipação. Com a ciência positivista, os métodos e as técnicas possibilitaram os

registros de dados como resultados. Concomitantemente, o conteúdo se identificou com a própria forma, tornando-se absoluto. Sob a força do objeto, o sujeito se deixou levar, restando a identificação externa. Em ambos os casos, a formação cultural se resumiu num fim em si mesma, reproduzindo a realidade social. Sob essa perspectiva, reconhecer a alienação das consciências, uma vez descartadas as possibilidades da experiência, da criação, da reflexão e das construções históricas, torna-se fundamental para a formação contra a barbárie.

A educação pensada sob perspectivas de seu vir-a-ser exige a reflexão crítica sobre a relação entre educação e sociedade. A exigência de uma formação para a liberdade dos sujeitos remete à denúncia para o despertar do sujeito sobre sua própria alienação. A cultura subsumida no universo social objetivo foi concebida como instrumento da racionalidade. Sendo assim, como instância que se afirmasse criticamente, desmistificando os modos de produzir a vida, voltada aos interesses da dominação do capital, a cultura instrumentalizada proclamou objetificação, conduzindo à efetivação da manipulação das consciências pela técnica, pela forma com que os conteúdos são direcionados para obter os resultados da sociedade de mercado.

A formação instrumentalizada pela pseudocultura retirou a liberdade dos homens e se expressou como reflexo do poder assegurado pela estrutura social dominante. Os conteúdos da indústria cultural já moldados pela técnica se configuram como instrumentos ideológicos, manifestados pelos meios de comunicação, visando a aceitação e a adaptação dos homens e atingem o ambiente da escola. As representações, conceitos e significados envolvendo as artes, a ética, a educação e as ciências presentes no fazer social tiveram na máquina o seu princípio de articulação sobre a formação.

Os desafios da educação não dizem respeito apenas à escola e às instituições de ensino, mas abarcam em si a dimensão formadora e a promoção da cultura. O que chama a atenção nesse processo é o fato de as concepções de educação procurarem estar voltadas para a adaptação ao sistema dominante, ou seja, orientadas para os valores objetivamente presentes e culturalmente válidos. Nesses termos se expressa a contradição entre educação e cultura. Desvelar o caráter contraditório e adaptativo no campo da investigação e da pesquisa empírica, confrontando realidades práticas e teóricas, analisando, construindo e desconstruindo conceitos e significados para empreender redimensionamentos históricos, significa viabilizar concretamente a produção cultural na dimensão da formação que requer

o estreitamento emergente entre o ensino e a pesquisa, na dinâmica dos conhecimentos e da experiência da reflexão filosófica sobre os mesmos, à luz da teoria crítica.

Se a escola de massa surgiu com o lema “educação para todos”, com o seu modelo voltado para o mercado, ela necessitou de uma demanda especializada para executar as tarefas da linha de montagem das fábricas. Para esse fim, é fundamental analisar que a produção do conhecimento administrado, seguindo a divisão dos conteúdos em disciplinas pode ser articulada em grandes áreas do conhecimento, confrontando-os criticamente, considerando a realidade social no cerne da reflexão e buscando compreender como a totalidade tem sido preestabelecida antes mesmo de iniciar a real experiência.

Para tanto, a reflexão sobre a formação e o trabalho docente se depara com a emergência de promover a formação como ação consciente, ética e política, capaz de realizar-se criticamente. Resgatar o sentido contraditório da educação para aquilo que ela confere significa compreendê-la como materialidade histórica do fazer social e político dos homens e da sociedade, firmada na dimensão formativa dos sujeitos no âmbito das relações sociais, mediadas pelas construções culturais que estabelece na instituição concreta da sociedade, que não ignora a possibilidade de instituir-se, de se aperceber dos redimensionamentos sobre as questões da realidade social, dos conhecimentos, dos conceitos e representações culturais.

Sob essas perspectivas, as condições para a superação frente aos limites das relações sociais, que se manifesta sempre na inquietude para conhecer os objetos na dimensão do eles são, permite conceber a autoridade não mais como antinomia da atividade docente, mas como expressão de alteridade e real liberdade.

A questão da desbarbarização da educação apontada por Adorno (1995b) tornou-se prioritária para a formação humana. Com efeito, a ambiguidade do amplo desenvolvimento científico e tecnológico realizado na modernidade não correspondeu à imaturidade político-social em que se encontram os indivíduos. A ideologia que consagrou importância ao desenvolvimento e ao progresso econômico foi suficiente para que as consciências seguissem os objetivos da organização social. Portanto, assim como o conhecimento científico dominante foi justificado para operacionalizar o aumento da produção e do consumo, os homens foram moldados para que forças produtivas fossem soberanas sobre as relações sociais. Assim, a falsa consciência é “fabricada” para abonar o irracionalismo substancial da realidade.

O professor, comprometido com a vida social, expressa suas dificuldades no trabalho que realiza. Imerso em condições materiais restritas ao desempenho de sua atividade profissional, vinculado à baixa remuneração, e no processo de reificação das organizações autoritárias, cujos mandados internos não coincidem com princípios de autonomia, instaura a subordinação por autopreservação. A docência precisa ser compreendida como atividade educacional, realidade dialética, estudo e investigação na dimensão significativa à contestação de seu sentido como código de regras fechado em si e aberta à reflexão filosófica sobre os conhecimentos, a realidade social, os conteúdos culturais e as formas de produzir a vida. A crítica do trabalho docente abarca conteúdo e forma. Pensar a forma com que se realiza a formação, como se lida com o ensino e com os objetos do conhecimento na multiplicidade de suas determinações, suscita debates sobre o trabalho pedagógico e o seu sentido estético, formativo e democrático.

O primado de metodologias, avaliações e procedimentos de ensino, para viabilizar a aprendizagem dos conhecimentos, coloca a docência num conjunto de ações de controle de dados que se confundem em quantidade e qualidade até se conciliarem e se revelarem indissociáveis. Assim, a formação deixa de ser o objetivo e a justificativa do processo educativo para ser a educação da reprodução e transmissão de conhecimentos. A escola, nessa perspectiva, idealiza sua prática e se constitui num espaço sem a possibilidade de avançar na superação e de formar criticamente sobre a potência das produções (formas e conteúdos) da indústria cultural, vazia de sentido. A educação perde seu significado político e democrático, deixa de ser o espaço de produção cultural e a docência se limita à informação modelada por metodologias para invocar aparência da formação.

A autoridade, como elemento para a formação de subjetividades capazes de proporcionar realidades objetivas de liberdade, foi compreendida nessa reflexão como necessidade da conscientização dos limites das relações entre docentes e discentes, da experiência da reflexão filosófica, compreendida também como experiência criativa, concreta, materializada no movimento dialético da história para que o alvo seja o sujeito da formação. Até onde se pode enxergar, nada impede que se possa refletir sobre a autotransformação da história e das relações sociais que os homens produzem.

Ainda que investigações empíricas se façam necessárias para dar conta de abordar a temática dessa reflexão e não haja suspeita de anacronismos frente aos desdobramentos dos momentos históricos, dos comportamentos subjetivos e as condições objetivas da sociedade contemporânea incidem sobre as relações de autoridade e poder na formação e

no trabalho docente, essa construção teórica desenvolvida à luz da teoria crítica frankfurtiana procurou suscitar reflexões no diálogo com autores que empreenderam estudos referentes à história da educação, nos distintos períodos da antiguidade grega, dos séculos V e IV a.C., e a partir do século XIX, na modernidade.

Espera-se com este estudo contribuir para que haja elementos para se pensar as renúncias e confrontos necessários à emancipação, no sentido de ampliar a reflexão, a experiência e as possibilidades de superação rumo a uma concepção de educação verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS:

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- _____. **Prismas: crítica social e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.
- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- _____. **Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1968.
- _____. **La personalidad autoritária**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.
- ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- _____. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ANASTASIOU, L. G. C. e PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC editora, 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ministério da Educação, 1997.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.
- CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, v. I, 2002.
- _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2000.

COÊLHO, I. M. Docência universitária e qualidade do ensino In: **XVIII Semana de Integração Acadêmica e Planejamento**. Goiânia: UCG, 2005.

_____. Ensino, pesquisa e formação de estudantes e professores. In: **Revista da PUC**, Campinas, SP, nº18, jan. 2004.

_____. Teoria, prática e formação de professores. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 7, nº 2, jul./dez. 2004a.

_____. Repensando a formação de professores. In: **Nuances**: estudos sobre educação. Revista semestral do curso de pedagogia e programa de pós-graduação em educação: formação de professores. Goiânia, Ano IX, v. 09, nºs. 09 e 10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

_____. A escola fundamental e média, o saber e o ensino aprendizagem. In: *Solta a voz: Boletim de professores*. Colégio de Aplicação – FE/UFG, n.4. Goiânia – GO, 1992.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CROCHIK, L. J. A constituição do sujeito na contemporaneidade. In: **Revista Interação**. Goiânia – GO, v. 35, nº 2, 2010.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, N. **Vigotski e “o aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas - S.P: Editora Autores Associados, 2000.

FIGUEIREDO, L. C. **A invenção do psicólogo**: quatro séculos de subjetivação, 1500-1900. São Paulo: Escuta, 2002.

FREUD, S. Tabu e ambivalência emocional. In: _____ **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 2006.

_____. A consciência e o que é inconsciente. In: _____ **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIX, 2006a.

_____. O ego e o superego (ideal de ego). In: _____ **O ego e o id e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006a.

- GUIMARÃES, V. S. (Org.). Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade. In: COELHO, I. M. **Universidade e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2006.
- HEGEL, G. W. F. **A Fenomenologia do Espírito; estética – a idéia e o ideal – ; o belo – artístico e o ideal; introdução à história da filosofia. Os Pensadores XXX**. São Paulo: Abril, 1974.
- HOBBSAWM, E. J. **A era dos impérios**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KANT, I. **A Metafísica dos Costumes**. Bauru - SP: Edipro, 2008.
- _____. **Doutrina do direito**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Ícone, 1993.
- KOSHIBA, L. **História: origens, estrutura e processos**. São Paulo: Atual, 2000.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSE, H. **Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro. São Paulo: Difel, 1992.
- MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia**. Tomo III. São Paulo: Loyola, 2001.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: CQ editora, 1995.
- PASCAL, G. **Para compreender Kant**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PLATÃO. **A República: ou sobre a justiça, diálogo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 .
- PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 1994.

REALE, G. e ANTISERI, D. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, v. 1, 2007a.

_____. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, v. 2, 2007.

RUSSELL, B. **Os problemas da filosofia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. v 2. São Paulo: Editora UnB, 2004.

ZANOLLA, S. R. S. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade In: **Revista sociedade e cultura**. v. 1, nº 13, Goiânia, jan./jun 2010.

_____. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. In: **Educação e sociedade**. Campinas – SP., v. 28, nº 101, set./dez. 2007.

_____. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Editora da UCG, 2007a.

_____. Teoria crítica e educação: considerações acerca do conceito de práxis. **Revista Educativa**. v. 5, n. 1, Goiânia, jan./jun. 2002.

¹ A expressão “Servidão voluntária” utilizada como parte do título do segundo capítulo dessa dissertação, também encontrada na obra de Discurso da Servidão Voluntária de Etienne de La Boétie, distingue-se da temática abordada pela autora desse estudo teórico e bibliográfico.

A revisão ortográfica dessa dissertação corresponde ao novo acordo ortográfico da língua portuguesa, conforme publicação de BECHARA, E. **O que muda com o novo acordo ortográfico**. São Paulo: Nova Fronteira, 2008. As citações extraídas das referências bibliográficas foram preservadas, mantendo a forma ortográfica original do ano de sua publicação.