



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GIDALTI GUEDES DA SILVA

**A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO CURRICULAR:
MODERNIDADE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA**

PORTO VELHO

2012

GIDALTI GUEDES DA SILVA

**A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO CURRICULAR:
MODERNIDADE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Formação Docente

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Carmo dos Santos

PORTO VELHO

2012

GIDALTI GUEDES DA SILVA

**A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO CURRICULAR:
MODERNIDADE, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, Mestrado Acadêmico em Educação, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre.

Aprovada por:

Prof^a Dr^a Maria do Carmo dos Santos
Universidade Federal de Rondônia
Orientadora

Prof^a Dr^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia
Parecerista - Membro Interno

Prof^a Dr^a Laura Marisa Carnielo Calejon
Universidade Cruzeiro do Sul
Parecerista - Membro externo

Porto Velho, maio de 2012.

A Aluísio e Ivone, meus pais,
exemplos de superação e humanidade.

A todos os educadores que,
a despeito das intempéries da vida e das
contradições inerentes ao mundo capitalista,
teimam em desejar a superação da
racionalidade totalitária e coercitiva,
abrindo-se para novas percepções,
novas estéticas, novos saberes e
possibilidades, novas formas de
ser no mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a Dr^a Maria do Carmo dos Santos, pelo profundo respeito acadêmico com que sempre me tratou, pela cumplicidade nesta pesquisa e nas lutas da vida.

Aos professores Dr^a Laura Calejon e Dr. Alejandro Beatón, pelos questionamentos e orientações por ocasião da Qualificação deste trabalho de pesquisa.

Aos docentes do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia.

Ao Prof. Dr. Clarides H. Barba, docente do Curso de Filosofia, por seus questionamentos e encorajamento.

Ao Prof. Dr. Alexandre Pacheco, docente do Curso de História, pelas palavras de incentivo e inspiração que contribuíram para a realização do Mestrado.

Aos amigos Alan, Adão, Paulo, Aloir, Daniel, Paula e outros colegas de Mestrado, pelos debates acalorados e partilhas teóricas.

A Márcia Moreira, Rodrigo Martins, Hércio Passos, Maila Andrade e Carlos Amorim, pessoas muito especiais em minha vida, pelo apoio e cumplicidade, pelas tantas ocasiões de reflexão comigo acerca dos temas suscitados pela pesquisa.

Ao companheiro de militância social e partidária, Samuel Pessoa, por possibilitar que os conhecimentos construídos durante esta pesquisa sejam em certa medida aplicados na criação do Programa de Formação Social e Política da Casa da Juventude.

Aos amigos Betânia e Rafael, educadores sociais, pela experiência de partilha de saberes, de sorrisos e de esperança.

Ao Mestre Benedito Nelson e à comunidade da Hien Karatê Kyokai, pela amizade e companheirismo que foram imprescindíveis em momentos de crise vividos no decurso deste Mestrado.

Ao meu tio, Rev. José Laurindo Filho e ao Missionário Pr. Walter, por se empenharem tão prontamente na escrita do Abstract.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade, considerado em seu caráter dialético, expresso especificamente nos seguintes objetivos: *a)* analisar as intenções subjacentes ao princípio da Estética da Sensibilidade tal como proposto na legislação educacional vigente; e *b)* identificar de que modo a Estética da Sensibilidade orienta (ou não) os saberes de educadores em exercício na Educação Básica. A pesquisa se desenvolveu por meio de aprofundamentos teóricos, análises documentais e pelo estudo específico dos saberes dos educadores acerca da Estética da Sensibilidade, que se deu por meio da Entrevista Centrada no Problema, conforme Flick, fazendo recurso à contribuição de Szymanski, Almeida e Prandini para a análise das entrevistas. Os resultados da pesquisa estão organizados em três seções. A primeira seção apresenta uma crítica dos aspectos conjunturais determinantes para a formação da subjetividade humana na sociedade moderna capitalista. São considerados elementos da vida cotidiana dos sujeitos, como a urbanização, a industrialização e a cultura de massa. E, a seção apresenta uma análise da relação entre modernidade e educação, seguida por uma crítica à proposta moral e estética de Émile Durkheim, que tem orientado a educação em países que vivem sob as bitolas positivistas. A segunda seção trata dos fundamentos epistemológicos da pesquisa, ao adotar a compreensão da sociedade em perspectiva dialética, tomando por principal referencial o pensamento de Theodor Adorno, bem como de outros autores que pactuam com o modo dialético de interpretar os fenômenos sociais. Em seguida, abordamos a importância da experiência estética para uma proposta educacional emancipatória e consideramos as contribuições da sociologia dialética para a análise do currículo. Por fim, a terceira seção é dedicada ao estudo específico do princípio da Estética da Sensibilidade. Ainda que este princípio tenha sido proposto por correntes educacionais críticas, se o considerarmos unicamente a partir das orientações legais, a Estética da Sensibilidade está a serviço da conformação das massas às novas dinâmicas do capitalismo global. A análise dos significados apresentados nas entrevistas revelou que os educadores não possuem a Estética da Sensibilidade como elemento norteador de suas concepções educacionais. Exceto em casos específicos, as concepções dos educadores estão arraigadas ao modelo de educação moral e estética da modernidade capitalista, não dialogando com as novas dinâmicas socioeconômicas, tão pouco fazendo crítica aos ditames culturais do capitalismo. As entrevistas apresentaram que os educadores possuem uma forte tendência à coercitividade e ao controle, tornando inócuas as declarações sobre o desejo de se formar cidadãos críticos. Quando muito, o modelo educacional revelado nos saberes dos educadores pode facilitar um tipo de socialização niveladora e harmonizante dos sujeitos.

Palavras-Chave: Estética da Sensibilidade; Modernidade; Educação Estética; Teoria Crítica; Sociologia Dialética.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the philosophical-curricular principle of Esthetics of Sensibility, considered in its dialectical character, expressed specifically in the following objectives: a) to analyze the subjacent intentions to the principle of Esthetics of Sensibility as proposed in the current educational legislation; and b) to identify how the Esthetics of Sensibility orients (or not) the knowledge of educators in the exercise of Basic Education. The research was developed through deep theoretical studies, analyses of documents and by specifically studying the knowledge of educators concerning the Esthetics of Sensibility, which occurred through interviews centered upon the problem, according to Flick, making use of the resource of Szymanski, Almeida and Prandini for the analysis of these interviews. The results of the research are organized into three sections. The first section presents a review of the determining conjunctural aspects for the formation of human subjectivity in the modern capitalistic society. Elements of the subjects' daily lives are considered, such as urbanization, industrialization and the culture of the masses. The section presents an analysis of the relationship between modernity and education, followed by a review of the moral and esthetic proposal of Émile Durkheim, which has oriented education in countries living under positivism standards. The second section deals with epistemological foundations of research, adopting the comprehension of the society in dialectical perspective, taking as principle reference the viewpoint of Theodor Adorno, as well as other authors who are in accordance with the dialectical mode for interpreting social phenomenon. Afterwards, we approach the importance of the esthetic experience for an emancipatory educational proposal and consider the contributions of a dialectical sociology for the analysis of the curriculum. Finally, the third section is dedicated to a specific study of the principle of Esthetics of Sensibility. Although this principle has been proposed by current educational reviews, if we consider it solely from legal orientations, the Esthetics of Sensibility is at the service of conforming the masses to the new dynamics of global capitalism. The analysis of the meanings presented during the interviews revealed that the educators do not have the Esthetics of Sensibility as a guiding element for their educational concepts. The educators' concepts, with the exception of specific cases, are rooted in the model of moral and esthetic education of a capitalistic modernity, not having dialogue with the new socio-economical dynamics, hardly even reviewing the cultural dictates of capitalism. The interviews showed that the educators have a strong tendency toward coercivity and control, turning innocuous their declarations about the desire to develop solid citizens. At most, the educational model revealed within the knowledge of the educators could facilitate a type of socialization which equalizes and harmonizes its subjects.

Keywords: Esthetics of Sensibility; Modernity; Esthetic Education; Critical Theory; Dialectical Sociology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA MODERNIDADE CAPITALISTA.....	14
1.1. O PROJETO DA MODERNIDADE	16
1.2. MODERNA VIDA COTIDIANA E FORMAÇÃO DO SUJEITO	26
1.2.1. Quando o ser humano se torna coisa	26
1.2.2. Impessoalidade, medo e privatização da vida	27
1.2.3. Indústria Cultural: vidas para o consumo	31
1.2.4. Relativização das tradições e crise das relações comunitárias	36
1.3. MODERNIDADE E EDUCAÇÃO	40
2. POR UMA SOCIOLOGIA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO COMO CRÍTICA DA MODERNIDADE	53
2.1. A SOCIEDADE SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA	55
2.3. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	67
2.4. SOCIOLOGIA DIALÉTICA E ANÁLISE DO CURRÍCULO	79
3. ANÁLISE DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO FILOSÓFICO- CURRICULAR	85
3.1. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	86
3.2. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NOS SABERES DOS EDUCADORES .	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE 1	121
APÊNDICE 2.....	127

INTRODUÇÃO

O interesse pelo campo da filosofia educacional e, especialmente, pelo tema *estética e educação*, emerge de inquietações existenciais e acadêmicas, que surgiram no decorrer dos anos, pela confluência de vivências comunitárias, das experiências do cotidiano, dos conflitos de espiritualidade e da formação acadêmica.

Durante os estudos de Bacharelado em Teologia na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), refletimos sobre a relação dialética entre a cultura urbana-industrial-capitalista e a experiência religiosa. Ficou evidente a forte influência dos condicionantes históricos e culturais na formação dos sujeitos.

Esta tensão entre o Projeto da Modernidade e a dimensão estética da existência humana ficou ainda mais evidente durante os estudos de pós-graduação *latu senso* (UMESP), quando pesquisamos acerca do método teológico (epistemologia teológica) frente o processo de secularização moderna. Houve um destaque à espiritualidade que emerge desta tensão, que influencia diretamente na formação dos sujeitos e nas escolhas que fazem.

Estes processos formativos repercutem nos espaços educacionais institucionalizados como a escola, embora sejam compreendidos no âmbito das temáticas que fazem relação entre educação e cultura. O tema abordado neste trabalho favorece o desenvolvimento de uma reflexão que concilia aspectos cultural-ideológicos, com a construção do currículo e com a formação de educadores.

Durante este Mestrado, os primeiros estudos sobre a formação estética dos sujeitos, na sua relação com o projeto de educação no Brasil, mostraram que desde a década de 1990, o cenário educacional brasileiro tem sido palco de tensões teóricas e ideológicas, que redundaram na modificação da proposta curricular. Desde 1996, a legislação educacional brasileira estabelece que todas as práticas formais de educação devem ser orientadas a partir de fundamentos estéticos, políticos e éticos. Entra em jogo o princípio curricular da Estética da Sensibilidade, visando estimular uma revisão estética dos sujeitos. Sendo assim, o princípio da

Estética da Sensibilidade deve (ou deveria) nortear todas as práticas educacionais no Brasil.

O objetivo deste trabalho é analisar o princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade. Este objetivo geral se efetiva nos seguintes objetivos específicos: *a)* analisar as intenções subjacentes ao princípio da Estética da Sensibilidade tal como proposto na legislação educacional vigente; e *b)* identificar de que modo a Estética da Sensibilidade orienta (ou não) os saberes de educadores em exercício na Educação Básica. Este objetivo parte do reconhecimento do caráter dialético das propostas curriculares, considerando tanto a objetividade (aspectos culturais, ideológicos e normativos), quanto à subjetividade (aspectos mais vivenciais), no contexto de docentes da educação básica.

A análise da Estética da Sensibilidade exigiu que a pesquisa se desenvolvesse a partir de aprofundamentos teórico-epistemológicos e análises documentais, que garantiram uma reflexão crítica sobre o contexto político, ideológico e cultural enquanto condicionante para a construção do currículo e para a formação dos sujeitos. Para o estudo específico dos saberes dos educadores acerca da Estética da Sensibilidade, os fundamentos teórico-epistemológicos desta pesquisa nos colocaram diante da necessidade de buscar uma metodologia de coleta e análise dos dados que leve em conta os seguintes pontos:

a) Valorizar da totalidade social e o estudo dos condicionantes materiais e culturais que refletem diretamente na constituição dos sujeitos estudados;

b) Valorizar aspectos subjetivos da pesquisa, colocando especial atenção às concepções dos sujeitos estudados e às intenções hermenêuticas do sujeito-pesquisador;

c) Possibilitar a articulação dos dados coletados, que se referem às concepções educacionais de docentes da educação básica, com os elementos estruturantes da totalidade social na qual estão inseridos; e

d) Ser um método adequado ao problema apresentado pela pesquisa.

Procurando atender às condições acima, optamos pela utilização da Entrevista Centrada no Problema, segundo Uwe Flick. Especificamente, utilizamos a entrevista qualitativa, que prevê a utilização de um guia de entrevista, um gravador e um pós-escrito (protocolo de entrevista). Para tratamento do material, optamos pela

metodologia apresentada pelas pesquisadoras Heloisa Szymanski, Laurinda Ramalho de Almeida e Regina Célia Almeida Rego Prandini¹.

Os resultados da pesquisa estão organizados em três seções. Na primeira seção, denominada *A Formação dos Sujeitos na Modernidade Capitalista*, desenvolvemos uma reflexão acerca de aspectos conjunturais determinantes para a formação da subjetividade humana e para o movimento da sociedade contemporânea. Mesmo cientes da impossibilidade de compreensão absoluta da totalidade social, em resposta ao método dialético, apresentamos uma análise dos condicionantes históricos da modernidade.

Para tanto, apresentamos primeiramente uma crítica ao projeto da modernidade e à influência ideológica do positivismo. Também são considerados elementos da vida cotidiana dos sujeitos, marcada pela urbanização, industrialização e pela cultura de massa. A primeira seção é concluída com uma análise da relação entre modernidade e educação, seguida por uma crítica à proposta moral e estética de Émile Durkheim, que tem orientado a educação em países que vivem sob as bitolas positivistas, tal como o Brasil.

A segunda seção tem por título *Por uma Sociologia Dialética da Educação como Crítica da Modernidade*, onde evidenciamos os fundamentos epistemológicos para o desenvolvimento desta pesquisa. Num primeiro tópico, refletimos acerca da compreensão da sociedade em perspectiva dialética, tomando por principal referencial o pensamento de Theodor Adorno, filósofo e sociólogo da Escola de Frankfurt. Também, vale ressaltar, colhemos subsídios teóricos de outros pensadores que pactuam com o modo dialético de interpretar os fenômenos sociais, principalmente aqueles que recebem influência do pensamento frankfurtiano. Em seguida, abordamos a importância da experiência estética para uma proposta educacional emancipatória e, por fim, consideramos as contribuições da sociologia dialética para a análise do currículo.

Ao assumir os fundamentos epistemológicos da sociologia dialética, colhemos subsídios para compreender aspectos específicos da subjetividade, sem desconsiderar aspectos de maior objetividade social, política e ideológica. Sujeito e coletividade, particularidade e totalidade, condicionantes materiais e ideológico-

¹ Na Metodologia de Entrevista (Apêndice 1), apresentamos de modo detalhado os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, considerando o caráter qualitativo e reflexivo da pesquisa.

culturais são compreendidos como absolutamente indissociáveis, coexistentes e dialógicos. É por isso que o pensamento de Adorno se caracteriza pelo reconhecimento do vínculo indissociável do sistema social com o sistema científico, ambos firmados em uma racionalidade totalitária e coercitiva, que visa à harmonia e a homogeneização (subordinação) dos sujeitos, conforme as demandas impostas pelo modo capitalista de vida.

Na busca de um olhar que possa suscitar o novo, Adorno propõe uma forma de compreensão dos fenômenos sociais que recoloca a experiência na centralidade do método. Na fuga da sujeição do pensamento a métodos que intencionam a reprodução do saber, a experiência é assumida como possibilidade de construção de novas formas de ver. Isto possibilita a reflexão sobre temas não pensados, ou mesmo, o suscitar novas questões sobre temas refletidos anteriormente.

Por fim, seguimos para a terceira seção, *A Análise da Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular*, dedicada a um estudo mais específico deste princípio filosófico. A seção está organizada em duas partes igualmente relevantes. A primeira apresenta uma análise da Estética da Sensibilidade tal como proposta na legislação educacional brasileira, procurando revelar as intenções ideológicas subjacentes ao currículo oficial. A segunda parte está voltada para análise das concepções educacionais de docentes da educação básica, no intuito de identificar qual conhecimento eles possuem acerca do princípio curricular da estética da sensibilidade.

Buscamos estabelecer este contraste entre a análise documental e os saberes dos educadores, pois a efetivação de uma política educacional e de novos parâmetros curriculares deve caminhar junto com a formação dos educadores, tanto no âmbito dos cursos de licenciatura, como na contínua (re) formação e atualização de educadores que já estão em exercício. Isso evitaria ainda maior descompasso histórico-vivencial entre o que se propõe na legislação e o que ocorre no cotidiano das escolas em todo o País.

Nas sondagens iniciais desta pesquisa, realizamos consultas a várias pessoas que atuam na educação básica e no ensino superior. Ao serem questionadas se conheciam o princípio da Estética da Sensibilidade, com raríssimas exceções, as pessoas revelaram não terem ouvido falar ou lido sobre o tema. Em muitos momentos, a própria relevância deste objeto de pesquisa foi colocada em

cheque, diante do não conhecimento das fortes implicações da estética para os processos educacionais, para a pesquisa científica e para o projeto de sociedade em curso. Contudo, cada passo tomado na pesquisa confirmava cada vez mais a relevância do tema para a atualidade educacional brasileira.

Concluimos estas falas introdutórias manifestando o desejo de que a leitura deste trabalho traga mais inquietações do que respostas que apaziguam o espírito, que desperte a inconformidade e desejo de mudança. Que esta pesquisa e análise nos inspire a assumirmos um projeto educacional que promova a emancipação e não a mera adaptação dos sujeitos. Boa leitura!

1. A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA MODERNIDADE CAPITALISTA

“Se não houvesse as tabernas, a cada terça-feira cairia um governo. Por sorte, às terças-feiras esta gente encontra-se entorpecida, está digerindo as bebedeiras, não possui mais um vintém e volta ao trabalho, ao pão seco, incentivada por um instinto de procriação material que se tornou hábito. Contudo, esse povo tem suas exceções em virtudes, seus homens íntegros, seus Napoleões desconhecidos, que são os representantes típicos de suas possibilidades, elevadas à expressão máxima, e que resumem o seu valor social num tipo de existência onde ação e pensamento unem-se não para produzir prazer, mas para organizar a ação do sofrimento”.

Honoré de Balzac

Para melhor compreender os processos de formação docente na atualidade, devemos considerar os condicionantes culturais da própria existência humana. O educador, enquanto sujeito, se constitui na relação com seu espaço-tempo. Por este motivo, nesta primeira seção, desenvolvemos uma reflexão acerca de aspectos conjunturais determinantes para o movimento da sociedade contemporânea. São forças históricas, e por isso mesmo fruto de uma intencionalidade, que influenciam direta e indiretamente na formação cultural dos sujeitos e das coletividades sociais. Neste ponto, vale destacar a maneira como a Teoria Crítica se utiliza do termo *cultura*, que foge ao sentido usual da antropologia.

Quando os frankfurtianos se referem à cultura, eles utilizam o termo com um significado distinto do que lhe é conferido pelos antropólogos. Cultura não significa práticas, hábitos ou modo de vida, e se por um acaso é legítimo falarmos em antropologia, trata-se de uma Antropologia Filosófica. Na verdade os autores seguem a tradição alemã que associa cultura à *kultur*, e a identificam com a arte, filosofia, literatura e música (ORTIZ, 1986, p.6).

Ao vincular o termo cultura à arte, aqui compreendida como produto social, os teóricos frankfurtianos deixam de colocar foco propriamente nos dados aparentes, para questionar os elementos estéticos que permeiam os sujeitos. Evidenciamos a relação entre estética e subjetividade, bem como a dialética entre

sujeito e coletividade social e a via de mão dupla entre condicionantes da infra e da superestrutura². O estudo de tais elementos revela as essências que condicionam o olhar, o sentido, o desejo, as escolhas, que interferem direta e indiretamente nos rumos que a sociedade contemporânea tem tomado.

Se muitos historiadores tratam as transformações sócio-culturais promovidas pela modernidade como algo positivo, os frankfurtianos assumem uma filosofia da história de profunda suspeita. Renato Ortiz afirma que Adorno e Horkheimer possuem uma maneira própria de compreender o Iluminismo. Segundo eles: “a) trata-se de um saber cuja essência é a técnica; b) promove a dimensão de calculabilidade e da utilidade; c) erradica do mundo a dimensão do gratuito (arte); d) é uma nova forma de dominação” (ORTIZ, 1986, p.2).

Na Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer ressaltam como a sociedade capitalista acaba assumindo o caráter de *sociedade administrada*, não por estar sujeita a um olho que a tudo vê e conspira, mas por emergir de uma racionalidade técnica administrativa que está presente em todos os âmbitos da existência, em todas as formas de relacionamento social.

A verdadeira natureza do esquematismo, que consiste em harmonizar exteriormente o universal e o particular, o conceito e a instância singular, acaba por se revelar na ciência atual como o interesse da sociedade industrial. O ser é intuído sob o aspecto da manipulação e da administração. Tudo, inclusive o indivíduo humano, para não falar do animal, converte-se num processo reiterável e substituível, mero exemplo para os modelos conceituais do sistema. O conflito entre a ciência que serve para administrar e reificar, entre o espírito público e a experiência do indivíduo, é evitado pelas circunstâncias. Os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, o cidadão vê *a priori* o mundo como a matéria com a qual ele o produz para si próprio (1985, p.73).

Não se trata de um pessimismo absoluto com relação aos avanços tecnológicos, mas a denuncia de que por trás do discurso libertador da razão iluminista esconde-se uma dimensão coercitiva e totalitária, que acaba por desembocar na regressão da sensibilidade humana e na promoção da barbárie. É sob esta perspectiva crítica que apresentamos as reflexões que se seguem.

² A relação entre estética, arte, subjetividade e formação dos sujeitos será abordada na segunda seção do trabalho, dedicada a uma reflexão de cunho epistemológico e metodológico.

1.1. O PROJETO DA MODERNIDADE

“A modernidade é um modo de ser, uma sensibilidade. Em termos antropológicos eu diria, ela é uma cultura, uma visão de mundo com suas próprias categorias cognitivas [...]” (ORTIZ, 1998, p.263). Para que esta maneira de ser possa se constituir fez-se necessário todo um conjunto de intensas transformações, que ocorreram inicialmente nos séculos XVIII e XIX, tais como: a consolidação dos estados nacionais, as grandes descobertas científicas, o desenvolvimento de novas técnicas de produção, a revolução industrial, a mecanização do campo e conseqüente estabelecimento de latifúndios, o êxodo rural e a intensa urbanização, além do fenômeno da secularização.

Já o século XX presenciou a consolidação do capitalismo financeiro, o advento do rádio, da televisão e, por fim, a revolução no campo da informação e a globalização econômica e cultural. Ao longo dos últimos três séculos, o projeto da sociedade moderna tem sido assumido ao redor do planeta. Primeiramente, as transformações ocorreram na Europa e na América do Norte. Depois, gradativamente, a modernidade se expandiu para os países situados na periferia do sistema capitalista, como no caso brasileiro.

Os pequenos pulsos de industrialização do início do século XX colocaram o Brasil em diálogo com alguns aspectos do capitalismo industrial. Porém, foi a partir da década de 1930, após a crise econômica mundial de 1929, que investimentos estatais fortaleceram as indústrias de base, dando um impulso maior à industrialização no Brasil. Foi a partir deste período, com a implantação do Estado Novo (1937) que se consolidou a vitória, ainda que parcial, dos interesses urbano-industriais sobre os interesses da economia rural de exportação (OLIVEN, 1982).

Celso Furtado (2000, p.17) afirma que “foi nos anos 30 que se começou a questionar o modelo de economia essencialmente agrícola defendido pela classe dominante brasileira”. Foi neste período que o percentual da população urbana teve um salto qualitativo, chegando a 36,16% em 1950. Essa maior presença da indústria na cidade tornou-a mais atrativa à população rural, a qual via os benefícios da modernidade industrial no cotidiano da população citadina e vislumbrava novas oportunidades de emprego e crescimento. Por outro lado a população rural era necessária como mão-de-obra para as indústrias e como mercado interno de consumo, o que reforçou ainda mais a indústria nacional.

Contudo, foi somente na segunda metade do século XX que o cenário brasileiro foi alterado significativamente, com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), apontado como representante das fortes mudanças no quadro político-econômico, que contribuíram na busca de modernização do país. JK acelerou a industrialização brasileira dando abertura às indústrias transnacionais. Não era mais possível afirmar o Brasil como um país de vocação agrária. A indústria e o mercado como uma categoria econômica, política e cultural, passaram a dominar o pensamento e a atividade dos governantes e das classes sociais dos centros urbanos (OLIVEN, 1982).

Este momento de modificações estruturais no Brasil coincide com a reorganização econômica do mundo após o fim da Segunda Grande Guerra. Contando com os avanços no ramo da comunicação, o projeto da modernidade capitalista se expandiu alcançando dimensões globais. Vale aqui ressaltar o termo globalização, tomado pela ideia de planetarização, com origem etimológica do termo grego *plakso*, que para Muniz Sodré, num primeiro momento, “[...] significa nivelamento ou apastamento das diferenças, [e num segundo momento] a interconexão de economias parcelares por um novo *modus operandi* e com o auxílio de novíssimas tecnologias integradoras” (1997, p.116-117).

Milton Santos afirma que “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (2001, p.23). Esse posicionamento nega o discurso de naturalização do processo de globalização, como se estivesse vinculado pura e simplesmente às inovações tecnológicas, e não às intenções econômicas e ideológicas. Rodrigo Duarte afirma que a partir do chamado capitalismo tardio, surgem os elementos constitutivos do atual mundo globalizado, que é caracterizado

[...] principalmente pela existência de grandes conglomerados de interesse econômico e militar, aliada à incorporação de conquistas tecnológicas com o objetivo de otimizar o desempenho da economia, ao mesmo tempo em que cria coesão ideológica em torno das diretrizes principais do sistema de dominação política (2001, p.31).

Sobretudo após a queda do socialismo real, a globalização é compreendida como projeto de sociedade que tomou maior força, tendo como base ideológica o *neoliberalismo*, que defende a supremacia das lógicas de mercado sobre as relações políticas, sociais e culturais. Para Muniz Sodré (1997) o mercado

e o consumo são colocados como paradigmas para a sociedade, em todos os aspectos da vida e num âmbito global. Para tanto, se vale das forças econômicas dos grupos hegemônicos e busca imprimir sua cultura pela mídia.

Algo a se destacar é que a globalização do projeto da modernidade capitalista se efetiva pela reprodução do modo de vida urbano em todos os rincões. A indústria e o capital se objetivam por meio dos processos de urbanização. Tal como tem ocorrido ao redor do planeta, de modo muito semelhante às franquias do *Mcdonald*, o mundo urbano industrial capitalista se expande como locus regulador da vida cotidiana, estabelecendo novas lógicas de espaço-tempo, economia e cultura. É neste sentido que o termo modernidade designa um processo social complexo, que influencia todas as dimensões da vida humana, inclusive a própria subjetividade. Alteraram-se valores e crenças, afetando os costumes e as relações tradicionais.

Apesar dos brasileiros viverem sob os impactos do projeto da modernidade recentemente, a maior parte deles já não pertence à primeira geração, mas à segunda e à terceira geração de urbanos. Mesmo considerando os fortes remanescentes culturais do mundo rural, podemos afirmar que, excetuando-se populações tradicionais em estado de isolamento, os brasileiros atuais se constituíram a partir dos condicionantes existenciais impostos pelo mundo moderno, isto é, um mundo capitalista, urbano e industrial³.

O quadro se intensifica ao levarmos em conta a influência dos meios de comunicação de massa, que têm expandido a cultura urbana para as populações que ainda residem nas pequenas vilas e interiores, influenciando o estilo de vida no campo, ditando novos costumes e padrões de consumo, relativizando as tradições e valores locais. Mesmo as pessoas que residem em cidades menores ou em setores rurais são influenciadas culturalmente e tecnologicamente pela sociedade moderna.

As novas tecnologias de comunicação alteraram a noção de espaço-tempo. Em 1977, o sociólogo brasileiro Octavio Ianni, ao refletir sobre *Estado e planejamento econômico no Brasil*, já fazia o seguinte alerta: “Pouco a pouco

³ Segundo Santos (1994), para a real compreensão do crescimento demográfico urbano faz-se necessário levar em consideração tanto o crescimento natural como o êxodo rural. Deste modo, enquanto que os países industrializados, no início de sua industrialização no século XVIII, possuíam taxas de urbanização por migração maiores que as taxas de crescimento natural, nos países subdesenvolvidos o fenômeno ocorreu de forma inversa. A urbanização dos países subdesenvolvidos não é somente uma consequência do êxodo rural, mas também de uma explosão demográfica ocorrida tanto nos centros urbanos, quanto das áreas rurais (SANTOS, 1982).

avançava a hegemonia da cidade, enquanto universo cultural singular, sobre a cultura de tipo agrário” (p.21-22). Após 17 anos, Milton Santos fez a seguinte afirmação: “Hoje, a metrópole está presente em toda parte, no mesmo momento, instantaneamente” (1994, p.92). Deste modo, compreendemos que o estilo de vida das metrópoles tornou-se principal referência para a totalidade social. Raquel Rolnik (1988) nomina esse fenômeno de *urbanidade*, pois não mais existe um mundo urbano absolutamente diverso do mundo rural.

Segundo Ana Fani A. Carlos, “[...] o processo de industrialização intensificou o processo de urbanização a ponto de ambos se tornarem indissociáveis” (1992, p.49). Esta presença da indústria gerou uma série de transformações. Uma delas foi uma reorganização do espaço urbano. A pequena cidade mesclava num mesmo espaço a habitação e o trabalho. Patrão e empregados comungavam o mesmo espaço, residiam juntos ou próximos e desfrutavam da mesma estrutura urbana. Já o espaço urbano contemporâneo se caracteriza pela delimitação nítida entre patrão e empregado, pois não há praticamente nenhum espaço que não seja investido pelas lógicas do mercado (LIBÂNIO, 2001).

A reforma sanitária estabeleceu a lógica do centro (urbanizado) e da periferia (precarizada). Esta segregação espacial da metrópole evidencia e intensifica os contrastes sociais, tornando o ambiente urbano um lugar de luta pelo espaço e de fragmentação social. O alto índice de criminalidade é sintoma de uma cidade dividida pela segregação. Ermínia Maricato (2001) estabelece uma clara relação entre violência, espaço metropolitano ilegal e exclusão social. O cotidiano das pessoas (educadores e alunos) é marcado pela violência.

A industrialização, como produto da modernidade, não somente transformou o espaço geográfico urbano como também a própria concepção de espaço. A pequena cidade medieval, mesmo como produto humano, era construída segundo as limitações que a natureza lhe impunha. Era um espaço dado. Com a evolução tecnológico-industrial o ser humano conquistou o poder de transformar o meio ambiente segundo os seus interesses. Para o ser humano metropolitano, não há espaço que não possa ser alterado, que não seja construído.

Somando-se ao quadro acima, surge a forte influência da internet, que mudou a concepção de centro de vida nas cidades. A pequena cidade rural é tricêntrica: a igreja, a praça e a moradia. Na metrópole estes centros se perdem,

pois os meios de comunicação desmaterializaram o espaço. Os celulares trazem para o trabalho os problemas domésticos, por outro lado, os funcionários da internet reintegram o espaço de trabalho à moradia. Sobre isto, Libânio afirma: “O mundo urbano é pluricentral, regido pelos desejos e escolhas das pessoas [...]” (2001, p.32). Espaços e imaginários tradicionais (igreja, praça, família, escola) são desconstruídos. Impõe-se uma nova lógica regida por *status*, posse econômica, aparência, vitrine e consumo.

Assim como o espaço, a vida urbana promove uma nova configuração do tempo. A cidade industrial transformou absolutamente a rotina das pessoas. O forte ritmo de industrialização e urbanização forçou as empresas a exigirem cada vez mais turnos de trabalho. Por outro lado, as próprias pessoas passaram a dobrar seus esforços, no intento de aumentarem seus rendimentos para darem conta dos crescentes gastos da vida moderna. A modernidade implantou um forte ritmo de transformação. Existe uma constante sensação que o tempo nos escapa.

A bem conhecida frase *tempo é dinheiro* é exemplo de como a vida moderna busca o maior aproveitamento possível do tempo, que passou a ser funcional. Por isso, tudo é ou nos parece mais veloz e passageiro. O ser humano passa a não mais usufruir o tempo segundo lhe apraz, mas torna-se escravo dele. Isto fez com que os dias do calendário e horários destinados ao lazer, à família e à religião fossem destinados ao trabalho. Este processo desarticulou o senso de calendário, com dias comuns e dias santos, estabelecendo uma lógica bem diferente do mundo rural, onde o tempo era regido pela natureza (estações) e pela religião.

Celso Furtado manifestou sua decepção com os rumos do progresso no Brasil. Ele relata que, nos idos da década de 1950, os economistas tinham por certo

[...] que o desenvolvimento econômico e sua mola principal, a industrialização, eram condição necessária para resolver os grandes problemas da sociedade brasileira: a pobreza, a concentração de renda, as desigualdades regionais (2000, p.20).

É neste sentido que calha bem a denúncia de Maricato (2001), que reconhece que a despeito de um acelerado crescimento econômico, ainda hoje o Brasil não modificou significativamente seu quadro de grande desigualdade social. Obviamente, a autora faz isso por meio de ferramentas próprias do universo das pesquisas sociológicas, para que por meio dos dados estatísticos e análises documentais sua denúncia seja ouvida. Embora consideremos que as flagrantes

contradições sociais brasileiras possam ser vistas a olho nu, desde que não tenhamos consciências embrutecidas pela racionalidade técnica, instrumental, nem pelo otimismo do progresso moderno.

Vimos como as transformações que começaram a ocorrer na Europa a cerca de trezentos anos, foram implementadas no Brasil de modo intenso somente na segunda metade do século XX. Milton Santos (1982) afirma que em meio século o Brasil foi submetido a um processo intenso de transformações. Um novo projeto de nação fora concebido de acordo com os ditames econômicos e valores sócio-culturais do capitalismo global.

Contudo, mesmo que a modernidade tenha chegado a tempos diferentes para os países do Norte e do Sul, algo eles tem em comum, que é a necessidade de apropriação das inovações científicas, tecnológicas, econômicas e políticas com o intuito de adequar-se aos imperativos do capitalismo.

No caso brasileiro, este processo ofereceu condições para que as elites se mantivessem no poder mediante a sua adaptação ao novo sistema. Daí compreendermos este otimismo para com o projeto da modernidade, que é vendido como preocupação com a melhoria das condições de vida dos brasileiros (e nisso mesmo reside seu caráter ideológico). Podemos concordar com Houaiss e Amaral (1995, p.13), que acertadamente afirmam: “A forma da modernidade é a conservação do *status quo*”.

Até o momento, apresentamos uma breve retrospectiva histórica sobre a implementação do projeto da modernidade. Contudo, não poderíamos deixar de refletir sobre os discursos que conferem sentido a este projeto, que interagem dialeticamente com os determinantes materiais da sociedade. Referimo-nos especialmente à filosofia social de Augusto Comte, que exerceu e ainda tem um papel fundamental, como discurso científico, sócio-político e ideológico que colaborou para a consolidação de uma sociedade firmada na razão positiva.

Sob influência do Iluminismo (séc.XVIII) e do evolucionismo (séc.XIX), Comte adotou a razão científica como base para a organização da sociedade industrial. Ele se valeu da sociologia a partir de dois enfoques: a Estática social, voltada para o estudo das forças que mantém unida a sociedade; e a Dinâmica social, para o estudo das causas das mudanças sociais. Sua intenção não era apenas compreender os processos sociais em curso, mas intervir na sociedade desde as instâncias governamentais, a luz de argumentos científicos. Daí porque

não se justifica olhar para a modernidade como um resultado evolutivo natural das sociedades humanas, mas como um projeto de sociedade.

No seu *Discurso Preliminar Sobre o Espírito Positivo*, Comte afirma que a humanidade passa por uma evolução intelectual, classificada em três estágios: o estado teológico ou fictício, o estado metafísico, e o estado positivo. Para que o ser humano alcance seu pleno potencial, os dois primeiros estágios devem ser superados pelo Espírito Positivo, firmado nas verdades científicas universais, no Estado democrático e nas leis do mercado. Gradativamente, os elementos religiosos que unem as pessoas e regulam seus vínculos devem ser substituídos por um senso de dever cívico e de corresponsabilidade social por parte de cada indivíduo, ainda que as relações sejam marcadas pela impessoalidade.

Nesta nova ordem social, teólogos e militares são substituídos por cientistas e pela civilidade pacífica.

A sociedade que nasce é científica, no sentido em que a sociedade que morre era teológica: o modo de pensar dos tempos passados era o dos teólogos e sacerdotes. Os cientistas substituem os sacerdotes e teólogos como a categoria social que dá a base intelectual e moral da ordem social. [...] A partir do momento em que os homens pensam cientificamente, a atividade principal das coletividades deixa de ser a guerra de homens contra homens, para se transformar na luta dos homens contra a natureza, ou na exploração racional dos recursos naturais (ARON, 2002, p.85).

O positivismo procura substituir a visão teológica de mundo pela razão. É claro que isso é apresentado como algo natural que ocorre com todas as sociedades em processo evolutivo, mas se trata de uma intenção, de um projeto que vê na religião e em elementos estéticos a causa de obscuridade e trevas de pensamento. Esse determinismo-evolucionista da sociedade tem sido questionado, sobretudo ao se constatar que mesmo na sociedade industrial, muitos seguimentos sociais ainda possuem a religião como elemento estruturante das subjetividades, como bem ocorre nas terras brasileiras ⁴.

A modernidade busca o cumprimento do ideal positivista da sociedade secular, que por meio do progresso científico, do Estado democrático e do capitalismo, seguiria naturalmente o caminho da superação das ambiguidades humanas e das contradições sociais. A Modernidade se constituiu a partir de uma

⁴ Adiante, durante o estudo sobre a proposta educacional de Émile Durkheim, refletimos acerca desta contradição entre educação positivista e vida religiosa.

espécie de otimismo, alicerçado na concepção de um progresso inevitável. Para o sociólogo canadense David Lyon (1998, p.35), “O ponto central da visão de futuro da modernidade se relaciona fortemente com a crença no progresso e com o poder da razão humana de produzir liberdade”. Pode-se afirmar que, em certo sentido, a razão moderna se inspirava em uma *crença* nas suas próprias realizações.

Por ter a ciência moderna por fundamento e discurso legitimador, o sucesso do projeto de sociedade em curso significava diretamente a vitória do discurso científico moderno sobre outras formas de compreensão da realidade, que não estivessem calçadas no iluminismo e no positivismo, tal como o discurso teológico e o metafísico. David Lyon faz uma associação da idéia de progresso presente na ciência moderna com o conceito teológico de *providência*, segundo o qual Deus possui o controle e cuidado com o destino da humanidade, supervisionando e garantindo um sentido para a história⁵. Esta concepção haveria exercido uma influência modeladora profunda sobre a civilização ocidental.

Segundo Lyon,

[...] a ênfase ao movimento progressivo da história foi facilmente combinada com a convicção de que as coisas, de uma maneira geral, estavam melhorando, especialmente sob o impacto do pensamento iluminista emergente. O afastamento da razão com relação ao medievalismo e à tradição levou muitos a acreditar que os poderes humanos podiam promover um avanço maior e mais rápido. Ironicamente, os próprios comentadores cristãos muitas vezes fomentavam essa visão. Mas, com o destaque ao papel da razão e com a depreciação da intervenção divina, foram lançadas as sementes para uma variante secular da **Providência**, a idéia de **Progresso**. A certeza de nossos sentidos suplantou a certeza nas leis de Deus e preparou o caminho para o surgimento de uma cosmovisão científica moderna. Mas, concomitantemente, a Europa assumia um domínio econômico e político (1998, p.14 e 15. Grifo meu).

A proposta iluminista de eliminar a incerteza e a ambivalência encontrava sempre o desafio de fazer calar o pensamento autônomo. Daí porque muitas correntes científicas, uma vez constituídas, procuraram assumir o lugar que antes pertencia ao *dogma* religioso. O dogmatismo científico firmado em leis universais, legitimador da realidade estabelecida, anunciava que os caminhos trilhados pela

⁵ A doutrina da providência é desenvolvida por Agostinho de Hipona, na obra *A Cidade de Deus*, apresentando uma visão otimista da história, a qual estaria sempre conduzida por Deus. Esta conciliação do conceito de história, com concepções escatológicas deterministas acaba por legitimar a realidade presente, sempre compreendida como sendo da vontade de Deus.

sociedade ocidental a levariam para a superação das mazelas humanas, em todos os aspectos da vida em sociedade.

Esse otimismo comteano para com os avanços do progresso científico e econômico inspirou primeiramente os governos dos países do norte e, posteriormente, o governo e as elites brasileiras a construírem o percurso histórico da modernidade. A veemente crítica de Antônio Houaiss e Roberto Amaral (1995) aponta justamente para o caráter diacrônico - mas, não obstante, recorrente – do processo de modernização brasileiro. Ele segue os moldes de países europeus e dos Estados Unidos, mesmo que estes moldes tenham sido preparados em contextos absolutamente distintos.

Entretanto, o século XX presenciou a profunda crise de autoridade do discurso científico positivista. A Primeira e a Segunda Guerra expuseram ao mundo, de modo escancarado, que mesmo as sociedades ditas *positivas* não conseguiram formar sujeitos promotores da paz, que tivessem superado o paradigma militar da guerra de homens contra homens. A expansão dos mercados e as intenções de lucro se colocaram acima dos vínculos de solidariedade moralmente propostos como fundamento de uma vida social harmoniosa.

No campo econômico, a Quebra da Bolsa de Nova York (1929) expôs as fragilidades das leis de mercado. A economia capitalista, que se apresentava cientificamente neutra, com rigores das ciências exatas, se viu obrigada a rever seus posicionamentos. A própria história positivista, como discurso ideológico que conferia sentido de vida aos indivíduos e para a coletividade, passou por uma séria revisão epistemológica que dialogava com a relatividade da verdade. Já no campo cultural, nasce todo um movimento de crítica que questiona os imperativos da sociedade moderna. Por meio de manifestações no campo estético, denunciam as contradições sociais, sua crise de valores, a ausência da sensibilidade e consequente desumanização das relações.

As latentes contradições do projeto da modernidade estimularam cada vez mais a atitude da dúvida da razão, questionando seus próprios fundamentos enquanto discurso científico. Entra em voga o debate em torno do real, da ausência do real, ou da multiplicidade de realidades, estabelecendo um sentido de realidade fluida, oscilante, líquida.

Quer na arte e na filosofia, quer na ciência, a racionalidade é atacada pelo niilismo. Os assim chamados sistemas da razão, afirma Nietzsche, são na verdade sistemas de persuasão. Assim, as pretensões de ter descoberto a verdade são desmascaradas como sendo o que Nietzsche chamou de vontade de poder. Os que sustentam pretensões desse tipo colocam-se acima daqueles a quem elas são expostas, o que faz com que sejam dominados (LYON, 1998, p.18).

O fazer científico foi reconhecido como discurso essencialmente ideológico, negando-se a possibilidade de uma neutralidade científica. Este quadro desencadeou um ar de suspeita a qualquer discurso que se pretenda universal, ou mesmo que desconsidere a pluralidade de razões e sentidos existentes.

Na obra *A Condição Pós-Moderna*, François Lyotard (1990) reconhece, na sociedade contemporânea, a ausência de metadiscursos que garantam a constituição de um conhecimento universalmente consensuado. Esta autoridade fora retirada do discurso teológico pela crítica da razão moderna, que, por sua vez, experimenta uma crise epistemológica sem precedentes, retirando os fundamentos sobre os quais a moral laica positivista ainda tenta se firmar. As contradições da sociedade moderna chegaram ao ponto de invalidar até mesmo os discursos tradicionais que a legitimam.

Entretanto, se por um lado as doutrinas científicas, estilos de vida, costumes e valores se relativizam, dando ao mundo contemporâneo uma tonalidade caótica, ainda persiste uma lógica, uma racionalidade que a tudo pretende envolver. Neste ponto, destacamos a crítica de Theodor Adorno, quando diz:

A tese sociológica de que a perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização deram lugar a um caos cultural é cotidianamente desmentida pelos fatos. A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo do aço (2002, p.7).

Os processos de globalização econômica e cultural, calcados na recente revolução no campo da informática, nos fazem reconhecer que as lógicas da modernidade capitalista se firmam de modo hegemônico no mundo, constituindo tanto a totalidade da vida social quanto os sujeitos, a revelia de quaisquer crises ideológicas, éticas ou científicas. Ao passo que reconhecemos a relatividade dos

discursos e a própria multiculturalidade na qual estamos inseridos, também reconhecemos que as lógicas do capitalismo positivista ainda perduram, adequando-se às novas dinâmicas sociais e tecnológicas.

1.2. MODERNA VIDA COTIDIANA E FORMAÇÃO DO SUJEITO

1.2.1. Quando o ser humano se torna coisa

A constituição da subjetividade está intrinsecamente relacionada à forma como o ser humano lida com seu próprio corpo. Isto é, a experiência do corpo influencia na construção do sujeito, e na maneira como se dão as relações interpessoais no cotidiano. Melhor se compreende este fenômeno ao analisar algumas das transformações que o processo de industrialização capitalista causou na maneira do trabalhador lidar consigo mesmo e com as demais pessoas (GONÇALVES, 1994).

No capitalismo, o corpo é vendido como força de trabalho, alienando a pessoa do corpo, que passa a percebê-lo como objeto direto de seus próprios interesses de consumo e riqueza. Apesar da comercialização dos corpos (pessoas) já estar presente desde o sistema escravista, foi no capitalismo moderno que o ser humano passou a vivenciar seu próprio corpo como produto, coisa.

Este fenômeno se agrava com a experiência do corpo mecanizado na linha de produção das fábricas, onde nada se exige além dos movimentos repetidos, dia após dia, ano após ano, numa rotina que valoriza a técnica e a repetição mecânica, em detrimento à criatividade e à sensibilidade. O cineasta britânico Charles Chaplin retratou muito bem este fenômeno de coisificação e mecanização dos sujeitos nas fábricas. No filme *Tempos Modernos* (1936), de modo muito criativo, Chaplin apresenta a vida de um trabalhador que enfrenta um colapso nervoso causado pela rotina mecanizada de uma fábrica. O filme também retrata outros temas da vida moderna.

Para além das fábricas, mas sob a mesma mecanização, encontramos os serviços nos escritórios, focalizados cotidianamente no trabalho burocrático que regula e subjuga tudo ao sistema administrativo. Este quadro de alienação e coisificação do corpo também pode ser encontrado no trabalho docente, que no decorrer das reformas estruturais capitalistas no Brasil, sofreu um processo de proletarianização. Conforme pesquisa desenvolvida por Maria Izaura Cação,

Ao longo do processo de tecnoburocratização por que passou o sistema estadual de ensino, no bojo dos processos de industrialização, urbanização e constituição do Estado intervencionista no Brasil e de desenvolvimento do capitalismo monopolista, o professor, profissional portador de autonomia didático-pedagógica, exercendo controle sobre a concepção e execução do seu trabalho, através de profissão merecedora de reconhecimento e prestígio social, foi-se tornando um assalariado mais barato, cuja força de trabalho passa a ser vendida por menor preço. Progressivamente, foi expropriado do controle e da autonomia sobre o processo de trabalho, que se torna cada vez mais fragmentado (2007, p.153-154).

A alienação do trabalho não fica restrita ao interior da fábrica. Ela alcança todas as dimensões da vida humana em sociedade, inclusive aos educadores. Maria Cação afirma que se trata da “[...] decomposição do processo de produção, por meio da divisão do trabalho e da mecanização, que torna um grupo ocupacional profissional ou integrante da classe trabalhadora, e não a natureza do serviço oferecido”. A esta burocratização e mecanização, que intentam a diminuição da autonomia do professor no exercício de sua profissão, devemos acrescentar a precarização do trabalho e perda de prestígio social a que está submetido.

Como afirma Hannah Arendt (1981, p.12), na obra *A condição humana*, onde a autora se dedica a pesquisar as origens históricas da alienação no mundo moderno: “A era moderna trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho, e resultou na transformação efetiva de toda a sociedade em uma sociedade operária”. Esta conjuntura econômica e social promove o fenômeno da coisificação humana, que faz com que, acentuadamente, no mundo urbano e, por conseguinte, nas escolas, as relações interpessoais não relevem o outro como humano, mas como coisa.

1.2.2. Impessoalidade, medo e privatização da vida

A vida moderna é marcada pela aglomeração de muitas pessoas nos centros urbanos. Este simples fato, segundo George Simmel (1987), é suficiente para modificar o comportamento e as relações entre os sujeitos. A vida na metrópole, marcada por encontros com tantas pessoas, signos e informações, impõe um ritmo intenso de estímulos nervosos que pode conduzir a um estado mental crítico. Na reação a este quadro, o sujeito passa a se relacionar com as pessoas a partir de dois níveis: nível da funcionalidade e nível da afetividade.

O primeiro nível se caracteriza pela impessoalidade, e está presente na capacitação técnica para o trabalho, nas relações sociais de âmbito profissional (serviços). Já o segundo nível é marcado por laços interpessoais mais profundos, próprios da família, dos grupos de afinidade, das comunidades religiosas, etc. A questão é que no mundo urbano o nível da funcionalidade é predominante nas relações, tornando a maior parte dos encontros do cotidiano marcados por uma espécie de indiferença afetiva, na busca de garantir um menor desgaste emocional.

Por vezes, por uma questão de necessidade afetiva, os sujeitos acabam por estabelecer em seus ambientes de trabalho relações que estão para além da formalidade profissional. Atualmente, muitas empresas e escolas valorizam este tipo de relação entre os funcionários, o que garante maior saúde psicológica e amabilidade dos sujeitos, além de contribuir para o trabalho em equipe e aumentar os rendimentos.

Vale ressaltar o caso do povo brasileiro, que após décadas sob influência da modernidade, ainda oferece certos obstáculos à implementação de uma cultura marcada pela impessoalidade, o que demarca a diferença entre o modelo de relação patrão-empregado capitalista e o modelo brasileiro pré-industrial-rural. Enquanto o primeiro é regido pela submissão às leis trabalhistas impessoais e subordinado ao mercado, o segundo permite a interferência das relações pessoais e vínculos de compadrio. Esse comportamento social tem sido denominado *jeitinho brasileiro*, recebendo muitas vezes uma conotação negativa. Entretanto, Roberto DaMatta (2000) e Lívia Barbosa (1992) consideram este *jeitinho* um dos traços involuntários de resistência da cultura brasileira à frieza do processo civilizatório.

Contudo, quando o ambiente de trabalho envolve a competitividade entre os funcionários, na busca de promoções, prestígio e maiores salários, as relações tendem à impessoalidade. Em muitos casos, mesmo sem qualquer vínculo afetivo mais profundo, valendo de uma simpatia fabricada, as pessoas promovem a boa convivência, para tirar proveito destas relações nos próprios negócios. As relações são negócio, o que não é motivo de vergonha ou constrangimento ético, mas é comportamento considerado positivo e promovido pela catequese cotidiana do mercado sobre os sujeitos, feita por meio das mídias.

O processo de urbanização tem provocado o estabelecimento de novas formas de interação social marcadas pelo individualismo, pela impessoalidade das relações e pela privatização da afetividade. O sujeito tende a relacionar-se com certa

indiferença para com aquelas pessoas que não integram seu pequeno grupo de afinidade. Neste sentido, a miséria, a dor, as injustiças e o sofrimento dos outros, das pessoas que estão para além do ciclo afetivo, não incomoda mais, não provoca mais espanto nem estranhamento.

O neoliberalismo é fundamento da economia contemporânea e apregoa as leis de mercado às diversas instâncias da vida humana indiscriminadamente. Estas leis estão baseadas no paradigma capital-competitividade, que tem gerado um comportamento egocêntrico e individualista. A vida dos sujeitos é marcada pela competitividade geradora de violência e indiferença ao sofrimento das demais pessoas, vistas como concorrentes a serem eliminadas.

“Amigos, amigos, negócios à parte”. Esta frase tão presente no consciente coletivo revela uma das características mais fortes das sociedades atuais, a separação que existe entre a amizade, os valores morais e a racionalidade econômica. Para Jung Mo Sung (1999, p.11), “Na cidade só há espaço para vencedores, os quais são reconhecidos por suas posses e vitórias na área econômico-financeira e, nunca, pelo seu caráter, por sua filantropia ou outras qualidades afins”. Ocorre uma subordinação dos valores éticos aos intentos e às lógicas do mercado.

As condições da vida urbana e industrial, marcadas pela indiferença, são confirmadas pelas relações de troca no sistema capitalista. Segundo Adorno:

[...] nas formas sociais em vigor os homens individuais procuram o lucro, procuram a sua vantagem individual, de que precisamente através dessa insistência no princípio de individuação o todo se conserva vivo e se reproduz, sob gemidos e suspiros e à custa de inomináveis sacrifícios (2008, p.128).

Não se trata apenas de constatar que as lógicas da sociedade moderna conduzem ao individualismo e à fragmentação, como se este traço social fosse uma espécie de efeito colateral a ser corrigido com o processo natural de evolução da sociedade (como afirmaria Durkheim). O fato é que a existência, manutenção e unidade da atual sociedade somente ocorrem mediante os mecanismos que separam os sujeitos.

No mundo capitalista globalizado, o ambiente urbano se tornou um lugar de fragmentação e de luta pelo espaço. Os altos índices de criminalidade são manifestação da cidade segregada. Lugares como as calçadas, as ruas e praças,

outrora conhecidas por seu caráter acolhedor, hoje são considerados lugares suspeitos, perigosos, e em determinados horários, inóspitos. Atualmente,

Homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, pertencentes às diversas classes sociais, estão experimentando o dia-a-dia das cidades, marcado pela violência generalizada, pelo medo, pela miséria humana, pela solidão, pelo stress, pela depressão e por tantas outras marcas (CASTRO, 1996, p.98).

A violência e o medo acabam por confirmar esta tendência ao afastamento. Neste contexto, o outro é tido como ameaça e não como cúmplice na luta pela vida e dignidade humana. A violência presente nos espaços públicos estimula a fuga para os espaços privados, particulares, individualizados, o que acaba por confirmar a tendência à privatização da vida como característica da sociedade atual. Hannah Arendt destaca que Karl Marx já havia diagnosticado este fenômeno social.

Num dos apêndices que revelam o seu eminente senso histórico, Marx observou certa vez que a definição do homem por Benjamim Franklin como fazedor de instrumentos é tão típica da “antiguidade”, isto é, da era moderna, quanto à definição de homem como animal político o era da antiguidade. O acerto desta observação reside no fato de que a era moderna estava tão decidida a excluir de sua esfera pública o homem político, ou seja, o homem que fala e age, quanto à antiguidade estava interessada em excluir o *homo faber* (1981, p.172).

Já há algum tempo, os lugares públicos de encontro têm sido o mercado e o shopping, confirmando o público não como oportunidade de debate, reflexão e decisão sobre o destino da sociedade, tão pouco o lugar das manifestações culturais gratuitas (livres), mas como oportunidade para a troca e o consumo. Neste sentido, devemos valorizar toda manifestação dos sujeitos e grupos nos espaços públicos, quando seu intento é manifestação de idéias políticas e a reivindicação-construção de direitos.

Desde a Constituição de 1988, o cenário político brasileiro apresenta uma série de mecanismos legais e possibilidades de atuação política das classes trabalhadoras. Porém, na contramão desta abertura política, em uma sociedade que oferece instrumentos legais que possibilitam maior participação política dos cidadãos, a melhor forma de controlá-los é por meio do controle das subjetividades. De tão individualizados, os sujeitos apresentam extrema dificuldade de tomar

consciência da relevância de sua ação política que, articulada com tantos outros igualmente insatisfeitos, pode promover mudanças significativas nas condições materiais de sua existência.

1.2.3. Indústria Cultural: vidas para o consumo

Uma das diferenças do capitalismo industrial para o momento econômico atual é a influência determinante dos meios de comunicação/informação na economia e na cultura. No capitalismo industrial, “a propriedade dos meios de produção era o principal determinante, [na atualidade] o fator dominante é a maneira pela qual se distribuem na sociedade os bens culturais, o saber e a informação” (DOMMEN, 2000, p.75). Rodrigo Duarte compreende que esta mudança ocorreu como reflexo da insinuação do elemento estético na esfera econômica, desde os primórdios do capitalismo tardio. Segundo Duarte,

[...] o valor de troca da mercadoria, que, como se sabe, é a verdadeira realização do valor (-trabalho) que ela possui, só se consoma se ela sinaliza ao possível comprador um valor-de-uso que, especialmente nessa fase tardia do capitalismo, *pode ser inteiramente fictício*. Em qualquer caso, o aspecto *estético* da mercadoria assume uma dimensão importantíssima, pois é ele que, em última análise, decidirá se os objetos produzidos pela indústria satisfarão as condições para fazer com que o valor se realize (e, com ele a mais valia) ou se eles se amontoarão por tempo indeterminado nos armazéns, na conta dos *faux frais* do sistema capitalista (2001, p. 32 e 33).

A manutenção do sistema capitalista depende do incentivo ao consumo e, neste intento, o aspecto estético da mercadoria é explorado pelos meios de comunicação de massa. Trata-se do *fetichismo* da mercadoria, que busca tornar um produto necessário ainda mais atraente, e cria o desejo de consumir produtos supérfluos, desnecessários à existência humana. Isso implica na difusão de valores, na apresentação da mercadoria como o *belo*, o desejado. O ato de consumir é dado como algo que constitui a experiência da felicidade, a satisfação. Apresenta-se um sentido de vida que se realiza no ato de consumir e desfrutar dos prazeres e deleites que a sociedade do consumo tem a oferecer.

Ao valor da mercadoria são agregados valores estéticos. Daí a importância de que os elementos estéticos da experiência humana sejam influenciados de algum modo, e estejam sob controle mediante estímulos midiáticos.

Eis o encontro entre economia e subjetividade humana, entre técnica e intenção, entre indústria e cultura. Na busca incessante do acúmulo, empresas e grandes corporações econômicas minimizam seus custos, para que seus produtos se tornem mais competitivos. Aliado a isso, tais empresas investem boa fatia de seus recursos na propaganda e incentivam a sociedade a um consumo desenfreado.

Para terem condições de consumir, as pessoas passam não mais a trabalhar para viver, mas vivem para trabalhar e ganhar dinheiro, para novamente consumir (SUNG, 1999). Numa sociedade consumista as pessoas valem pelo que tem e não pelo que são. A pessoa que não tem acesso ao consumo sofre exclusão social. A busca dos bens materiais se coloca como maior projeto de vida, onde consumir é uma questão de necessidade existencial. A este fenômeno Adorno denomina Indústria Cultural, quando grupos hegemônicos, através das mídias, ditam (de modo cativante) visões de mundo, pontos de vista, articulações do senso comum, gostos, tendências, conceitos, valores e desejos de consumo.

No século XX, com o advento dos meios de comunicação de massa, as bases materiais da sociedade capitalista, a indústria e o mercado, expandiram suas lógicas passando a estabelecer condicionantes para a subjetividade humana, num processo de formatação estética das massas, contradizendo a própria premissa liberal da promoção da liberdade dos sujeitos. Segundo Adorno,

[...] Toda cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida. O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados com arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que reproduzem de propósito. O cinema e o rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos (2002, p.8).

Na Indústria Cultural, o capital encontra o seu triunfo, pois consegue estabelecer condicionantes estéticos ao sujeito. Palavra, música e imagem encontram-se perfeitamente, imprimindo no sujeito por meio de elementos sensíveis as mesmas lógicas da reprodução, presentes no pátio da indústria. Após o dia-a-dia no trabalho e/ou na escola, após a experiência cotidiana na realidade fabricada e transformada pela indústria,

O trabalhador, durante seu tempo livre, deve se orientar pela unidade da produção. A tarefa que o esquematismo kantiano ainda atribuía aos sujeitos, a de, antecipadamente, referir a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomado do sujeito pela indústria (ADORNO, 2009, p.8).

A Indústria Cultural, pela via estética, procura estabelecer seu controle, suprimindo a possibilidade de sentimentos, impressões e intuições que representem a negação da estrutura do mundo fabricado. Para tanto, os meios de comunicação entretêm as massas com uma espécie de simulacro de arte, arte leve, na medida em que não coloca o sujeito diante de um contraponto ao vivido. Ocorre uma espécie de atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural, por meio da reprodução e repetição, paralisando a capacidade de se pensar em outra realidade que não a que se vive. A indústria cultural fornece às massas seu próprio belo, o consumo e o prazer efêmero, como uma suposta experiência de negação da realidade presente, mas que acaba por confirmá-la.

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês, em diálogo com a análise de Theodor Adorno e Hannah Arendt, tem dedicado especial atenção ao estudo da sociedade contemporânea. Segundo Bauman,

A sociedade de consumo tem por premissa satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar. A promessa de satisfação, no entanto, só permanecerá sedutora enquanto o desejo continuar irrealizado; o que é mais importante, enquanto houver uma suspeita de que o desejo não foi plena e totalmente satisfeito. [...] A não satisfação dos desejos e a crença firme e eterna de que cada ato visando a satisfazê-los deixa muito a desejar e pode ser aperfeiçoado – são esses os anúncios da economia que têm por alvo o consumidor (2009, p.105).

A racionalidade moderna consumista promove uma insatisfação crônica. É sobre esta base que se sustenta a sociedade capitalista. Essa plena identificação entre expectativas de consumo e a condição existencial dos sujeitos tem se estendido para outras áreas da vida social. Em sua obra *Amor Líquido*, Bauman (2004) adverte sobre um quadro de rede de relacionamentos que, se por um lado parecem conectados pelos mais variados meios de comunicação, por outro, se mostram cada vez mais fluidos, dispersos. O autor estabelece um diálogo com os estudos de Erich Fromm acerca das relações humanas, especificamente quando

este estudo se volta para o sexo em si, ou sexo pelo sexo. Questiona-se qual a expectativa de duas pessoas que mantêm esta forma de vínculo.

União – porque é exatamente o que homens e mulheres procuram ardentemente em seu desespero para escapar da solidão que já sofrem ou temem estar por vir. Ilusão – porque a união alcançada no breve instante do clímax orgástico “deixa os estranhos tão distantes um do outro como estavam antes”, de modo que “eles sentem seu estranhamento de maneira ainda mais acentuada”. Nesse papel, o orgasmo sexual “assume uma função que o torna não muito diferente do alcoolismo e do vício de drogas”. Tal como estes, ele é intenso – mas “transitório e periódico” (BAUMAN, 2004, p.62).

Este quadro de fragilidade das relações entre insaciáveis sujeitos tende a se agravar⁶. Uma vez acrisolados pela racionalidade líquida da sociedade do consumo, o que devem fazer sempre não é acumular bens, a não ser que desejem entulhar coisas, formando um amontoado de coisas que, uma vez consumidas, são deixadas de lado. O consumidor contemporâneo, além de usar as coisas e pessoas, deve descartá-las. Esta mesma lógica se segue nos relacionamentos interpessoais. Nestes termos, relações mediadas pela internet calham bem como forma e conteúdo, pois o simples clique no *mouse* apaga, ignora um e-mail sem respondê-lo, além de possibilitar de modo mais eficiente que a pessoa aparente ser o que ela não o é.

Outro impacto da cultura de consumo está na experiência do tempo. Um dos traços do mundo contemporâneo é que o ser humano não se compreende mais como ser histórico. Isto se deve, primeiramente, por três fenômenos interligados e simultâneos: a) a quantificação do tempo pelo uso generalizado do relógio; b) a sensação de que o tempo passa rapidamente e c) a valorização mercadológica do tempo pela necessidade da produção (LIBÂNIO, 2001). Estes fenômenos geram no ser humano uma grande sensação de *perda de tempo*, associada ao espírito insaciável.

O ser humano, deste modo, projeta-se a uma experiência intensa e hedonística do presente, perdendo o referencial histórico, desprezando o passado e se atuando na sociedade sem uma consciência histórica. Este fato é agravado diante da perda de referenciais e de um pessimismo generalizado quanto ao futuro.

⁶ Assim como Theodor Adorno e demais pensadores frankfurtianos, Bauman também vai dialogar com Freud, nas obras *Mal estar da Pós-Modernidade* e *Mal estar da Civilização*, onde afirma o ser humano como ser que se move no mundo a partir dos seus desejos, um ser desejante.

A busca de conforto, de comodidade e de entretenimento assumiu lugar de maior importância na escala de valores, enquanto que atividades que exigem maior sacrifício, persistência e compromisso ficaram em segundo plano (exceto quando as atividades são destinadas à aquisição de riquezas).

O hedonismo, associado às novas concepções de espaço-tempo, contribui para que o mundo urbano seja construído a partir dos desejos de indivíduos e grupos – desejos estes sempre vinculados à satisfação pessoal. Ao passo que estimula o consumo, a Indústria Cultural tem se apresentado como legitimadora ideológica do sistema capitalista. O sujeito, uma vez envolvido pelo *fetichismo* da mercadoria, toma para si as aspirações e sentidos de felicidade conferidos pelo próprio sistema. Ao se comprar um produto, compra-se um estilo, busca-se o prestígio, alimentando as vaidades e narcisismos.

A submissão ideológica das massas se confirma ainda mais pela oferta de entretenimento presente na Indústria Cultural. Para Adorno, “[...] diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada pelos que querem se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo” (2002, p.30 e 31). Mais adiante, ele confirma:

Divertir-se significa que não devemos pensar, que devemos esquecer a dor, mesmo onde ela se mostra. Na base do divertimento planta-se a impotência. É, de fato, fuga, mas não, como pretende, a fuga da realidade perversa, mas sim do último grão de resistência que a realidade ainda pode haver deixado (2002, p.41).

O processo de reprodução no campo estético dos condicionamentos materiais se consolida na cultura do entretenimento, que apresenta um escape, um prazer momentâneo e efêmero. O entretenimento tornou-se crucial para que o sujeito se sinta bem, assumindo um caráter viciante, como que pílulas que entorpecem a imaginação e a capacidade intuitiva e criativa de negação da realidade presente.

É neste contexto que reside o caráter ambíguo da arte, mesmo da arte pura, a qual desde os tempos áureos dos mecenas burgueses fora tratada como mercadoria, mas que ousou e ainda ousa reger-se por suas próprias leis, negando o caráter de mercadoria. Se tomarmos a arte por uma forma de objetivação de elementos da subjetividade humana que resistem ao *fetichismo* da mercadoria, o

caráter ambíguo da arte representa a possibilidade, embora extremamente conflitante, de emancipação dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Na segunda seção deste trabalho, retomaremos este assunto de modo mais aprofundado, tratando da experiência estética como possibilidade de emancipação diante da racionalidade técnica moderna.

1.2.4. Relativização das tradições e crise das relações comunitárias

As tradições não têm a força que tinham outrora. A rotina da vida urbana contribui para a relativização das tradições. Milhões de pessoas utilizam seu endereço físico apenas como um ponto de referência noturno, porque durante o dia a vida urbana é tecida de modo frenético na fábrica, no comércio, nos bancos e nos shoppings e supermercados. Os momentos de encontro da família são bruscamente reduzidos pela força de sua rotina de trabalho e outras atividades. Isso coloca os filhos e pais em contato constante com pessoas com tradições familiares diferentes. Neste aspecto, a família urbana, independente da classe social a qual pertence, tem perdido seu papel de reafirmação das tradições, e da estética peculiar a cada grupo local, comunidade, etc. (COMBLIN, 1999).

Ainda que consideremos o plano físico das edificações, a cidade vive sempre de novidades. Ela é constituída de partes efêmeras que se constroem e se destroem diuturnamente. A cidade é um emaranhado de fazer e desfazer. O desejo pelo novo além de se constituir em atrativo às massas rurais para a cidade, proporciona um constante reformular da vida, dos estilos, das modas. Nela, os valores tradicionais se liquefazem e o patrimônio histórico perde espaço para novas edificações.

Em contraponto às populações rurais antigas, e culturais locais mais resistentes, onde existe a tendência à homogeneidade dos costumes, dos valores, das crenças e da linguagem, o processo de individualização dos centros urbanos garante aos sujeitos maior independência. Os meios de comunicação contribuem para esse quadro, quando oferecem virtualmente acesso a manifestações culturais e costumes de todo o planeta (SANTOS, 2001). E, além de implicações culturais, a individualização acaba interferindo nas formas de construção de laços, que perdem a dimensão da comunidade e vizinhança, e se estabelecem a partir de vínculos de afinidade e interesse.

Na urbanidade, as oportunidades de escolha são variadas e as famílias perdem o poder de coação cultural e religiosa sobre as novas gerações. São produtos, idéias, grupos e religiões ofertadas no grande mercado da vida urbana, no qual todos interagem através de suas escolhas, buscando construir um espaço que esteja mais de acordo com seus anseios pessoais, ou caminham para o isolamento. Essa é uma característica das cidades brasileiras, principalmente nas classes média e alta, imersos na lógica da família nuclear burguesa, que também caminha para sua fragmentação.

Portanto, a sociedade vem experimentando desta diferenciação das pessoas, que vivem em cidades cosmopolitas, e num pluralismo cultural nunca visto antes. Este processo coincide com o momento em que se estabelece a crise dos metadiscursos, como bem tratamos no tópico *positivismo e sociedade*. Sobre este ponto, Adorno é da seguinte opinião:

A tese sociológica de que a perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização deram lugar a um caos cultural é cotidianamente desmentida pelos fatos. A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema. Cada setor se harmoniza em si e todos entre si. As manifestações estéticas, mesmo a dos antagonistas políticos, celebram da mesma forma o elogio do ritmo do aço (2002, p.7).

Esta idéia é confirmada de outro modo por Adorno, na sua *Introdução à Sociologia*:

[...] a totalidade em que vivemos e que podemos sentir a cada passo e em cada uma de nossas ações sociais, não é condicionada por uma comunhão imediata que abrange a todos, mas é condicionada justamente pelo fato de sermos essencialmente separados uns dos outros tal como ocorre na relação abstrata de troca (2008, p.127) int.soc.

Para que seja estabelecida uma cultura do consumo, reificada no *fetichismo* da mercadoria, conferindo a todos e a tudo um ar de semelhança, é necessário que os valores e as formas de sociabilidade tradicionais sejam diluídos. Este é um cuidado que devemos tomar quando refletimos acerca de multiculturalismo e educação, pois a Indústria Cultural não sufoca em absoluto a diversidade cultural

dos grupos, desde que cada sujeito experimente de suas especificidades culturais em diálogo com as lógicas do consumo e do entretenimento.

Diante da possibilidade de resistência à cultura de consumo, o mercado com sua indústria de bens estéticos e simbólicos assume uma postura de pseudo-inclusão dos variados seguimentos culturais, no intuito de converter movimentos de resistência em demandas específicas de mercado. São aproveitados diversos elementos específicos das culturas locais e regionais, mas são dissimuladamente excluídos todos os elementos que signifiquem algum tipo de negação da cultura capitalista.

Quanto maior a força e capacidade associativa dos grupos, maior sua capacidade de resistência cultural e de apropriação alternativa da cultura de massa intencionada nas mídias. Quanto mais fragmentados os grupos, quanto mais relativizadas as tradições familiares, quanto mais diluídas as narrativas que conferem identidade específica a um povo, e quanto menor a consciência de classe, mais fácil será a assimilação dos imperativos estéticos da Indústria Cultural por parte das massas.

Do século XIX aos dias atuais, à revelia de qualquer crise de paradigma científico ou moral, o sistema capitalista tem se expandido, sobretudo após a queda do bloco socialista, não havendo lugar ou cultura onde as lógicas do capital não se façam presentes. A relativização, própria do pluralismo contemporâneo, tem promovido a desarticulação de fundamentos morais das culturas locais, ao redor do planeta.

Ao passo que se relativizam as culturas locais, com sua moralidade e estética próprias, a cultura de mercado oferece bases para uma nova moral universal. Não a moral calcada em normas e valores religiosos, nem mesmo aquela inspirada no racionalismo humanista, preocupado com a manutenção de condições dignas de sobrevivência aos seres humanos. Trata-se sim de um sentido de vida alicerçado na experiência cotidiana do consumo e do prazer individualista, sem conexão ou responsabilidade alguma com as tradições e conquistas da humanidade. Os vínculos de solidariedade se desfazem na liquidez da cultura contemporânea globalizada.

Compreende-se, portanto, que diante da crise da razão moderna, dos processos de globalização e da relativização das culturas locais, e diante da ausência de um consenso mínimo de moralidade universal, a Indústria Cultural se

firma a largos passos como homogeneizadora de uma estética do consumo, em meio à heterogeneidade cultural.

Entretanto, não poderíamos concluir este tópico somente falando das lógicas totalitárias do sistema. Devemos olhar também para o pequeno, para o local, onde existem ações que em certo sentido divergem do hegemônico, que teimosamente escapam. A partir deste olhar ao singular emergem descobertas sociológicas importantíssimas. Para Lourenço Vilches “a comunicação é global, como ocorre com a televisão. Mas os destinatários negociam localmente o significado simbólico das mensagens” (1997, p.84). René Dreifuss considera que “a mundialização de padrões de consumo e de métodos e estilos internaliza-se nas diversas sociedades, com intensidade e sentido desiguais [...] e é sentida de formas diferentes na vida cotidiana de cada um” (DREIFUSS, 1997, p.179).

Podemos falar de uma hermenêutica de classes ou grupos, compreendida como a capacidade de cada grupo social se apropriar dos condicionantes materiais da vida urbana, e dos conteúdos veiculados pela Indústria Cultural, a partir de seu próprio olhar. Por exemplo, quando falamos dos pobres segregados que residem em tantos bairros periféricos. Enquanto que, para o estilo de vida burguês a rua não é mais lugar de encontro, e o vizinho é um estranho, nos bairros de periferia, mesmo convivendo diariamente com a violência, as pessoas continuam ocupando as ruas e calçadas. Ali continua sendo lugar de articulações sociais e as relações entre vizinhos continuam vivas. Para garantir sua sobrevivência, famílias se articulam estabelecendo laços afetivos e vínculos associativos informais.

A capacidade de resistência destes grupos está relacionada não somente à sua condição de empobrecidos, mas especialmente a constituição de identidades específicas. Vale ressaltar os focos de resistência econômica e cultural que persistem. Falamos de representantes das populações indígenas, grupos quilombolas, ribeirinhos, associações de pequenos agricultores, as Comunidades Eclesiais de Base (vinculadas a Religiosos católicos ou a movimentos ecumênicos da América Latina). Também mencionamos os tantos educadores, que a despeito de todas as dificuldades, seguem lutando para ressignificar o sentido de sua existência, numa tensão criativa frente aos intentos homogeneizadores da modernidade capitalista.

1.3. MODERNIDADE E EDUCAÇÃO

Nos tópicos anteriores, destacamos como o projeto da modernidade tem promovido uma estética que permeia os mais variados processos históricos e culturais. Porém, vale questionar: qual papel a educação formal tem ocupado no decurso destas transformações? Segundo Franco Cambi, é juntamente com a modernidade que emerge a pedagogia, enquanto saber da formação humana que tende ao controle de processos sociais.

[...] A sociedade moderna, na sua identidade educativa e no seu desejo de pedagogização, atribui assim um papel central à família e à escola, renovadas na sua identidade, mas estende a sua ação conformativa também a muitos outros âmbitos, até o do trabalho (com o sistema de fábrica e a elaboração de regras funcionais aos tempos e às funções da máquina) ou do tempo livre (com o desenvolvimento do associacionismo, que torna não ocioso e programado também o tempo de não trabalho); realizando assim um projeto cada vez mais explícito, cada vez mais vasto, cada vez mais ambicioso de controle e conformação de toda a sociedade e colocando depois nas mãos do Estado o projeto de pedagogização da sociedade civil (1999, p.207).

A consolidação do projeto da modernidade exigiu que se formassem cidadãos. Não mais homens e mulheres do campo, analfabetos, apenas conhecedores do instrumental básico da produção de subsistência. Não mais se buscavam pessoas orientadas por uma visão de mundo teológica e/ou mística. A própria concepção de tempo e espaço do homem rural, regulado pela natureza, não mais servia aos interesses da sociedade capitalista.

A modernidade concebeu um novo modelo de ser humano. Nela, torna-se indispensável que a pessoa seja alfabetizada, conhecedora das novas tecnologias utilizadas nas fábricas, regulada pelo tempo da produção e não pelo tempo da natureza. Importam pessoas disciplinadas pelo relógio de pulso, que tenham uma vida mecanizada, pois tempo é dinheiro. Para que a formação deste ser humano moderno fosse bem sucedida, além de oferecer o conhecimento necessário para o trabalho industrial, foi necessário que as modificações ocorressem de modo mais profundo, na própria subjetividade, caracterizando um processo de internalização (subjetivação) de uma nova disciplina, um novo modo de ser.

No século XVI, inspiradas pela postura anti-moderna estabelecida pelo Concílio de Trento (1545), ordens religiosas católicas desenvolveram ações

educacionais, especialmente, nas colônias de Portugal e Espanha. Na história da educação brasileira, tradicionalmente, o trabalho da Companhia de Jesus ocupou lugar de destaque, caracterizado especialmente pela catequese. Este modelo educacional vingou no Brasil colônia até meados do século XVIII, quando entra em desacordo político com o governo de Marquês de Pombal (RIBEIRO, 2003).

As iniciativas educacionais do protestantismo europeu acabaram por absorver os clamores humanistas do renascimento, somados aos interesses da classe burguesa ascendente. As análises de Max Weber (2006), na *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, auxiliam na compreensão de como a moral protestante promoveu a sociedade capitalista, a partir de uma ética do trabalho e do ascetismo religioso das massas. Templos e escolas passaram a desenvolver um trabalho conjunto de socialização das comunidades.

A educação protestante tomou maiores proporções durante a Revolução Industrial, tanto na Europa ocidental, quanto na América do Norte. No Brasil, o protestantismo se estabeleceu a partir da segunda metade do século XIX, com o Protestantismo Histórico de Missão - PHM (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990). Seu objetivo era *civilizar* e *evangelizar*, marcando uma tentativa de conciliação de princípios de uma sociedade liberal, democrática e alfabetizada, com a busca de conversão religiosa primeiramente das elites brasileiras, e também de populares simpatizantes (LEONARD, 2002; BARBOSA, 2005).

Entretanto, nenhuma iniciativa educacional desenvolvida pelos mais variados seguimentos religiosos daria conta das drásticas mudanças, almejadas pelo projeto da modernidade para as massas de trabalhadores. Ao passo que o Estado capitalista se apercebeu da importância da escola para o projeto de sociedade em curso, tornou-se o protagonista das iniciativas educacionais, criando o ensino público laico e ampliando a rede escolar para as camadas populares. Cambi ressalta o caráter administrado da sociedade sob a égide do Estado moderno:

Como revolução política, a Modernidade gira em torno do nascimento do Estado moderno, [...]. Assim, muda também a concepção de poder: embora ancorada numa visão social da figura do rei, o exercício do poder se distribui capilarmente pela sociedade, através de um sistema de controle, de instituições (da escola ao cárcere, da burocracia ao exército, aos intelectuais) delegadas à elaboração do consenso e à penetração de uma lógica estatal (centralização das decisões e do controle) na sociedade em seu conjunto (1999, p.197).

Mais adiante, o autor afirma:

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos, etc.) (1999, p.201).

Nos tópicos anteriores, vimos como o projeto da modernidade chegou ao Brasil de modo tardio, como processo de expansão do capitalismo para os países do Hemisfério Sul. Também foi tardiamente que se fortalece a idéia de se estabelecer no Brasil um Estado liberal sob orientações positivistas. Neste período, segundo Maria L. S. Ribeiro:

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (2003, p.65).

Note-se que não havia dúvidas sobre a validade do modelo positivista de sociedade pretendido para o Brasil. Reconhecia-se, contudo, que a sociedade brasileira ainda se encontrava *atrasada* nos estágios da evolução intelectual humana. A educação pública laica foi instituída, portanto, como alternativa para superação deste *atraso*. Em 1890, segundo Maria L. S. Ribeiro (2003), 85% dos brasileiros não sabia ler e escrever, algo característico para uma sociedade predominantemente rural.

Contudo, apesar das intenções educacionais de liberais e positivistas, durante a chamada República Velha, o Brasil pouco investiu na democratização do acesso à escola. Em 1920, portanto 30 anos depois, cerca de 75% dos brasileiros eram analfabetos. Somente após a superação do *modelo agrário-comercial exportador dependente*, e implantação do *modelo nacional-desenvolvimentista industrial* (após 1930), houve empenho do Estado na reestruturação e expansão da educação pública no Brasil (RIBEIRO, 2003).

Fica notório que a invenção da educação pública brasileira acompanhou a consolidação da modernidade industrial capitalista, como um serviço do Estado, necessário para uma intensa reforma social. Milhões de pessoas, a longo e médio prazo, passariam a se adequar às dinâmicas da nova (e desejada) sociedade positiva brasileira. A escola deveria dar conta de boa parte destas adequações, especialmente no que tange a dois aspectos: a formação técnica e científica do indivíduo (*progresso*); e a transmissão de valores morais e cívicos que garantissem a coesão social (*ordem*). Nenhuma coincidência há no fato das palavras *ordem* e *progresso* estarem presentes na bandeira brasileira, constituindo-se como prova irrefutável da intenção positivista na recente história da educação tupiniquim.

A educação positivista implementada no Brasil seguiu uma linha de continuidade dos países chamados desenvolvidos, que ditaram regras a serem delineadas nas políticas públicas educacionais pelos países subdesenvolvidos. Uma das maiores características desta proposta educacional é sua íntima relação entre trabalho, técnica e ciência, que promove a produção de um conhecimento marcado pelo utilitarismo e pela especialização. Numa postura crítica diante da organização curricular, H. Asmann e J.M. Sung (2001) afirmam que o ambiente escolar prepara os alunos a perceberem pedaços diferentes da realidade. As disciplinas funcionam quase sempre como segmentos autônomos, possuindo pouco ou quase nenhuma relação umas com as outras.

Esta forma fragmentária e mecanicista de ver a realidade expandiu sua influência para além das salas de aula, alcançando a própria cultura na qual se vive. Orientada conforme as lógicas de seus financiadores, a educação moderna tem se baseado em um currículo firmado na lógica da especialização do conhecimento, contribuindo para que o sujeito veja o mundo de modo fragmentado. Asmann e Sung ressaltam que

[...] a cultura na qual nós vivemos nos abre e fecha as “janelas” pelas quais vemos o mundo. Ela nos leva a vermos certos aspectos da realidade e a não vermos outros; mais ainda, leva-nos a não perceber que não vemos esses outros aspectos. Como não temos consciência de que não vemos com determinado aspecto ou parte da realidade, cremos que o que vemos é toda a realidade ou toda a verdade (2001 p.79).

O que está em evidência é o lugar da educação no processo social mais amplo, pois além de oferecer conteúdos e saberes técnicos necessários para a vida

na sociedade capitalista, a escola possui lugar de destaque na formatação da subjetividade humana. Edgar Morin afirma:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (2001, p.16).

Morin reconhece que o modelo de educação predominante na sociedade moderna estabelece condicionantes para o pensamento e para o comportamento, sobretudo quando há uma separação entre cultura das humanidades e cultura científica no processo de formação. Enquanto a cultura humanística é genérica, “pela via da filosofia, [...] alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos”, a cultura científica, “[...] separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência” (2001, p.17).

A especialização e fragmentação do conhecimento no currículo contribuem para a formação de pessoas tecnicamente capazes, na expectativa de que cumpram com eficiência trabalho específicos, entretanto, compromete a capacidade de percepção do todo. E aqui reside o caráter ideológico da educação, uma vez que esta forma de pensar e interpretar a realidade tem reflexo nas relações sociais, pois impede que o sujeito compreenda a realidade como um todo, como um conjunto de peças interdependentes e nunca completas em si mesmas. “Quando as pessoas têm uma visão sistêmica da realidade social conseguem perceber que elas são o que são porque fazem parte de um todo social e que elas não existiriam sem a existência de outras pessoas e do sistema social” (ASMANN; SUNG, 2001, p.81).

O sujeito passa a compreender-se desconhecendo os vínculos sociais de interdependência, perdendo a capacidade crítica de estruturas e sistemas, e não percebendo a importância de suas ações individuais no conjunto social, na comunidade, junto aos vizinhos do bairro e aos colegas de trabalho. Isso compromete e limita as iniciativas pessoais que corroborariam na solução de problemas relacionados não somente com o ciclo social mais próximo, mas com outros cidadãos.

Mesmo para as pessoas que conseguem ter algum discernimento racional crítico de problemas sistêmicos, impera a sensação de impotência diante do todo, sobretudo quando a maioria das pessoas não partilha desta consciência e inquietação. Esta visão fragmentada confirma ainda mais a tendência individualista atual e impede que uma pessoa enxergue a importância do bem estar das outras pessoas para a sua própria sobrevivência. É neste contexto cultural que as relações tribais, os organismos de classe e outras formas de resistência coletiva sofrem de uma profunda desarticulação, que parte dos próprios sujeitos que compõem estes grupos.

Estes processos de fragmentação social, ainda que ideologicamente coerentes, se constituem como contradição inerente ao próprio capitalismo. Este fenômeno foi identificado por Émile Durkheim, que propôs uma educação positivista, voltada para a conformação e controle dos “indivíduos”. Trata-se não somente de uma educação para o trabalho, mas uma formação no campo da moral, que interfere diretamente na constituição da dimensão estética dos sujeitos, de modo que se adaptem às dinâmicas do mundo moderno.

Longe dos clamores por modificação na estrutura econômica, o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) dedicou boa parte de sua produção acadêmica e fôlego de vida à educação, mais preocupado com a consolidação do projeto da modernidade. O objetivo, neste tópico, é apresentar a alternativa estético-educacional formulada por Durkheim na tentativa de superação de contradições sociais crescentes em sua época.

Durkheim teve a educação como um dos seus maiores objetos de estudo. Raymond Aron faz uma descrição muito oportuna do sociólogo:

Durkheim é, por formação, um filósofo de universidade francesa. Pertence à posteridade de Augusto Comte e coloca no centro da sua reflexão a necessidade do consenso social. Por outro lado, como francês, o modo como formulou o problema das relações entre ciência e religião recebeu a influência do clima intelectual da França no fim do século XIX, época em que a escola laicista buscava uma moral diferente da religiosa (2002, p.453).

Durkheim identifica que o processo de modernização não se deu de modo harmônico, mas repleto de contradições. Entretanto, imerso na intencionalidade positivista, ele vê os percalços sociais encontrados pelas ondas de progresso como algo passageiro, que será superado no momento em que seu projeto se instalar por

completo em uma sociedade. Neste caminho, em seu labor sociológico, Durkheim procura diagnosticar estes percalços, e propor medidas para sanar os problemas sociais, porém, sem apresentar alternativas que coloque em cheque a essência material-econômica da sociedade moderna capitalista.

Na obra *Da divisão do trabalho social* (1999), publicada originalmente em 1893, resultado de sua tese de doutoramento, Durkheim desenvolve um estudo sobre a relação entre os indivíduos e a coletividade. Identifica que para que uma sociedade viva de modo harmônico deve haver um fundamento moral que perpasse a consciência coletiva, conferindo sentido e identidade aos indivíduos. Contudo, ao passo que se intensifica a divisão do trabalho social, os vínculos de solidariedade entre os indivíduos são fragilizados, ocorrendo a fragmentação social e a anomia.

Na busca de superação do que ele considera uma patologia social, Durkheim se dedicou a um empreendimento pedagógico que, segundo ele, está entre os mais ousados que já se tentou realizar. Afirmou: “Decidimos ensinar a moral para nossas crianças das escolas primárias em termos puramente laicos. Estou entre aqueles que acreditam que esse empreendimento é necessário e possível” (2007, p.62). Esta foi uma das principais preocupações da vida do sociólogo, segundo o qual a função primordial da educação formal é justificar racionalmente as regras morais que regulam uma sociedade democrática de governo laico.

A presente análise do pensamento de Durkheim sobre moral e educação toma por base o texto *O ensino da moral na escola primária*, escrito originalmente na primeira década do século XX, mas que ficou desconhecido por mais de 80 anos. Trata-se de uma conferência realizada pelo sociólogo poucos anos antes de sua morte, onde ele apresenta de modo sintetizado seu pensamento educacional.

Começamos com a seguinte indagação: como ensinar a moral na educação das crianças sem se apoiar em uma espécie de religião revelada, tampouco em qualquer teologia racional? Na busca de responder a esta questão, Durkheim procura mostrar o caráter essencial da moral, distinguindo-a de tudo o que ela não é. Para tanto, ainda que na tentativa de prescindir das religiões no processo educativo, o sociólogo assume a religião como objeto de estudo, ao reconhecer que existem elementos da vida religiosa que cumprem muito bem a função de estabelecer a moral, e promover a coesão social.

A Moral é um sistema de regras, mas não quaisquer regras, que possam ser obedecidas ou desobedecidas segundo critérios utilitaristas, segundo o indivíduo

ser ou não ser beneficiado pelo cumprimento de tais regras. Segundo Durkheim (2007, p.64), a Moral é diferente, pois “a existência dessas regras, dessas máximas, que determinam a ação, não é algo particular à vida moral”. Ainda mais,

Para que um ato seja moral, ele deve ser levado a cabo de uma maneira determinada. Para que a regra seja obedecida tal como convém que seja obedecida, nós devemos nos submeter a ela não para evitar penas ou para lograr recompensas, mas tão-somente porque a regra ordena, e por respeito à própria regra, porque ela se apresenta a nós como respeitável. [...] É preciso que o ato reclamado não nos seja estranho, que possamos desejá-lo, que, de algum modo, [ele] apareça para nós como algo bom e digno de ser amado (2007, p.65).

A obediência a um princípio moral implica em uma profunda admiração pela regra estabelecida, gerando sentimento profundo de dever cumprido. Está para além da busca de ser aceito pela coletividade, ou da consciência de estar livre de punições. Ao infringir uma regra moral, o indivíduo sofre coerção social, é rejeitado, advertido, colocado à margem das relações ou mesmo sofre sanções. Porém, a regra moral deve ser algo tal que o indivíduo tenha satisfação em cumpri-la, estando ou não sob vigilância. Implica na capacidade de abrir mão de seus desejos, paixões e cobiças, fazendo escolhas que condigam com princípios que são amados, contemplados como o belo, desejados como aquilo que é bom e correto a ser feito.

Durkheim afirma que

[...] quando agimos moralmente, arrancamos, em alguma medida, alguma coisa de nós mesmos, voltamos nosso olhar para algo que nos transcende, que nos domina. Essa é a razão pela qual as idéias morais precisaram estar envoltas em símbolos religiosos (2007, p.67).

A associação da moral com símbolos religiosos indica que os princípios morais se firmam em normas (próprias da ética), mas também, e, especialmente, em sentimentos e valores, elementos da dimensão estética, que constituem os sujeitos e estão presentes na consciência coletiva. Deste modo, antes mesmo de se tratar de um compromisso social, a obediência aos princípios morais laicos deve se firmar numa coerência do indivíduo consigo mesmo, ao orientar-se por crenças ou valores subjetivados, que condicionam sua percepção de mundo.

Na tentativa de compreender a razão pela qual o indivíduo possui admiração por um preceito moral, a ponto de sacrificar sua própria vida em prol dele, Durkheim observa:

A religião ensina que, acima do mundo em que vivemos e do qual fazemos parte, existe um poder moral de outro gênero, que nos domina, que é superior a nós, e do qual dependemos. Porque nos é superior, tem tudo aquilo que é necessário para ser o legislador de nossa conduta, e nós somos apenas seus súditos. É o poder divino. [...] Um deus é, ao mesmo tempo, um poder seguro que nos ajuda e nos assiste. Foi Deus quem nos fez, diz a religião, é dele que procede nossa existência. É nosso pai, nosso amigo, podemos contar com ele, se estamos de acordo com suas ordens. Tem, pois, tudo aquilo que é necessário para nos governar, tem tudo aquilo de que precisa para ser amado (2007, p.67).

Esta é, pois, a origem da obediência à norma moral religiosa, fundada no respeito e no amor a um deus, digno de ser admirado, desejado, temido e obedecido, que apregoa valores absolutos, inquestionáveis. Uma vez que se renuncia à religião como reguladora da sociedade, torna-se necessária uma expressão simbólica que tenha o mesmo poder moral. Eis a questão crucial para o estabelecimento de uma moral laica: o que poderia equivaler a esse elemento divino, presente na vida religiosa, na construção de uma moral não religiosa? O que poderia ser apresentado à criança, em termos seculares, como algo diante do qual ela deve se prostrar, venerar, admirar, negar seus impulsos e obedecer?

Para Durkheim, esta potência moral é a *sociedade* da qual fazemos parte. Uma vez que, “[...] com efeito, uma sociedade é para seus membros aquilo que um deus é para seus fiéis. Um deus é um poder superior ao homem, que lhe dá ordens, da qual o homem depende” (2007, p.68). Da mesma forma o faz a sociedade, que age por meio dos mecanismos de coerção social e pelos aparelhos ideológicos do Estado, estabelecendo a *ordem*. Ela também se firma pelos vínculos de solidariedade, que garantem o acolhimento e a própria sobrevivência do indivíduo. Deve, portanto, a sociedade ser temida e amada.

O indivíduo é um ponto diante do infinito social. A sociedade existe antes dele e continuará a existir após sua morte. Todo o conhecimento, as artes, as ciências, a filosofia, a economia e as normas de conduta da sociedade são superiores ao indivíduo, que sempre possui somente uma pequena parte do todo. Toda moral provém da sociedade, pois é ela que a ensina. Logo, o sentido de

existência do indivíduo está na plena realização da vida em coletividade, organicamente articulada por vínculos de solidariedade. O que garante esta unidade dos indivíduos na diversidade de suas funções e lugares sociais é, fundamentalmente, o fato de serem originados e dependentes da sociedade.

Para Durkheim, não há como se pensar a existência do indivíduo fora da sociedade. Ela o constitui enquanto ser. As consciências dos indivíduos são constituídas a partir dos processos sociais. Ao aprender a língua materna, não somente palavras, mas idéias, um modo de pensar se constitui. A ciência é também a outra escola que forma os indivíduos, todas as noções que adquirimos no dia-a-dia aprendemos da escola e da ciência. Mesmo aqueles que não têm acesso à cultura científica se beneficiam dela, sofrendo forte influência na formação da subjetividade. Os sentimentos também são apreendidos desde a vivência familiar na infância até a fase adulta ⁷.

Portanto, para Durkheim,

A sociedade pode desempenhar na vida moral o mesmo papel que as mitologias atribuíram aos deuses de todos os tempos. São as sociedades que representam o papel dos deuses. Podemos substituir o poder religioso pelo poder político, pelo poder social. Essa substituição é totalmente legítima. Não se faz mais do que colocar as coisas em seu devido lugar. Dessa forma, substitui-se o símbolo pela realidade que ele expressava, mas que a distorcia ao exprimi-la (2007, p.73).

O método de ensino da moral laica se baseia em apresentar à criança a própria realidade social na qual está inserida, fazendo-a perceber sua relação de dependência para com a coletividade. A moral, neste sentido, não provém de ensinamentos livrescos, mas da indução. A criança deve ser levada a perceber como é fraca ao estar sozinha, e como é forte ao estar em grupo. O ensino da história deve oportunizar as crianças a tomada de consciência dos laços que unem os indivíduos. Todo o ensino das ciências demonstra como as espécies vivem em grupos, as estrelas se agrupam. A criança deve compreender por meio da observação e das próprias *leis naturais* que deve viver em sociedade de modo harmônico.

Como representante maior da *sociedade*, e fonte da moral laica, está a noção de *pátria*, que deve ser profundamente respeitada por cada indivíduo. Negar a

⁷ Neste ponto confirmam-se as críticas de Adorno à sociologia tradicional de cunho positivista, que no intento de exercer controle, reduz os "indivíduos" a pontos, meros reflexos da totalidade social.

pátria, negar ao governo instituído, é danificar a vida moral em sua própria fonte. Tal respeito à pátria se transmite especialmente por meio dos símbolos nacionais, tais como: a bandeira nacional, o hino nacional, as cerimônias e datas cívicas, o respeito às autoridades públicas, a história dos heróis nacionais. A criança deve ter orgulho da pátria. É papel do ensino público, portanto, apresentar à criança princípios morais estabelecidos pela própria sociedade, que deve ser reverenciada e servida.

Com efeito, Durkheim dedicou boa parte de sua vida não somente a estudos acadêmicos, mas a atuação política, contribuindo para que se implantasse na França sua proposta educacional, que visava coesão social, isto é, adaptação dos sujeitos ao projeto de sociedade em curso. O ensino de uma moral laica, posto nos termos acima discutidos, procura minorar os efeitos nocivos deixados pelo progresso, como a fragmentação, o individualismo e a marginalidade. Pode-se afirmar que esta proposta intenciona a formação de sujeitos que reproduzam o modelo de sociedade estabelecido pela modernidade capitalista industrial.

Adorno faz uma crítica veemente ao ensino da moral positivista:

As doutrinas morais do esclarecimento dão testemunho da tentativa desesperada de colocar no lugar da religião enfraquecida um motivo intelectual para perseverar na sociedade quando o interesse falha. Como autênticos burgueses, os filósofos pactuam na prática com as potências que sua teoria condena. As teorias são duras e coerentes, as doutrinas morais propagandísticas e sentimentais, mesmo quando parecem rigoristas, ou então são golpes de força consecutivos à consciência da impossibilidade de derivar a moral, como um recurso kantiano às forças éticas como um fato (1985, p.74).

A proposta educacional de Durkheim ofereceu fundamento teórico ao grupo das teorias educacionais consideradas *não-críticas*, conforme Dermeval Saviani (2009), em *Escola e Democracia*. Estas teorias (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista), apesar de apresentarem diferenças metodológicas, organizacionais e/ou didáticas, não apresentam uma crítica ao modelo de sociedade que está posto. Elas não questionam as bases econômicas e ideológicas da sociedade moderna.

No tocante a relação educação e religião, apesar de não combater diretamente o direito à religião por parte dos cidadãos, a escola moderna desenvolveu papel crucial na condução das massas para uma compreensão da realidade a partir de uma racionalidade secular. Entretanto, a moral laica procurou

se firmar nas mesmas estruturas metafísicas presentes na coletividade social, operando uma espécie de substituição da verdade teológica pela verdade laica. Estas estruturas de pensamento se firmam a partir do dogmatismo, da negação da verdade do outro, não havendo espaço para a convivência de múltiplas verdades. Neste contexto, a escola, diante de seu dever cívico, alicerçada na razão científica e na filosofia social positivista, procurou desincentivar qualquer questionamento da ordem social estabelecida.

O diagnóstico apresentado por Durkheim para a sociedade moderna está correto. Pois, ao passo que o sistema capitalista se expande, bem como a divisão do trabalho social, cada vez mais a fragmentação social, o individualismo e a anomia se estabelecem. Porém, sua proposta de ensino da moral na escola perde toda sustentação, pois estava firmada numa moral, num sentido de vida, e por que não dizer, numa estética que elegia a sociedade moderna-capitalista-positivista como absoluto, como o belo e irrefutável. A alternativa estético-educacional de Durkheim se baseia numa relação de coexistência entre os valores morais-cívicos e o projeto de sociedade em curso. Quaisquer questionamentos ao sentido de sociedade e aos pilares sócio-econômicos e políticos vigentes significaria uma ofensa aos fundamentos da moral laica.

No século XX, frente a uma sociedade alemã fragilizada e fragmentada, Adolf Hitler e seus correligionários protagonizaram um dos maiores exemplos de difusão da moral laica positivista, firmada no culto aos símbolos nacionais, e num nacionalismo imperialista. Desde o ensino de história e outras disciplinas escolares, até as estratégias de propaganda governamental, tudo tinha uma coerência própria da sociedade administrada, voltada para o controle social, para a interiorização da disciplina e firmada no culto aos símbolos nacionais. Apesar dos que desejam contar histórias felizes e otimistas, a história tem revelado as atrocidades cometidas contra milhões de seres humanos, como ocorreu em Auschwitz.

Ainda hoje, esta estética (racionalidade, moralidade), que mescla os intentos do Estado capitalista com a busca de uma verdade universal, continua legitimando guerras e toda sorte de injustiças e sacrifícios sociais. Este quadro evidencia um drástico descompasso entre o avanço científico-tecnológico e a pífia formação estética, ética e política da sociedade contemporânea. Trata-se do resultado de uma fragmentação do conhecimento que dissocia os saberes da ética da economia e da política, naturalizando a falta de escrúpulos e a desumanidade

das atuais lógicas do capitalismo global, que continuam pretendendo assumir o discurso da neutralidade da técnica.

2. POR UMA SOCIOLOGIA DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO COMO CRÍTICA DA MODERNIDADE

“A intensificação da percepção pode ir ao ponto de distorcer as coisas de modo que o indizível é dito, o invisível se torna visível e o insuportável explode. Assim, a transformação estética transforma-se em denúncia – mas também em celebração do que resiste à injustiça e ao terror, e o que ainda se pode salvar”.

Herbert Marcuse

Esta seção tem por finalidade apresentar a sociologia dialética como fundamento para a pesquisa sociológica em educação, assumindo pressupostos hermenêuticos que possibilitem analisar dialeticamente tanto a subjetividade quanto a objetividade social. A sociologia de Adorno apresenta este olhar, que analisa a constituição do *ser* dos sujeitos na relação com as múltiplas condicionantes de seu contexto cultural. Sempre em tensão com a sociologia tradicional positivista, que reduz a complexidade social a fatos, Adorno analisa as novas formas de ser da sociedade ocidental, sob impacto das dinâmicas do capitalismo tardio, marcadamente influenciado pelas novas tecnologias, enquanto mecanismos de massificação cultural e ideológica.

Adorno recebeu forte influência da crítica de Marx à sociedade capitalista, e acolheu o pragmatismo de Nietzsche para desenvolver uma crítica cultural (NASCIMENTO, 2001). Mas, também, para melhor compreender a sua teoria sociológica, devemos reconhecer outros autores que o influenciaram. Entre os 15 e 18 anos de idade, Adorno foi orientado pelo filósofo Kracauer, em estudos sobre a *Crítica da razão pura* (Emanuel Kant), *O espírito da utopia* (Ernest Bloch) e *A teoria do romance* (George Lukács). Aos 21 anos, em 1924, sob orientação de Hans Cornelius (filósofo neo-kantiano), Adorno defendeu sua tese de doutorado, *A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl*. Em 1931,

concluiu sua tese para *Habilitation* à docência na Escola de Frankfurt, sob título *Kierkegaard: a construção do estético* (PUCCI, 2003).

Solange Mostafá ressalta que Theodor Adorno,

[...] Como integrante da Escola de Frankfurt compartilha com os demais integrantes de uma revisão da teoria tradicional da ciência que agora deveria ser crítica. A teoria crítica tem como modelo a crítica da economia política de Marx. Os frankfurtianos pretendem superar o economicismo marxista estendendo as determinações econômicas também para os fenômenos culturais (2006, p.154 e 155).

Wolfgang Leo Maar, um dos autores referenciais sobre Adorno no Brasil, nas reflexões introdutórias ao livro *Educação e Emancipação*, afirma que

[...] A crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna. De Hegel a Marx, de Nietzsche a Freud, de Husserl a Heidegger, de Lukács à Escola de Frankfurt, a crise do processo formativo seria um tema privilegiado. O trajeto intelectual de Adorno constitui, neste sentido, a história desta crise da formação e da educação em face da dinâmica do trabalho social (2000, p.16).

Leo Maar reconhece a contribuição de tantos teóricos sobre Adorno na sua formação acadêmica, mas acaba por dar ênfase ao ímpeto de renovação hegeliana do marxismo, presente no pensamento de Lukács, que manifestava preocupação com descompasso entre cultura e civilização material, denunciando a deformação da subjetividade humana quando reificada pela forma concreta do trabalho social.

Lukács insiste na dialética da experiência formativa em termos hegelianos, mas procurando acompanhar os momentos do trabalho e do capital. Para ele, o trabalho formativo forma, mas a realidade objetiva é **a reificação**, a **coisificação do processo formativo** que corresponde ao trabalho alienado e alienante regido pela acumulação do capital, trabalho morto (MAAR, 2000, p.18 – grifo meu).

A partir destes referenciais teóricos, juntamente com amigos como Horkheimer e Walter Benjamin, Adorno desenvolveu sínteses teóricas de extrema relevância para as ciências humanas. Ele promoveu uma dura crítica à racionalidade moderna capitalista, revelada nos processos produtivos, no método científico, nos processos educacionais instituídos pelo Estado moderno, nos processos formativos

da sociedade contemporânea, instrumentalizados pelos meios de comunicação de massa. Todo este esquematismo assume papel ideológico interiorizado nos sujeitos, (de)formando subjetividades, reduzindo o humano a coisa. Isto tem legitimado a manutenção dos fundamentos políticos que confirmam o capitalismo. A seguir, refletimos sobre o método sociológico desenvolvido por Adorno, construído em oposição ao método sociológico positivista, ideológico desde sua episteme.

2.1. A SOCIEDADE SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Seguindo uma índole filosófica em seu trabalho sociológico, Adorno deu lugar de destaque à subjetividade e à complexidade humana. Ele advoga uma distinção epistemológica entre as ciências naturais e as ciências humanas, sendo contundente em suas críticas à sociologia tradicional. No último curso de sociologia por ele ministrado, em 1968, Adorno afirma:

[...] parece muito claro que Auguste Comte possui o ideal de conhecimento das ciências naturais. Um de seus grandes temas é lamentar que a ciência da sociedade ainda não tenha a confiabilidade absoluta, a transparência racional e, sobretudo, a fundamentação unívoca em fatos rigorosamente observados, tal como ele a atribui à ciência natural. Mas, ao mesmo tempo, nem sequer propõe uma reflexão sobre se isso pode ter algo a ver com o objeto (2008, p.58).

A crítica de Adorno coloca em cheque as tradições sociológicas que pretendem aplicar as metodologias das ciências naturais e exatas no estudo de fenômenos sociais. A busca deste conhecimento positivo, mesmo que se traduza por uma busca de rigor científico, acaba promovendo o descompasso entre método e objeto. Essa tônica positiva do método influencia não somente estudiosos declaradamente positivistas, como também aqueles que assumem uma crítica sociológica de inspiração marxista, mas que se rendem aos métodos positivistas de verificação empírica, no intuito de terem suas pesquisas reconhecidas pela comunidade acadêmica.

Norberto Bobbio, ao emitir comentários sobre a postura metodológica adorniana, afirma:

A razão adotada por Adorno, posteriormente repetida em milhares de variações semelhantes por escritores que se professam marxistas, é que, diferentemente das ciências naturais, nas quais a distinção

entre o objeto e o sujeito é clara, no estudo da sociedade, esta, a sociedade, é ao mesmo tempo o objeto e o sujeito (2006, p.174).

Na busca de superação deste impasse metodológico, Adorno assume elementos da teoria do conhecimento desenvolvida por autores europeus do início do século XX. Adorno tem o conhecimento como produto humano, confirmando as suspeitas da fenomenologia no seu fazer sociológico. Adorno confirma:

Trata-se do fato de que entre o objeto da sociologia, ou seja, a sociedade, que consiste de seres humanos vivos, e o sujeito conhecedor da sociologia, os homens aos quais cabe conhecer a sociedade, não existe aquela espécie de antítese objetiva material, tal como esta precisa ser suposta como dada nas ciências naturais (2008, p.183-4).

O conhecimento do objeto não se dá na simples observação de algo que se pretende conhecer (empirismo), tão pouco se dá exclusivamente na consciência (idealismo), mas sim, ocorre na relação sujeito-objeto. Não se trata de negar a concreção das coisas ou da própria história vivida, mas de saber que ao intencionar o objeto (o ser, a coletividade social, o documento), o sujeito o faz a partir de uma estrutura eidética *a priori*, por meio da qual a coisa exterior ao sujeito se dá na consciência, tornando-se fenômeno. É sobre este fenômeno que se intenciona a reflexão crítica, na busca dos *significados*, isto é, das estruturas de significado presentes no ser, ou mesmo das lógicas próprias que permeiam os fenômenos sociais estudados.

No sentido da sociologia de Adorno, o termo *essência* não deve ser tomado

[...] conforme o modo como é compreendido no sentido estrito da teoria do conhecimento, isto é, como um ser em si, puramente conceitual, em certa medida prévio à facticidade e a ser conhecido em sua pureza. A parte do que designei como essencial – como os que me acompanharam atentamente já devem ter notado – falando logicamente, não seria essência no sentido de conceitos singulares, mas sim essência no sentido de leis singulares, que se manifestam e são relevantes para a sociedade como um todo e para o destino dos indivíduos nela (2008, p.93).

As *essências* não são obtidas pela mera observação empírica. O pesquisador é convidado a questionar suas primeiras intuições, pois o objeto não se constitui diretamente. O que torna o objeto ele mesmo é o ato intuitivo de significar.

O sujeito-pesquisador, ao significar intuitivamente o objeto, antes mesmo de qualquer reflexão sobre o mesmo, o faz tendo como recurso seu universo semântico, sentimentos, sua espiritualidade, intenções, sentidos de vida. A coisa, ao ser observado por sujeitos distintos, torna-se objetos distintos nas consciências, de acordo com as distintas estruturas eidéticas dos sujeitos.

Por isso mesmo, a pesquisa sociológica inspirada na filosofia não se satisfaz com o dado aparente (como procede equivocadamente a sociologia tradicional positivista). Isto se justifica, em primeiro lugar, por questionar o processo no qual, o sujeito, ao se voltar para o *ente* (o *que* ou *quem* intencionado), por um ato da consciência, concebe intuitivamente o objeto. Tal concepção se dá a partir de um universo de significados que constitui o sujeito-pesquisador enquanto fenômeno.

A subjetividade aparece como dado *a priori* do processo de conhecer. É a partir da subjetividade que o sujeito intenciona (percebe) a realidade que o cerca, interpretando-a, significando-a. Esta condição própria do humano está presente em todos e quaisquer espaços vivenciais, incluindo tanto as significações do senso comum como as elaborações formais de cunho científico. Faz-se necessário que ocorra o que Husserl nomina *redução fenomenológica* ou *Epoché*, que é a suspensão (ou reconhecimento) do juízo que se tem do objeto que se pretende conhecer/investigar. O sujeito-pesquisador deve buscar uma consciência crítica (reflexiva) de sua própria intenção teórica, de modo a não impor sobre o fenômeno aquilo que ele não é.

Não se trata, contudo, de um relativismo científico. Para Adorno, “o fato de que nada possa ser dado senão no pensamento (porque nada pode ser conhecido ou simplesmente afirmado senão enquanto o pensamos) não implica que nada exista senão no pensamento” (ROVIGHI, 1999, p.589). Neste mesmo caminho, Kathia Maheirie afirma que “[...] Reduzir o objeto a seu sentido ou significação é dissolver o real no moral e transformar as verdades científicas em verdades morais” (1994, p.131). Deve-se cuidar para não reduzir o conhecimento à percepção, negando-se a existência das coisas *em si*, ainda que no ato de ser intencionado pela consciência, o objeto torne-se *para si*, isto é, em perspectiva.

Aqui o termo *consciência* indica primeiramente uma ação intuitiva, uma intencionalidade presente em qualquer sujeito que conhece algo ou alguém. A consciência é relação sujeito-objeto, e se dá em diferentes níveis. De antemão o nível pré-reflexivo, que ocorre de modo imediato, na pura relação entre subjetividade

e objetividade, pela percepção das formas, decodificação de signos, não envolvendo propriamente um saber, uma reflexão. Num outro nível, o EU aparece como reflexão sobre as coisas e fenômenos percebidos. Trata-se, contudo, de uma ação significativa em que o sujeito não tomou distância do objeto, isto é, não tem uma consciência de sua própria consciência. Por fim, a consciência reflexiva pode ocorrer enquanto crítica da própria consciência, quando o sujeito procura uma outra perspectiva para análise de si próprio e do fenômeno estudado (MAHEIRIE, 1994).

Afirma ainda a autora que:

A relação que é estabelecida entre sujeito e objeto é dialética, de forma que, não só o objeto se transforma, mas o sujeito é transformado por esta relação. A relação do pesquisador com seu objeto nas Ciências Humanas é uma relação de reciprocidade, pois aquele é homem tanto quanto o seu objeto. Eles se encontram situados, um em relação ao outro, de maneira que o pesquisador se define pelo seu objeto, assim como, o objeto se define pelo pesquisador (1994, p.128).

A esta interseção de subjetividades dá-se o nome de *intersubjetividade*, que sempre deve ser levada em conta nos estudos em ciências humanas, sobretudo na aplicação de metodologias apreensivas qualitativas, comumente criticadas por sociólogos herdeiros do positivismo comteano e do empirismo, os quais se queixam de não haver ali uma distinção mais clara entre sujeito e objeto.

Ao criticar a Fenomenologia Adorno afirma:

É preciso recordar a crítica dirigida à fenomenologia a partir da posição dialética, à qual imagino ter trazido algumas contribuições na *Metacrítica da teoria do conhecimento*, para lhes deixar claro que o interesse pela essência não pode estar em discernir essências a partir de fenômenos de modo imediato, inequívoco e fora de qualquer contexto argumentativo (2008, p.86).

Importa reconhecer, portanto, as contribuições do método fenomenológico, quando questiona o positivismo e o empirismo da racionalidade moderna, também quando intenciona o retorno às coisas mesmas e a apreensão das essências no estudo das subjetividades e representações. Entretanto, não se deve ignorar que os sujeitos se constituem na relação dialética com a totalidade social. A subjetividade (que revela as essências dos sujeitos) se constitui na relação com as lógicas (essências) que permeiam as múltiplas e complexas relações que estruturam a coletividade social.

Os estudos dos fenômenos sociais deve sempre considerar o caráter dialético entre parte e totalidade, e entre sujeitos e condicionantes sócio-culturais. Norberto Bobbio, tratando da relação marxismo e as ciências sociais, afirma:

A acusação que os adornianos dirigem ao empirismo em nome de uma concepção totalizante da história, que deriva mais de Hegel que de Marx ou se tanto de um Marx hegelianizado, é a de que quem não consegue ver o todo não consegue também ver as partes, desde que uma parte somente existe enquanto parte de um todo (2006, p.185).

O conceito de sociedade é fundamentalmente dialético. Para Adorno (2008, p.118), a sociedade “[...] Com efeito, não é nem mera soma ou aglomeração, ou outro nome que preferirem, entre os indivíduos, nem é algo absolutamente independente frente aos indivíduos, mas sempre contém em si, simultaneamente, ambos estes momentos”. Segundo o autor,

Dialética apreendida em sentido rigoroso – e aqui os senhores podem compreender exatamente por que a Sociologia precisa ser pensada dialeticamente – porque aqui o conceito de mediação entre as duas categorias contrapostas, de um lado, os indivíduos, e, de outro lado, a sociedade, encontra-se presente em ambos. Portanto, não há indivíduos no sentido social do termo, ou seja, homens aptos à possibilidade de existir e existentes como pessoas, dotados de exigências próprias e, sobretudo, atuantes no trabalho, a não ser com referência à sociedade em que vivem e que forma os indivíduos em seu âmago. Por outro lado, também não há sociedade sem que seu próprio conceito seja mediado pelos indivíduos, pois o processo pelo qual ela se preserva é, afinal o processo de vida, o processo de trabalho, o processo de produção e reprodução que se conserva mediante os indivíduos isolados, // socializados na sociedade (2008, p.119).

Adorno propõe uma dialética imanente (não idealista), que se dá na própria existência histórica dos sujeitos e das coletividades sociais. A sociologia empirista tem apresentado um conceito de sociedade como uma mera soma de indivíduos, que mediante processos coercitivos, se constituem naturalmente como mero reflexo do consciente coletivo. Teóricos desta linha se voltam para os *fatos sociais* como fenômenos exteriores aos sujeitos, deixando que a psicologia e a filosofia se ocupem do estudo da subjetividade humana. Contudo, Adorno assume um olhar que questiona esta fragmentação do conhecimento e advoga uma reconciliação destes múltiplos olhares sobre o fenômeno humano.

Em diálogo com a filosofia contemporânea, podemos falar da conciliação entre essência e existência. Estamos diante da impossibilidade de se definir o *ser* na perspectiva idealista, como algo anterior à existência, como conceito estático e acabado. Porém, ainda assim, mesmo na ausência de uma definição conceitual do *ser*, não se pode negar a sua presença enquanto fenômeno aparente. É na existência que se constitui o *ser* (a subjetividade). É na sua presença intramundana que o *ser* se dá. Reconhecer esta existência, *Dasein*, o ser-no-mundo-com, condiciona o conhecimento do *ser* ao conhecimento do mundo. Neste ponto, subjetividade e condicionantes histórico-culturais revelam-se indissociáveis.

Para Hannah Arendt, socióloga frankfurtiana parceira teórica de Adorno,

[...] Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo no qual transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente, as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus autores humanos. Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais (1981, p.17).

A autora compreende a condição humana como algo dinâmico, que se dá em cada contexto histórico específico, pela confluência dos condicionantes naturais com os condicionantes criados pelo próprio ser humano. Na modernidade, as pessoas são mais condicionadas por elementos fabricados, que elementos da natureza, o que torna a sociedade fruto de sua própria racionalidade técnica utilitarista e mercadológica. Esta é uma dura crítica presente nos autores frankfurtianos, da qual não podemos prescindir.

A formação do ser-docente ocorre como fruto da sua relação com o outro, numa ininterrupta interação histórica e cultural. Deve-se ter atenção para a relação entre o *ser* e o mundo. Equivocadamente, existem pesquisadores que se utilizam da fenomenologia desconsiderando os condicionantes históricos do existir, ignorando que a subjetividade se faz a partir de condicionantes exteriores ao sujeito. Por conseguinte, surgem abordagens sociológicas que recaem sobre as subjetividades tomando-as de modo desconexo da totalidade social e histórica.

Assim, a construção das subjetividades dos sujeitos estudados e daquele que os intenciona não ocorre de modo desconexo, desarticulado do todo, nem mesmo a partir de “essências” anteriores à existência em sociedade. As subjetividades são constituídas de modo existencial, na constante dinâmica das múltiplas relações cotidianas, que os sujeitos estabelecem uns com os outros e com o meio. Portanto, na busca de elucidar o *ser* devo compreender o mundo.

Por outro lado, para se compreender o mundo, devo elucidar o *ser*, que age no mundo de modo intencional. A existência é o solo fértil onde está enraizada a intencionalidade da consciência. É também no existir, no *ser-no-mundo-com*, que as significações se firmam como condicionantes hermenêuticos para a compreensão de si próprios, do outro e da realidade que o cerca.

Além de filósofo e sociólogo, Adorno teve uma formação erudita em música e tornou-se crítico de arte. Desde cedo reconheceu a necessidade de conciliar ao *materialismo* de Marx elementos teóricos da filosofia estética existencialista, sem os quais não teria condições de compreender a complexidade da arte, da dimensão estética dos sujeitos e das coletividades. No existencialismo, a imanência da vida não pode ser exaurida ou reduzida ao conceito e ao mero reflexo dos condicionantes materiais, pois o ser humano é ser em sua inteireza e complexidade, que se constitui no tempo e no espaço, na intensa e paradoxal relação com os múltiplos condicionamentos de sua própria existência.

Neste ponto, estabelecemos um diálogo com Martin Heidegger, filósofo contemporâneo a Adorno, que foi um dos interlocutores do existencialismo na Alemanha. Sobre a relação entre os sujeitos e os condicionantes existenciais, Heidegger afirma:

A idéia de ser como constância do ser simplesmente dado motiva não apenas uma determinação extremada do ser dos entes intramundanos e de sua identificação com o mundo em geral, como também impede que se perceba, de maneira ontologicamente adequada, os comportamentos da presença. Com isso veda-se completamente o caminho para se ver o caráter fundado de toda percepção sensível e intelectual e para compreendê-las como possibilidade de *ser-no-mundo* (2006, p.150).

É em seu contexto vivencial que o ser vem à existência, tendo em si mesmo as características do mundo. Mas, também, é na relação cotidiana com tais condicionantes que o ser é chamado a responsabilidade de decidir, der *ser-com* no

mundo. O *ser* é aquele que, na consciência de si próprio, coloca-se diante da possibilidade de fazer escolhas, de decidir. Em estar aberto ao novo reside a liberdade do *ser*. “Por tudo isso, o ser humano não é uma essência dada de uma vez por todas, mas é uma existência que se constrói e que se conquista cada dia ao longo da História” (PEGORARO, 2000, p.36).

Eis o caráter dinâmico da sociedade. Os condicionantes existenciais (histórico-culturais) constituem os *sujeitos* que, na tomada de consciência de si mesmos (e do mundo que os cerca), se vem impelidos a refletir, teorizar, decidir e agir, de modo a confirmar a realidade que os cerca, ou a suscitar o novo. Isso implica em assumir uma postura de equilíbrio, procurando rejeitar uma visão idealista e subjetivista de mundo, bem como evitar uma visão positiva de conhecimento e um determinismo absoluto dos sujeitos e dos rumos da história.

O *ser* é sempre uma possibilidade, algo a vir-a-ser, sendo, nunca acabado. Ao ver o humano, ver as relações sociais e a própria história enquanto possibilidade não determinada, o pesquisador compreende o modo da sociologia dialética não se fundar em um conceito idealista estático e determinado de sociedade. Adorno questiona o estabelecimento de categorias atemporais que devam ser assumidas pelo pesquisador ao intencionar os mais variados modos de ser sociedade.

Sociedade é – conforme a denominação de Hegel assumida por Marx – um conceito universal concreto. Ou seja, um conceito do qual depende tudo o que é individual, mas que não é um conceito que seria abstraído logicamente a partir disso, mas que, como condição de sua própria possibilidade, contém em si todos os momentos individuais concretos tal como estes são tratados pelas “sociologias especiais” conforme a divisão usual da ciência (2008, p.158).

É neste contexto que Adorno evita assumir uma postura científica totalitária, determinista e niveladora das múltiplas formas de ser das sociedades.

El concepto de sociedad no es en absoluto un concepto clasificatorio, no es la abstracción suprema de la sociología, que incluiría en si misma todas las demás formaciones sociales. Tal concepción confiandiría el ideal científico corriente del orden continuo y jerárquico de las categorías con el objeto del conocimiento. El objeto al que apunta el concepto de sociedad no es en sí mismo continuo desde el punto de vista racional (2001, p. 9-10).

Neste ponto, frustra-se a própria busca de um sentido da história e das sociedades, como algo dado anteriormente, pertencente a uma lógica que perpassa a todos os modos de organização social. Nega-se, de um lado, o sentido idealista comteano da história harmônica evolutiva, que se pauta no progresso científico e numa moral laica rígida e coercitiva. De outro lado, nega-se o sentido marxista da história, como inevitável dialética das classes, resultante das contradições inerentes ao próprio sistema capitalista. Em ambos os casos, o fazer sociológico é marcado pela redução da complexidade social e histórica à previsibilidade do conceito, firmado em esquemas que são constantemente invalidados pela dinâmica social.

Boaventura Santos (1996, p.42), em uma análise histórica do marxismo, afirma: “Um dos maiores méritos de Marx foi o de tentar articular uma análise exigente da sociedade capitalista com a construção de uma vontade política radical de transformá-la e superar numa sociedade mais livre, mais igual, mais justa e afinal mais humana”. O autor aponta a importância de se manter esta utopia presente na atualidade, embora reconheça que as previsões de Marx para o capitalismo não tenham se confirmado. Pelo contrário, o capitalismo tardio se fortaleceu pelos processos de globalização econômica e cultural.

É muito importante possuir a capacidade de reconhecer as limitações teóricas de Marx. Fazer isso não invalida sua forte e relevante crítica ao mundo capitalista, nem freia desejos e projetos de mudança social, e tão pouco promove um olhar sociológico acrítico e conformista. Do contrário, isso nos convida a repensar a sociedade contemporânea, a partir da crítica marxista, mas reconhecendo que esta sociedade possui dinâmicas próprias, marcada por drásticas transformações no campo cultural, com fortes mecanismos de massificação ideológica.

Neste contexto, o debate sobre a formação dos sujeitos, e sobre as políticas de massificação cultural (por meio da escola e das mídias) ganham ainda maior significado. Compreender o processo formativo como algo secundário, como mero derivado das determinações econômicas, é desconsiderar o lugar histórico que a educação das massas tem ocupado, tanto na reprodução da realidade socioeconômica, quanto no seu potencial contra-ideológico.

Voltemos às considerações de Adorno. Segundo ele, enquanto ciência da sociedade interessada pelo que é essencial, a sociologia deve identificar quais são

[...] as leis objetivas do movimento da sociedade referentes às decisões acerca do destino dos homens, que constituem a sua sina – que justamente é decisivo mudar – e que, de outro lado, também encerram a possibilidade ou o potencial para que a sociedade cesse de ser a associação coercitiva em que nos encontramos e possa ser diferente (2008, p.87).

A todo custo, há uma tentativa de escapar ao esquematismo técnico-metodológico moderno, que por si mesmo é ideológico, pois está firmado em premissas que confirmam as lógicas totalitárias. Adorno e Horkheimer criticam esta forma de pensar sociedade, quando ressaltam que o esclarecimento teve como meta dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

[...] No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. A causa foi apenas o último conceito filosófico que serviu de padrão para crítica científica, porque ela era, por assim dizer, dentre todas as idéias antigas, o único conceito que a ela ainda se apresentava, derradeira secularização do princípio criador (1985, p.18-19).

Na compreensão dialética aqui proposta, deve ser superada a racionalidade iluminista, que na busca de substituir a visão de mundo teológico-metafísica, acabou por reproduzir na positividade materialista os modos de pensar presentes no mito das origens (da causa primeira), na busca de uma certeza que lhe permita reduzir a complexidade dos fenômenos a fórmulas, reduzir a história ao fato, as coisas à matéria. O problema está em que, ao seguir na busca da causa primeira e negligenciar a relação entre sujeito e o objeto, negligencia-se o caráter dialético e dinâmico da sociedade.

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

Em consonância com os intentos do Estado liberal, o positivismo-empirista tem se colocado a serviço de um projeto de sociedade. No intuito totalitário de dominar conceitualmente o objeto, a complexidade humana é reduzida a uma espécie de materialidade-cognitiva, determinada e previsível, evidenciando não somente uma forma de analisar os fenômenos, mas o intento de controle das

subjetividades pelos mecanismos de formatação da coletividade social. Por trás do método reside uma intencionalidade.

É contra esta lógica da dominação que Adorno propõe a Dialética Negativa, já na fase de maturidade, como bem registra Paulo César de Oliveira:

O mérito de Hegel, diz Adorno, foi ter insistido na dialética; porém a praticou mal. Ele a praticou de modo sistemático e mistificador, desenvolvendo uma dialética “positiva”, fundada sobre a identidade de “sujeito-objeto”, “conceito-coisa”, “pensamento-ser”, “racional-real”, “teoria-práxis”. Trata-se de uma identidade que significa redução. [...] Esse pensamento “identificante” torna igual o desigual e acaba sacrificando o heterogêneo em nome do homogêneo e fazendo do mundo um sistema onde vigora a lógica da unanimidade totalitária: Hegel, Kant e toda a tradição optaram pela unidade. Esse tipo de pensamento fundamenta o discurso e a prática da exclusão (2009, p.38).

Ainda que partindo de Hegel, Adorno propõe uma dialética não focada nos processos de síntese, uma dialética sem síntese, focada na negação dos sistemas vigentes de dominação. Oliveira ressalta a influência de Kierkegaard para a construção da dialética negativa:

Adorno propõe uma dialética sem síntese, uma vez que a “negação da negação, é a afirmação”. Ao propor a dialética negativa, isto é, sem síntese, ele vai a Kierkegaard, de quem se ocupou na obra *Kierkegaard e a construção do estético*, de 1933. Adorno o apresenta como o teórico de uma ontologia subjetivista que não conhece síntese, mediação ou conciliação. É uma ontologia diática, isto é, o ser é afirmação e negação, apenas (2009, p.39).

É o sentimento de não-identidade, o ser-e-não-ser, que oferece ao sujeito a oportunidade de se libertar da racionalidade moderna, abrindo a porta para o reencontro do humano consigo mesmo, e do ser humano com a natureza na sua integralidade. A educação pode ser um instrumento que potencialize esta experiência estética libertadora.

Também, é à luz da Dialética Negativa que se apresenta uma crítica à proposta sociológica e política de Émile Durkheim, considerado por tantos o primeiro sociólogo da educação. Durkheim (2007) teve a educação pública por instrumento de intervenção de um Estado positivista, na busca de conformação cultural das massas trabalhadoras, segundo as dinâmicas do mundo moderno industrial. Ele concebia que o indivíduo, naturalmente, tende a assumir a forma da coletividade

orgânica. Ao fazer resistência e buscar autonomia, o indivíduo sofre as sanções dos instrumentos de coerção social (ARON, 2002).

Entretanto, afirmam Adorno e Horkheimer:

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 (1985, p.30).

Por mais neutro que tenha se apresentado, o pensamento durkheimiano revela a própria racionalidade moderna positivista, e torna explícita a intenção de naturalizar processos de massificação, que legitimam e reproduzem as estruturas econômicas da sociedade capitalista. Pois “é essa unidade de coletividade e dominação e não a universalidade social imediata, a solidariedade, que se sedimenta nas formas do pensamento” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.31).

Trata-se de um conhecimento manipulatório, que “pressupõe uma técnica e uma previsibilidade que possa controlar de antemão o comportamento social” (ORTIZ, 1986, p.2). Esta predominante tendência dos métodos científicos, que opta pela unidade totalitária do conceito, reflete o caráter do projeto da modernidade iluminista, em todas as suas variantes econômicas, políticas e ideológicas. Esta racionalidade é violência contra o diferente e se objetiva socialmente por processos de homogeneização, em detrimento ao culturalmente diverso, constituindo-se como antessala de Auschwitz.

Adorno reprovava toda e qualquer proposta alternativa ao sistema capitalista totalitário que, para ser implantada, se valha das mesmas lógicas do totalitarismo e da barbárie contra o próprio ser humano. Neste ponto compreendemos como Adorno, durante sua carreira acadêmica e política, tenha apresentado duras críticas ao capitalismo tardio e seus mecanismos ideológicos, e ao mesmo tempo, tenha encontrado dificuldades em abraçar a versão do totalitarismo socialista do século XX. Adorno aspira por uma alternativa ao modelo capitalista que não implique na criação de outros totalitarismos.

Ainda mais, mesmo fazendo dura crítica ao sistema capitalista, e aos mecanismos ideológicos da Indústria Cultural, mesmo reconhecendo e analisando o forte impacto da cultura de massa sobre os sujeitos, Adorno procura reafirmar a possibilidade de liberdade destes mesmos sujeitos diante de tal realidade. Para o autor, a experiência da liberdade se constitui como forma de resistência, e perpassa uma experiência no campo estético, na busca de uma nova percepção da realidade, por meio da qual o sujeito experimenta uma consciência autônoma, criativa e propositiva de um novo estado de coisas.

2.3. EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A experiência estética não deve ser reduzida aos conceitos estereotipados e aos padrões de beleza impostos pela indústria do consumo. Também, não se trata de restringir o estético ao “[...] domínio das obras de arte e das ponderações de teoria da arte” (ADORNO, 2010b, p.43). “Aqui, o estético é referido à forma da comunicação subjetiva e se justifica a partir do conceito kierkegaardiano de existência” (ADORNO, 2010b, p.45). Existência, subjetividade e estética caminham de mãos dadas.

A existência do ser humano não se processa somente pelo fato de pensar, de comer ou trabalhar. Própria da condição humana, a dimensão estética está relacionada às inquietações mais profundas da existência. Ela evidencia as tramas subjetivas do ser humano na busca da felicidade, na busca da superação do sofrimento vivido. Na estética revela-se a transcendência perante os limites e ambiguidades da existência humana, perante o sofrimento e a morte. A estética refere-se aos valores, aos sentimentos, aos desejos, e às intuições humanas colocadas diante de questões cotidianas, e da própria busca de um sentido de vida. Cada pessoa possui uma estética, uma racionalidade, um modo de perceber e interpretar a realidade e a si próprios. Estes elementos perpassam o sujeito como um todo, condicionam o olhar, conferindo-lhe uma intencionalidade.

Nas mais variadas manifestações culturais, a arte tem sido a forma como se expressam socialmente estes sentimentos e intuições, estando ou não vinculada às manifestações de religiosidades instituídas. Para Carmen Díez,

A manifestação artística, a exemplo da ciência ou da filosofia, tem caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, pretende estruturar e

organizar o mundo atendendo aos desafios que emergem da experiência humana (2001, p.123).

Fica, pois, estabelecida a relação entre a subjetividade e a arte, enquanto modo de expressão da dimensão estética exclusiva do ser humano. Também, é por meio da linguagem artística que ocorrem processos de subjetivação, quando o sujeito se apropria de conteúdos, o que vem confirmar o estético como forma de comunicação subjetiva. Também, a estética se constitui como elemento estruturante e hermenêutico, que condiciona a percepção da realidade. A intencionalidade da consciência se dá especialmente a partir da estética dos sujeitos, da forma como sentem, intuem e interpretam a realidade que os cerca.

Outro ponto importante relacionado ao conceito de estética é seu caráter social. A mesma dialética encontrada entre sujeito e objeto, e entre subjetividade e objetividade social, é encontrada na arte enquanto produto social. Ao seguir o mesmo caminho de seu método dialético, que critica o estudo dos sujeitos de modo isolado de seu contexto vivencial-histórico,

Adorno chega à conclusão que a estética de Kierkegaard é demasiadamente simbólica, aspirando mais ao sublime e ao gênio do que à obra de arte propriamente dita, e perdendo portanto o seu aspecto material. Em consequência disso, perde-se em Kierkegaard a dimensão histórica e lingüística, muito embora haja um conceito de comunicação implícito e explícito em suas obras (NASCIMENTO, 2001, p.115).

É neste sentido adorniano que Hélio Hartmann afirma: “A arte é, sem dúvida, uma dimensão social, ou seja, uma atividade humana que se relaciona com todas as demais atividades intersubjetivas do homem” (2001, p.75), o que torna o estudo da arte uma possibilidade de compreensão de dimensões da subjetividade humana, na análise tanto do sujeito, quando do imaginário coletivo. Esta expressão artística, enquanto social, se dá em cada contexto histórico e cultural específico, revelando uma estética que permeia os modos de viver, os valores, a afetividade, a tessitura das relações interpessoais, e até mesmo os modos e formas das estruturas organizacionais ⁸.

⁸ No texto *Estética e Sociologia*, George Simmel (1858 -1918) demonstra como a sociologia permitiu-se conduzir pela tendência estética de busca da harmonia de um todo, no qual o particular se apaga. A crítica se dirigiu tanto aos sociólogos positivistas quanto aos marxistas.

Para expressar suas inquietações existenciais, o sujeito recorre à arte, na produção ou contemplação da poesia, das cores, das formas, da música e outras maneiras de expor aquilo que não pode ser dito em categorias racionais tão precisas, tão pouco pode ser encontrado objetivamente na realidade que se vive. Na arte, o belo revela-se como contraponto ao vivido, na busca da negação do imperfeito presente e sensível. É justamente aí que reside a liberdade da arte, e onde deve se situar a sensibilidade estética, na capacidade humana de estranhamento da realidade posta.

Belarmino Costa aponta a veia crítica da arte, que quando autêntica, se constitui “numa força negativa, de estranhamento do sujeito em relação à realidade dada. Sua linguagem figurativa, sem que esteja dissociada do movimento histórico, representa uma esfera do conhecimento capaz de exteriorizar a dissonância e a inconformação” (2001, p.157). Bruno Pucci enfatiza que “Adorno defende o poder crítico da arte modernista e evidencia o momento negativo intrínseco que a obra de arte exerce em sua relação tensa com a sociedade” (2003, p.386). Nisto consiste o caráter potencialmente subversivo do estético, que demarca sua relação com a ética e com uma atitude filosófica reflexiva, isto é, não dogmática, uma vez que,

O ideal estético de Adorno associa Ética, Estética e Filosofia como atividades e posturas capazes e responsáveis por registrar sua época, o que na contemporaneidade significa a elaboração de veemente crítica ao capitalismo instaurado na sociedade (DIEZ, 2001, p.132).

A estética é apresentada como possibilidade de superação da barbárie, de refutação da razão instrumental, de promoção da autonomia dos sujeitos. Para Carmen Diez (2001, p.126), “[...] a arte não deve se render ao fetiche do material, nem à fuga do real, pois no primeiro caso estaria abortando sua vocação e, no segundo, alijando-se do real, do que se passa em sua época, como se a obra se bastasse a si mesma”.

A verdadeira arte conduz o sujeito à autonomia, quando o liberta dos mecanismos estéticos ideológicos, que apresentam a realidade de modo distorcido, ao passo que reduzem a imaginação. A verdadeira arte se manifesta como livre fruição dos sujeitos perante a estética da modernidade capitalista, numa relação antitética e criativa perante os condicionantes culturais. Esta liberdade da arte, na sua interface com as relações de poder instituídas no mundo capitalista, vem como

oposição ao discurso de liberdade da sociedade burguesa, onde “[...] A liberdade é confundida com a sua ausência quando ela substancialmente se transforma, para os indivíduos, apenas na liberdade de vender a própria força de trabalho como mercadoria” (SCHWEPPENHÄUSER, 2003, p.391).

Temos aqui, tanto a declaração do potencial antitético da arte, quando o reconhecimento de que as metodologias de compreensão sociológica não devem reduzir a arte-subjetividade ao determinismo econômico. Assim como Adorno, mas pelo viés da psicologia, Vigotski se deparou com a mesma dificuldade metodológica de delimitar o problema sociológico da arte, do problema psicológico. O próprio Vigotski “[...] entende que a arte não pode ser explicada diretamente a partir das relações econômicas”. Para ele, as complexas relações entre arte e sociedade “[...] de modo algum podem ser reduzidas a uma forma simples e unívoca de reflexo” (VIGOTSKI *apud* MOSTAFA, 2006, p.152). Ainda que se reconheça a força dos condicionantes materiais sobre a existência humana, esta, enquanto fenômeno, não se reduz a tais determinantes.

A educação, tendo a arte por inspiração e instrumento, pode e deve promover a emancipação dos sujeitos. Para Paulo César de Oliveira, a educação emancipatória

[...] É uma filosofia! Implica em rompimento com a tradição filosófica que considera o conhecimento como apreensão do objeto por parte do sujeito... Implica em romper com a visão tecnicista e positivista que estabelece hierarquias no conhecimento e privilegia a competição e o mérito. Ora, se quisermos que a barbárie não se repita, é preciso uma mudança de paradigma filosófico, político e econômico. Caso contrário, permaneceremos convivendo com a violência, a exclusão, o preconceito, a agressividade e com Auschwitz... e pensando que tudo isso é “natural” e “normal” (2009, p.44).

Aqui reside um sentido estético, ético e político da educação, preocupada com a superação da racionalidade totalitária que tem contribuído para constituição do espírito da barbárie. Sentido estético, por significar uma mudança de perspectiva própria de uma consciência reflexiva não reificada, que redescobre a condição humana. Sentido ético, quando tal perspectiva de si próprio e do outro conduz o educador a eleger a defesa da vida por valor maior, como opção existencial a priori, para além dos imperativos da modernidade capitalista. E, sentido político, quando o

estético e o ético são objetivados por meio de ações concretas nos espaços públicos.

Melhor compreendemos o ímpeto sociológico e filosófico de Adorno, ao recordarmos que a geração dos fundadores da Escola de Frankfurt vivenciou o retrocesso da humanidade, em seu sentido literal. Após as duas Grandes Guerras Mundiais, a racionalidade promotora da barbárie continuou se perpetuando, quando o projeto da modernidade capitalista alcançou dimensões globais. Vale aqui destacar as palavras do próprio autor:

A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 2000 p.117).

A palavra “barbárie”, muito presente nos estudos adornianos, se refere a toda forma de extremismo, ao preconceito acirrado, à opressão, ao genocídio e à tortura. Portanto, “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2000, p.119). A última coisa a que se pretende a proposta sociológica e educativa de Adorno é a neutralidade. Pelo contrário, diante do desmascaramento da técnica ideológica e totalitária da ciência moderna, Adorno apresenta uma concepção educacional comprometida com a emancipação dos sujeitos, frente aos profanos de massificação ideológica.

Theodor Adorno e autores que dialogam com a Teoria Crítica propõem uma ação reeducativa, não somente em termos conceituais e práticos, mas também no campo estético. Contudo, não apresentamos aqui uma visão romântica e otimista quanto à educação pública tal como instituída na atualidade. A educação, por si somente, não é necessariamente um fator de plena emancipação dos sujeitos, sobretudo no atual contexto de globalização, que apresenta uma educação tecnicista como passaporte para ingresso na modernidade e no progresso.

Adorno propõe outro processo formativo, inspirado na Dialética Negativa, que ressalta a experiência estética como elemento essencial. Segundo Wolfgang

Leo Maar, a experiência é um processo constante de auto-reflexão, marcado essencialmente pela relação com o objeto, reconhecido o processo de mediação do conhecimento, havendo o cuidado de não tentar mascarar a realidade por meio dos conceitos totalizantes já estabelecidos. O autor prossegue:

A experiência formativa seria, nestes termos, um movimento pelo qual a figura realizada seria confrontada com sua própria limitação. Por isto, justamente, este método da formação crítica é “negativo”: o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é. O dinamismo do processo é de recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Ele pressupõe uma lógica da não-identidade, uma inadequação – no curso da experiência pela qual a realidade efetiva se forma – entre realidade e conceito, entre existência e sua forma social (2000, p.24).

A experiência formativa não pode se reduzir a relação formal do conhecimento, como ocorre em propostas conteudistas, mas implica na transformação do sujeito na sua inteireza, na constante e efetiva relação com o objeto. Essa proposta demanda maior tempo que aquele exigido pela simples formação de mão-de-obra qualificada para as demandas do mercado, que de modo fragmentado e imediatista, promove a identificação do sujeito com a realidade material imposta, tornando-o igual à massa.

Adorno apresenta a experiência estética como promotora da emancipação humana, em oposição aos sistemas totalitários, massificadores das subjetividades, e cerceadores da liberdade. No curso da crítica do conhecimento moderno, a estética deve seguir na contramão do pseudoesclarecimento, que procura a tudo objetivar e enquadrar ao esquematismo. A experiência estética deve promover o descortinar das condicionantes culturais e ideológicas, deve oferecer um apuramento estético que possibilite ao sujeito o estranhamento intuitivo e reflexivo das ambiguidades e contradições da sociedade contemporânea.

No ensaio *A filosofia e os professores*, ao tratar da prova geral de filosofia dos concursos para docência em ciências nas escolas superiores, Adorno (2000) acaba por constatar o estado de precária formação dos candidatos, mas que, ainda assim, atendiam aos critérios da prova, que estava mais voltada para uma avaliação conteudista. Ele critica que o ensino da filosofia no curso superior esteja se restringindo a conteúdos específicos de uma disciplina, e que o ofício de filósofo esteja se profissionalizando.

A especialização e fragmentação do conhecimento são apontadas como algo que precisa ser superado pela articulação dos ramos do conhecimento, tendo a filosofia como uma espécie de eixo integrador. Para Adorno, a formação de professores deve se caracterizar pela articulação da filosofia a conhecimentos específicos, de modo a promover a reflexão filosófica como experiência da autoconscientização viva do espírito, que daria ao sujeito uma consciência reflexiva de si mesmo, da sua tarefa como docente e da sua relação com os condicionamentos sociais.

Esta condição existencial, de não-identificação com a realidade posta, aponta para uma forma de conviver em meio aos condicionantes materiais e culturais vigentes, mas sem, contudo, identificar-se subjetivamente com elas. Os sujeitos se constituem como não-identificados (não-reificados), quando vivenciam numa relação antitética com a realidade posta. Isso ocorre mediante a constante relação com o outro, ser humano, diferente, e numa abertura à história.

A memória exerce papel decisivo na formação do sujeito, e ocupa lugar de destaque no exercício estético-filosófico de auto-reflexão. No texto *O que significa elaborar o passado*, Adorno (2000) anuncia com pesar o fim da história, ao constatar a forma como a comunidade acadêmica alemã tratou a temática do massacre de judeus ocorrido em Auschwitz, não dando a devida ênfase na difusão das atrocidades ali cometidas. Sua afirmação do fim da história não significa concordância, mas crítica a este modo otimista de fazer história, que acaba por camuflar as contradições vividas.

Este modo de fazer história e significar a própria existência está presente desde a tradição filosófica medieval, quando Agostinho de Hipona afirma que o sentido da história não dependia da vontade dos homens, mas dos desígnios de Deus, que a tudo confere uma coerência, uma convergência para sua soberana vontade. Sob esta forma de ver o mundo, as pessoas consideram que as coisas sempre caminham conforme a vontade de Deus (ou qualquer outra divindade). As histórias de vida, as narrativas pessoais, nesta perspectiva, terminam com frases típicas como: "Deus está no controle", "tenha calma, tudo isso vai passar", "tudo vai terminar bem". E, quando acaba em catástrofe, as pessoas tendem a buscar conforto nos desígnios soberanos de Deus, que estaria sempre olhando por tudo, e permitiu a catástrofe com alguma finalidade maior que não compreendemos.

Como vimos anteriormente, na modernidade, mais e mais pessoas começaram a substituir aquela antiga visão teológica da história pela visão positiva. A sociedade brasileira tem sofrido muita influência dessa forma de fazer história, otimista, não mais sob a perspectiva do controle de Deus, mas sob o otimismo do progresso moderno. Seguindo esta índole, a história oficial e as narrativas de vida deveriam sempre terminar com um ato heróico, uma atitude que suscite nas pessoas uma inspiração e uma esperança de que tudo vai ficar melhor, uma esperança que as coisas sempre evoluem para melhor. Afinal, isso é tido como uma lei natural das sociedades humanas e da história.

A modernidade tenta substituir os mitos teológicos pelos mitos da razão, na tentativa de oferecer segurança, e substituir o *controle de Deus* pelo *controle da razão* sobre a natureza e sobre a história. Contudo, a história positiva racional, além de encontrar dificuldades em substituir as narrativas teológicas de vida, quando consegue, acaba por reproduzir as estruturas metafísicas religiosas imbricadas na sociedade. As pessoas, inspiradas por esta história são conduzidas a reproduzir a vida como ela está, reprimindo a capacidade de suspeitar, de questionar o sentido da história tal como é ditado pelos condicionantes materiais e ideológicos.

Adorno denuncia a memória não-crítica que os alemães desejavam construir após Auschwitz. Em primeiro momento chega a suspeitar de um sentimento de culpa, ou mesmo de indiferença, mas reconhece, por fim, uma intencionalidade consciente:

Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio (2000, p.34).

Após a Segunda Guerra Mundial, os alemães continuaram a confirmar o jeito empirista de fazer história, que confirma por um lado a insensibilidade, por outro lado o compromisso em reafirmar as narrativas ideológicas reprodutoras da racionalidade moderna positivista. Também, é com espanto que Adorno nota a estranheza da consciência norte americana em relação à história. Isso para ele significa a perda da história, subtraída pelo entusiasmo com as novas descobertas científicas, e pelo discurso neo-positivista. Pois “Quando a humanidade se aliena da

memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento” (2000, p.33).

Entretanto, seguindo os mesmos caminhos da autonomia da arte, a experiência estética formativa deve assumir uma postura dialética, que promova a reaproximação entre sujeito e objeto, que priorize a redescoberta do outro, pela reeducação da sensibilidade, no reencontro do humano não-reificado consigo mesmo.

O núcleo desta experiência reside na compreensão do presente como histórico e na recusa de um curso pré-traçado para a história, atribuindo-lhe um sentido emancipatório construído a partir da elaboração de um passado, que parece fixado e determinado apenas como garantia de sua continuidade, cujo curso precisa ser rompido em suas condições sociais e objetivas (LEO MAAR, 2000, p.12).

Conforme o caminho da experiência formativa, a história deve primeiramente aproximar-se o quanto puder do vivido, permitindo que não somente os momentos *felizes* sejam revelados, mas especialmente os momentos sombrios, quando a barbárie e as atrocidades humanas ocorreram com maior força. A história deve revelar as atrocidades humanas, não como divertimento dos filmes de Hollywood, que banalizam a violência, fazendo com que as pessoas considerem a barbárie como algo natural. A história deve suscitar indignação, deve provocar nos sujeitos esta intuição de que é necessário rever o sentido e os rumos de suas próprias vidas e da sociedade como um todo.

Tanto a história quanto outros saberes curriculares necessita desta atitude estética e filosófica, que suspeita dos conhecimentos acumulados até o presente momento. Atitude que não reconhece o dado aparente como verdade, mas que se rebela como saber criativo e propositivo, estabelecendo novos olhares sobre os fenômenos estudados. Este novo olhar deve escapar à fragmentação do conhecimento, não mais intencionando os fenômenos somente a partir de um único feixe de luz, mas fazendo recurso a uma constelação de saberes, que em constante diálogo intencionam os fenômenos estudados a partir de variados enfoques.

No processo formativo, a experiência estética conduz a uma revisão do olhar e da forma como o conhecimento é construído. Agora, não mais na lógica da competição, e da fragmentação ideológica, os saberes e sujeitos devem cooperar, levando em conta o imperativo categórico da superação do totalitarismo e da

barbárie. O reencontro entre sujeito e objeto promove o reencontro entre os atores sociais, não mais tratados como objetos, mas como humanos na sua inteireza, portadores de sonhos e sentimentos, bem como de responsabilidades sociais e políticas.

A experiência estética promove o conhecimento teórico para o estado de um reconhecimento existencial, onde se coadunam saberes, práticas e atitudes. A reeducação da sensibilidade não se dá pelas estratégias tradicionais de ensino, firmadas em currículos disciplinares, com enfoque meramente conteudista e baseado em metodologias cognitivistas. Deve-se redescobrir a experiência como caminho de reconciliação entre teoria e realidade vivida, ainda que isso incorra no risco de que a teoria não dê conta da realidade naquele momento.

Esta forma de construir o conhecimento é incompatível com a mera adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho, ou adaptação à moralidade estabelecida. Ainda que dialogue com processos formativos necessários ao mundo do trabalho, a educação emancipatória deve superar a racionalidade instrumental, que almeja propriamente escolarizar a universidade, convertendo-a em fábrica de homens, produtora, do modo mais racional possível, da mercadoria força de trabalho, e que habilita os sujeitos a se colocarem como disponíveis para o mercado de trabalho.

Sob inspiração da Teoria Crítica, Mônica da Silva considera que,

Na sociedade altamente industrializada, como a do capitalismo tardio, a formação humana tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma *semiformação* cultural, uma vez que impõe limites à condução do homem para a auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação (2008, p. 25).

A autora prossegue:

Quando critérios como os da racionalidade que visa à eficiência e ao lucro comandam esse processo, e seu fundamento primeiro passa a ser o trabalho na sua forma mercadoria, temos como resultado a lógica da produção capitalista adentrando tempos, espaços e conteúdos da formação humana. Restringe-se a possibilidade de levar o indivíduo à experiência capaz de conhecer e interagir com o mundo de maneira autônoma e reflexiva (2008, p. 25 e 26).

Portanto, a proposta adorniana de experiência formativa busca a superação da semiformação cultural. A semiformação ocorre quando a cultura é reduzida a apenas um aspecto da sua constituição. Para Adorno, a categoria cultura (*Bildung*) possui um caráter duplo: a da autonomia do espírito e, concomitantemente, da conformação com a vida real. Segundo Bruno Pucci,

É na tensão entre os dois momentos que a cultura se constrói e se mantém. Por um lado, se a cultura espiritualiza-se, ela se transforma em um valor isolado, perde a potencialidade de crítica e de condução ética da vida real dos homens. [...] Por outro lado, são frequentes os casos em que, na constituição da cultura, destaca-se apenas o momento da adaptação, da integração à vida real; esse modo de ser, da mesma maneira, priva-a de seu potencial instigante e transformador (2003b, p.15).

Aqui notamos a mesma tensão ocorrida entre sujeito e objeto na crítica do conhecimento, mas aplicada ao estudo da dimensão estética dos sujeitos e coletividades. Quando a cultura, a arte e a capacidade interpretativa (e comunicativa) dos sujeitos se aproximam demasiadamente do objeto, sem fazer o caminho da *epoché* na análise deste mesmo, acaba por reduzir o conhecimento à razão sensível, de modo instrumental, tecnicista e sempre adaptável. Por outro lado, quando a cultura se distancia por demasiado do objeto, assumindo-se a partir de uma abstração idealista das coisas, o sujeito perde a capacidade de reconciliar a arte com a vivência social cotidiana.

Sujeitos constituídos numa plena identificação e adaptação ao mundo que os cercam, acabam fadados a reproduzir este mesmo mundo, confirmando ingenuamente suas lógicas socioeconômicas, políticas e ideológicas. No âmbito educacional, esta forma de construção do saber é própria das teorias educacionais *não-críticas*, conforme classificação apresentada por Dermeval Saviani na obra *Escola e Democracia*. Em outro extremo, sujeitos e teorias constituídas na absoluta negação do mundo tendem ao isolamento, deixando de estabelecer uma tensão construtiva entre seus ideais antitéticos e o contexto sociocultural a que esses ideais se referem. Esta é o caso das teorias *crítico-reprodutivistas*, que, apesar de fazerem uma análise criteriosa e contestatória da educação moderna capitalista, acabam por não articular seus ideais e anseios educacionais com a realidade presente. Esta postura acaba por contribuir para a manutenção do *status co* (SAVIANI, 2009).

Neste ponto, a proposta de uma *teoria crítica da educação* de Dermeval Saviani acaba se aproximando da proposta dos frankfurtianos, pois busca articular a crítica do sistema educacional capitalista com propostas de superação das lógicas do próprio sistema, sem que isso implique em revolução armada e na criação de um estado totalitário socialista. Saviani propõe as seguintes questões: “[...] é possível articular a escola com os interesses dos dominados? [...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (SAVIANI, 2009, p.28).

A luz dos questionamentos de Theodor Adorno, propomos as seguintes questões: é possível que a educação moderna, que surgiu originalmente sob a égide de políticas de adaptação, conformação e controle social, se torne um espaço que promova a emancipação dos sujeitos? É possível que o espaço e o currículo escolar sejam apropriados por profissionais da educação, de modo que estes atuem na contramão do sistema, promovendo a emancipação e autonomia dos sujeitos? É possível uma educação contra a barbárie em um mundo de barbáries? Ou ainda, é possível uma educação emancipatória em uma sociedade administrada coercitiva?

A resposta a esta questão está nas palavras de Bruno Pucci,

Adorno e Horkheimer são defensores *in extremis* do poder educativo do pensamento crítico, da auto-reflexão, do esclarecimento, porque acreditam ainda, e, radicalmente, que o indivíduo, mesmo que abatido e aniquilado pela indústria cultural, ainda pode ser resgatado em sua especificidade.

[...] Parafrazeando Adorno, talvez possamos dizer que o mesmo esforço e determinação, que os homens empreendem para se deixarem enganar pelas fugazes satisfações da indústria cultural, que na verdade não o são, se empregados na contramão das imposturas e dos logros, possam gerar, quiçá, espaços de vida e de formação (2003b, p.26 e 27).

Este otimismo para com a educação está longe de qualquer ingenuidade quanto aos desafios, que precisam ser superados, para que processos formativos emancipatórios se efetivem no cotidiano das universidades e das escolas.

2.4. SOCIOLOGIA DIALÉTICA E ANÁLISE DO CURRÍCULO

Este trabalho de pesquisa tem sido desenvolvido a partir do desafio de apropriação do modo dialético de se refletir a vida em sociedade, considerando o pensamento de Theodor Adorno e demais pensadores que com ele pactuem. Neste sentido, as considerações feitas nos tópicos anteriores sobre a crítica do conhecimento, sobre a compreensão dialética de sociedade e sobre a experiência estética são elementos constitutivos do olhar, da abordagem aos fenômenos estudados.

O pensamento adorniano se caracteriza pelo reconhecimento do vínculo indissociável do sistema social com o sistema científico, ambos firmados em uma racionalidade totalitária. Frente a este sistema, na busca de um método que possa suscitar o novo, Adorno propõe uma forma de compreensão dos fenômenos sociais que reconhece a dialogicidade permanente entre sujeito e objeto. Ocorre a recolocação da experiência na centralidade do método. Na fuga da sujeição do pensamento aos métodos vigentes, que visam à reprodução do saber, a experiência é assumida como possibilidade de construção de novas formas de ver, o que possibilita a reflexão sobre temas não pensados, ou mesmo, o suscitar de novos questionamentos acerca de temas refletidos anteriormente.

Eu não titubearia em definir uma teoria dialética de sociedade como o restabelecimento, ou, dito de modo mais modesto, a tentativa de restabelecer a experiência obstruída, seja pelo próprio sistema social, seja pelas regras da ciência. Pode-se dizer que, // para ser incisivo, o que procuro apresentar aos senhores é uma espécie de fundamento de uma rebelião da experiência contra o empirismo, para usar uma formulação mais aguda (ADORNO, 2008, p, 142).

Não se trata de eleger a experiência enquanto conhecimento imediato, como fazem os empiristas, que se firmam em métodos forjados para a previsibilidade e controle dos objetos estudados. Trata-se de uma experiência que se abre para o inusitado, de modo que o fenômeno estudado se insurja contra as hipóteses e métodos. Trata-se de uma atitude estética de permanente suspeita, que valoriza extremamente o conhecimento imediato, adquirido pela razão sensível, mas que não se esgota nele, e se projeta numa percepção crítica do dado aparente. Neste trabalho de pesquisa, tanto as reflexões de cunho bibliográfico e documental, quanto à pesquisa de campo estão subordinadas a este modo de refletir, focado na

suspeita acerca das conclusões imediatas, buscando questionar as essências ou lógicas que constituem os fenômenos.

A reaproximação entre sujeito objeto por meio da experiência implica em maior liberdade do pesquisador, na busca da contemplação do fenômeno, no flunar descompromissado, no olhar não utilitarista, na expectativa de que o próprio fenômeno suscite questionamentos, elenque categorias de análise. Há, também, a preocupação em recorrer a uma constelação de saberes, na busca de um olhar inter-transdisciplinar, onde a sociologia/antropologia, a psicologia social, a pedagogia, a economia, a história e a filosofia se articulem, coadunadas a partir dos problemas que os fenômenos estudados possam suscitar. Foi a partir deste modo de construir conhecimento que o conceito de “Indústria Cultural” foi cunhado. Não seria possível explicar os fenômenos que envolvem a cultura de massa somente por um único viés.

Este método, contudo, não se resume a uma análise intimista dos fenômenos. Do contrário, recairíamos nos equívocos das ciências empiristas, que julgam apreender os objetos pela consciência imediata, quando na verdade acabam por impor aos objetos os dogmas científicos já sistematizados. Há uma articulação entre consciência reflexiva e métodos de verificação empírica (ADORNO, 2008). Como vimos anteriormente, esta crítica de Adorno não se constitui uma prerrogativa exclusivamente dos frankfurtianos, pois outros seguimentos da sociologia chegaram às mesmas questões, sobretudo aqueles que receberam influência da fenomenologia.

Outro ponto relevante durante o desenvolvimento desta pesquisa foi a tentativa de “adequar os métodos de antemão aos objetos de que nos ocupamos” (ADORNO, 2008, p.178). Trata-se de uma questão fundamental para Adorno, que “uma concepção que separa o método do assunto se distingue de uma outra que procura desenvolver o método a partir do assunto (2008, p.178-9)”. O reencontro entre sujeito e objeto está na mediação que o objeto exerce sobre o método, obrigando que os métodos variem conforme os assuntos.

Na sociologia dialética, há uma preocupação em manter o olhar atento para os atores entrevistados, bem como para a totalidade social onde estão inseridos. O foco está na análise das forças históricas e culturais que exercem influência direta ou indireta sobre os sujeitos. Os aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos são levados em conta, como condicionantes para a formação

dos sujeitos na sociedade contemporânea, e também para a criação e implementação das políticas educacionais em voga. Entretanto, a partir da teoria estética apresentada por Adorno, a pesquisa não trata os atores pesquisados como mera extensão dos condicionantes que buscam a tudo homogeneizar. O olhar livre e desapegado do pesquisador deve estar atento, justamente, aos detalhes, à exceção, àquilo que escapa às lógicas totalitárias e aos instrumentos coercitivos da sociedade.

Por fim, vale ressaltar que a experiência estética fez com que Adorno assumisse uma forma diferenciada de expor suas teorias. Ele sempre buscou, tanto na forma quanto no conteúdo, questionar a racionalidade moderna. Ele parte do pressuposto que a expressão se caracteriza pela indissolúvel união entre forma e conteúdo, pois o pensamento só se conclui quando expresso na exposição verbal, o que torna a expressão reveladora de seu autor (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001). Desde modo, mesmo em suas contribuições acadêmicas, Adorno se apresenta não por meio da linguagem científica tradicional, esquemática, que tende à reprodução dos conhecimentos. O autor opta pelo ensaio, como forma mais adequada a exprimir conteúdos que fogem aos esquemas do discurso cartesiano.

Conforme Bruno Pucci,

[...] Adorno inicia o primeiro volume de *Notas* com o texto *O ensaio como forma*, uma espécie de manifesto teórico-metodológico no qual sintetiza vários postulados sobre o impulso assistemático de seus escritos. Fica evidente no texto o rigoroso trabalho de construção e de expressão, bem como a intensa relação entre filosofia e a estética (2003, p.385).

Nas palavras do próprio Adorno,

O ensaio provoca uma atitude defensiva porque evoca liberdade de espírito inaceitável a uma Alemanha em que o Iluminismo jamais se assentou com firmeza, pois sempre encontrou pessoas prontas a subordinarem-se a uma instância qualquer. O ensaio é rebelde, insubordinado, não admite restrições nem prescrições da arte ou da ciência. Espelhando a disponibilidade infantil, pronta a entusiasmos, foge do espírito do sério e do pesado, o que se opõe ao purismo do dogmático espírito científico e contraria a tendência à inflexível e ilimitada moral do trabalho. O ensaio recupera o transitório, o efêmero, “não se intimida jamais. Sua lei mais intrínseca é a heresia” (*apud* RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.52).

O ensaio não é uma fala autoritária e, quando bem elaborado, é caracterizado por “uma disciplina interior e, ao mesmo tempo, um impulso para o pensar original” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.52). Esta forma de expressão dos saberes e reflexões se mostra mais aberta a estabelecer novas associações, estimulando a criatividade, possibilitando o pensar do não pensado. Enquanto forma, o ensaio facilita a ruptura de barreiras impostas pela concepção fragmentada e disciplinar do discurso científico tradicional. O ensaio é, deste modo, mais adequado para expressar uma livre fruição estético-filosófica, desapegada do utilitarismo do capital e do esquematismo moderno.

A estética, como livre fruição artística, não interessa ao mundo capitalista. Daí porque a racionalidade moderna – que tende a tudo enquadrar, sistematizar, prever, dissecar e compreender – não intenciona dizer do sentimento, muito menos do belo enquanto estranhamento, mas como conformidade da subjetividade, do desejo, do olhar. Aqui se revela uma das insatisfações do sujeito na modernidade, pois a dimensão estética do humano não pode ser reduzida a um estilo de vida predominantemente racionalista, técnico, industrial, mensurável, quantificado e mercantilizado.

Adorno reconhece os violentos processos de globalização econômica e cultural, que pretendem enquadrar a pluralidade de mundos e sujeitos ao esquematismo moderno e à racionalidade capitalista. Estes processos promovem a coisificação do humano, a liquidez das relações, conformam as subjetividades ao consumismo e à cultura do entretenimento e se perpetuam por meio da semiformação cultural. O autor frankfurtiano vai além, propondo uma rejeição a toda e qualquer relação – sujeito-objeto, indivíduo-coletividade, subjetividade-cultura – que não reconheça na condição humana a possibilidade de antagonizar-se aos condicionantes históricos de dominação e barbárie.

Feitas as considerações acima, importa voltarmos os olhos para o lugar político, cultural e ideológico que ocupam os processos formativos institucionalizados. O currículo proposto atualmente, longe de uma origem neutra, meramente técnica e imparcial, emerge das intencionalidades dominantes da sociedade vigente, “impregnada pela lógica da competição e pela adaptação às forças do mercado” (SILVA, 2008, p.26).

Para Mônica Silva, que tem desenvolvido estudos sobre as propostas curriculares à luz da Teoria Crítica:

A racionalidade tecnológica, imputada ao trabalho produtivo e generalizada às demais formas de trabalho, como o pedagógico, conduz a um tipo de formação na qual o indivíduo se vê diante da necessidade de se integrar a uma sociedade que lhe impõe uma série de necessidades e, para satisfazê-las, é preciso adaptar-se a ela. Esse processo, que gera o aprisionamento da consciência e da existência, é o elemento fundante do trabalho alienado (2008, p.25).

Neste momento, colhemos a contribuição de Henry Giroux, que é um dos educadores que tem se notabilizado por trazer as contribuições da Teoria Crítica para o âmbito das reflexões sobre o currículo. Segundo as concepções de Monica Silva sobre Giroux,

[...] as perspectivas dominantes do currículo pautam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que imputa ao currículo uma dimensão utilitarista tendo em vista atender a critérios de eficiência fundada em uma racionalidade burocrática que ignora a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento (2008, p. 30).

Daí a importância de compreendermos os processos educacionais e curriculares como vivências que se dão numa linha de continuidade entre a escola e o contexto sociocultural. Giroux defende que

Uma pedagogia crítica da representação reconhece que habitamos uma cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos serve como uma forma de catecismo da mídia, uma pedagogia perpétua, através da qual os indivíduos ritualmente codificam e avaliam os envolvimento que fazem nos vários contextos discursivos da vida cotidiana. É uma abordagem que compreende as representações da mídia – a fotografia, a televisão, a imprensa, o filme, ou outra forma qualquer – como produtiva não apenas de conhecimento mas também de subjetividade (GIROUX; McLAREN, 2001, p.144).

Pensar o currículo numa perspectiva da pedagogia crítica implica em compreender de que modo os espaços formais de ensino-aprendizagem podem contribuir na formação dos sujeitos, desde a tenra infância a fase adulta, de modo que eles não se constituam como pessoas meramente passivas frente a toda e qualquer mecanismo de subjetivação instrumental e ideológica. Neste sentido a educação pública não pode ser vista unicamente como aparelho ideológico do

Estado, pois este modo de vê-la ignora a capacidade de resistência ideológica dos profissionais da educação.

Assim como a cultura, o currículo comporta ao mesmo tempo objetivos que visam não só à conformação, mas também à resistência, não só à adaptação, mas também à emancipação dos sujeitos. Ao mesmo tempo, o currículo é portador de uma racionalidade que tem “privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade” (SILVA, 2008, p. 32).

Por mais que propostas educacionais sejam impostas de modo totalitário, os professores e professoras podem (e devem) se apresentar como sujeitos históricos, que ressignificam conteúdos, oferecem novos canais de comunicação, novas codificações de experiências, estabelecendo relações entre os discursos e imagens oficialmente propostos e as práticas sociais que pretendem legitimar.

Neste caso, a pedagogia crítica deve ser compreendida como um esforço deliberado para influenciar qual conhecimento e quais identidades são produzidos (e como são produzidos) no contexto de conjuntos particulares de práticas ideológicas e sociais. Os/as estudantes são encorajados/as a reconhecer conexões entre as ideologias e as práticas que estruturam as relações pedagógicas (pressupostos epistemológicos, formas de autoridade, modos de significação, etc.) e aquelas que estruturam a produção e o consumo de vários tipos de representações (GIROUX; McLAREN, 2001, p.144, 145).

É a partir desta compreensão de currículo que Manuela Guilherme coloca em evidência como Giroux tem incitado acadêmicos e educadores a reagirem, de modo crítico e criativo, frente às forças paralisantes e conformadoras. Eles devem seguir esperançosos em relação ao seu potencial de contrariar as tendências políticas conservadoras da sociedade moderna capitalista.

3. ANÁLISE DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE COMO PRINCÍPIO FILOSÓFICO-CURRICULAR

“Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper”.

Paulo Freire

Por fim, dedicamos esta terceira seção para a realização de uma análise do princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade. Neste ponto, recebemos as considerações de Antônio Flávio Moreira acerca do currículo e da pesquisa em educação:

Duas linhas fundamentais de pesquisa têm-se desenvolvido nessa perspectiva [dialética]. Na primeira, o objetivo maior tem sido analisar as diversas maneiras pelas quais conhecimento e poder se associam para atribuir uma dada coloração ideológica à forma e ao conteúdo do conhecimento curricular. Na segunda, tem-se procurado entender como a escola recebe, legítima ou rejeita as experiências e os saberes dos alunos/as e como estes/as se submetem ou resistem às determinações e normas escolares (2001, p.10).

Portanto, apresentamos uma análise da Estética da Sensibilidade tal como proposto na atual legislação educacional brasileira. Logo após esta análise documental, voltamos os olhos para os saberes docentes, questionando como os sujeitos estudados tem se apropriado do princípio filosófico-curricular em questão. Consideramos que a análise do currículo somente a partir dos parâmetros legais seria parcial e fragmentada, uma vez que desconsideraria a maneira própria dos docentes se apropriarem do currículo oficial no seu cotidiano. Buscamos, desta forma, reconhecer o currículo oficial como determinante para o cotidiano escolar, mas, também escapar a uma visão determinista das políticas educacionais e dos processos formativos institucionalizados sobre os educadores.

3.1. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

O processo de modernização do Brasil acabou por imprimir sobre a educação a urgente missão de adequação das massas às novas dinâmicas do mundo capitalista. Esta fabricação de mão de obra qualificada, atendendo a demanda do mercado de trabalho, tem sido apresentada como solução para as altas taxas de desemprego e para os problemas sociais mais prementes. Contudo, este projeto educacional acaba por reduzir o processo formativo à instrumentalização técnica e profissional, desprezando outros aspectos educacionais mais voltados para uma formação integral do cidadão.

Na década de 1980, ocorreu o processo de reabertura política no Brasil, quando grupos de esquerda puderam assumir posições políticas estratégicas, seja na atuação sindical, no fortalecimento dos partidos socialistas, os quais buscaram estratégias políticas em diálogo com o estado democrático estabelecido no País. O cenário educacional também sofreu fortes interferências dessa abertura política, com o tensionamento de forças, a implementação de pedagogias contra-hegemônicas, que primavam pela formação crítica dos trabalhadores, de modo que estes tenham não somente a formação técnica para o trabalho, mas uma formação que lhes dê condições de reagir criticamente e propositivamente diante do cenário de dominação econômica vigente.

A década de 1990 foi marcada pela intensificação do processo de globalização econômica e cultural, promovendo uma reorganização e fortalecimento das forças produtivas capitalistas. O reflexo desta postura reacionária se fez representar no contexto educacional por meio do neo-escolanovismo, do neoconstrutivismo e do neotecnicismo. Para Saviani, estas teorias acabaram por legitimar o que ele considera uma “inclusão excludente”. O autor afirma:

A “inclusão excludente” manifesta-se no terreno produtivo como um fenômeno de mercado. Trata-se das diferentes estratégias que conduzem à exclusão do trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade ou reinclusão no próprio mercado formal. Os mecanismos utilizados são a dispensa do trabalhador, que, assim, perde todos os direitos trabalhistas e previdenciários [...].

A “inclusão excludente”, por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da exclusão includente. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de

qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho (2008, p.442).

Estas políticas educacionais, aliadas a precarização do trabalho docente e a uma formação docente tecnicista e instrumental, confirmam a educação escolar como instrumento de reprodução das desigualdades socioeconômicas. Mas a pressão social fez que mesmo nesse contexto de hegemonia capitalista, algumas propostas curriculares atendam a algumas reivindicações das teorias educacionais que fazem crítica do capitalismo tardio. Enquanto política pública de formação das massas, o currículo acaba por refletir as tensões políticas e ideológicas que ocorrem entre grupos, no interior do aparelho estatal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) é um reflexo das tensões entre as teorias reprodutivistas, que predominam no Brasil, versus as teorias críticas, que ganharam espaço no cenário nacional durante a década de 1980. Exemplo disso está nas competências esperadas dos educandos que concluem o ensino fundamental. A LDB/1996, em seu artigo 2º, estabelece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB/1996, Art.2º).

Este artigo, de modo muito conciso, já apresenta as intenções presentes no currículo proposto para a educação atual no Brasil. As bases para educação e desenvolvimento do sujeito estão postas sobre duas colunas, o Estado e a família. Inspirada nos ideais de liberdade e solidariedade, a educação deve formar para a cidadania e para o mundo do trabalho. Entretanto, sob impacto de correntes educacionais neotecnicistas, o quesito da educação para o trabalho tem ocupado lugar de proeminência, colocando a formação humanística dos sujeitos em segundo plano.

Na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), consta que os educandos devem ser comprometidos com valores solidários, devem repudiar as injustiças sociais, respeitar o outro e lutar contra toda forma de discriminação cultural, social, de gênero, sexo e religião. Também, os alunos concluintes do ensino fundamental devem ser capazes de assumir uma postura crítica, responsável e construtiva diante dos problemas sociais, desenvolver uma identidade nacional e a

responsabilidade ambiental. Os educandos devem ter capacidade de expressão e saber utilizar variados tipos de tecnologia, possuindo a capacidade de questionar a realidade que em que estão inseridos. A educação deve promover valores éticos, firmados em um consenso mínimo, que garanta a superação da barbárie e a promoção dos direitos humanos. Este fundamento filosófico tem fornecido subsídios para a educação para a cidadania, a educação para a paz e para a educação sócio-ambiental⁹.

Comumente, a filosofia da educação tem se ocupado de estabelecer a relação entre estética e educação. No campo da psicologia educacional, esta relação deve ser compreendida à luz de correntes psicológicas interacionistas. Os PCN afirmam que o conhecimento

[...] não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio da cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de tudo, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros (BRASIL, 1998, p.71).

Também, há o reconhecimento que, no atual contexto de intensas modificações no cenário cultural, os processos educativos devem estar voltados para a constituição da subjetividade dos educandos, compreendidos como sujeitos que se constituem na dialética relação com os condicionantes histórico-sociais.

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos, das atividades de lazer, do tempo livre etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas (BRASIL, 1998, p.72).

A legislação educacional brasileira reconhece a estética e o sensível como elementos constitutivos do processo de formação do sujeito. Os PCN indicam,

⁹ As correntes educacionais que se fundamentam na filosofia contemporânea recebem fortes críticas, pois procuram a superação do economicismo próprio do materialismo. Não se trata de ignorar os determinantes socioeconômicos promotores de injustiça e exclusão, mas de acentuar que as leis da economia devem se subordinar aos valores de defesa dos direitos humanos. A seu modo, os grupos capitalistas também veem perigo na educação filosófica humanística, e procuram minorar a influência da filosofia na educação, priorizando a educação tecnicista instrumental.

dentre outros objetivos, que ao concluírem o ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, **estética**, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.55, grifo meu).

A estética da sensibilidade se firma em correntes teóricas que reconhecem o modo como as dinâmicas sócio-culturais contemporâneas colocam a sociedade diante de questões, para as quais não encontram respostas em concepções cartesianas da realidade, que priorizam o conhecimento cognitivo, mensurável, passivo de controle, em detrimento aos conhecimentos que relevam a subjetividade humana, as dimensões afetivas e estéticas.

A estética da sensibilidade promove a reaproximação entre a filosofia, a ética, a política, o fazer científico e a experiência pedagógica cotidiana. Ela oferece subsídios para temas relativos à diversidade cultural, ao reconhecimento da alteridade e à humanização do espaço escolar. O próprio sentido da educação sofre mudanças, pois a escola deixa de exercer o papel de simples transmissora de conteúdos (conhecimentos), para se comprometer com a formação de sujeitos que saibam articular tais conteúdos com a prática (habilidades), e que possuam atitudes compatíveis com a vida em uma sociedade que se pretende democrática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade**. (BRASIL, 2000, p.62, grifo do autor).

Juntamente com os princípios da *política da igualdade* e da *ética da identidade*, a *estética da sensibilidade* é apresentada como filosofia, como valor, que deve nortear e inspirar as ações educacionais como um todo. Estando para além da inserção de uma disciplina específica, uma nova estética deve perpassar as vivências cotidianas no ambiente escolar, as práticas pedagógicas de quaisquer

disciplinas, as propostas curriculares, os projetos político-pedagógicos e os programas de formação docente.

Este princípio educacional propõe a superação da visão fragmentada da realidade, passando a compreender o ser humano de modo integral. Também, aponta para a superação do positivismo, do cartesianismo científico e das concepções fordistas de sociedade. Entram em jogo elementos como a linguagem, as percepções de mundo, a cultura, a afetividade e a própria maneira como os sujeitos são constituídos. Na educação, a estética oferece base para o multiculturalismo, buscando uma reeducação da sensibilidade humana, em um contexto cultural diverso.

A inserção da estética da sensibilidade na legislação educacional busca uma revisão epistemológica do currículo e, por conseguinte, intenciona uma mudança estética em todos os processos de ensino-aprendizagem. Este princípio curricular não é apenas um elemento acessório. Enquanto premissa filosófica do currículo, ele aponta para um novo sentido da educação e para uma nova estruturação dos desenhos curriculares. A própria manutenção de uma estrutura disciplinar do currículo é contraditória ao princípio da estética da sensibilidade, que sinaliza no sentido dos múltiplos olhares e do diálogo constante entre os saberes específicos.

A efetivação desta nova estética curricular traz alterações singulares nas abordagens e processos pedagógicos. Tais mudanças não ocorrem de modo pacífico, pois implicam na adoção, por parte dos atores envolvidos, de uma nova percepção de si mesmos, da escola e das práticas educativas. Uma mudança de tal magnitude na legislação educacional não poderia passar despercebida nos processos de formação docente, seja nos cursos de licenciatura, seja na formação continuada para docentes já atuantes na escola.

Rose Meri Trojan afirma:

[...] é com surpresa que encontramos em todos os documentos normativos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a estética da sensibilidade como um dos princípios norteadores da organização do currículo escolar (2004, p.426).

A autora reconhece a histórica desvalorização dos aspectos estéticos na educação brasileira, que compreende o currículo como resultante da técnica e da ciência, supostamente neutras. Contudo, enquanto conhecimento humano, toda

proposta curricular sempre se apresenta de modo intencional. Os projetos educacionais trazem consigo uma visão de ser humano e um projeto de sociedade, constituindo-se em instrumentos privilegiados de efetiva intervenção social. Cabe aqui a observação de Bruno Pucci sobre Indústria Cultural e Educação, quando afirma:

Se analisada do ponto de vista do sistema, a indústria cultural é plenamente educativa, se preocupa com o enforme integral da concepção de vida e do comportamento moral dos homens no mundo de hoje; se vista a partir dos pressupostos da teoria crítica, a indústria cultural é marcadamente deformativa, mesmo esboçando espaços, elementos, cada vez mais reduzidos, de autonomia (2003, p.17).

Pucci nos alerta para o caráter ambíguo da linguagem artística, sobretudo quando a serviço da Indústria Cultural. Esta ambiguidade também está presente em propostas educacionais que valorizam a integralidade do ser humano, a interdisciplinaridade e a subjetividade. A dimensão estética pode ser compreendida como ferramenta de extrema eficiência como política pública de formação das massas. De um lado, a relação estética-educação promove a intensificação da percepção, o estranhamento e uma releitura do mundo, promovendo a emancipação e autonomia dos sujeitos. De outro lado, os elementos estéticos são colocados a serviço de processos formativos que buscam a fabricação de subjetividades adaptadas aos imperativos econômicos e ideológicos vigentes.

Desta feita, valorizar o estético e a sensibilidade não implica, necessariamente, em assumir uma postura crítica diante dos processos de exclusão econômico-social, tão pouco aponta para uma negação das lógicas de massificação e assimilação cultural presentes no mundo globalizado. Em se tratando da LDB/1996, uma proposta curricular construída no âmbito de políticas educacionais influenciadas diretamente pelos interesses do capitalismo global, a busca desta nova estética deve ser analisada de modo mais acurado, procurando identificar aspectos ideológicos subjacentes. Trojan (2004) e outros autores afirmam que esta revisão epistêmica e curricular esteja a serviço, simplesmente, de uma adequação das subjetividades, das massas de trabalhadores, às novas dinâmicas e tecnologias do mundo globalizado. Busca-se uma nova sensibilidade conformadora às exigências do capitalismo contemporâneo.

Neste momento questionamos as intenções ideológicas que subjazem uma política pública educacional que dá à subjetividade e à dimensão sensível da aprendizagem tamanha importância. Espera-se apontar algumas respostas para tal questão diante de uma análise das orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nossa análise é iniciada a partir dos Objetivos do Ensino Fundamental, dentre os quais alguns serão elencados para este estudo.

O primeiro e o segundo objetivo afirmam que os alunos, ao concluírem o ensino fundamental devem ser capazes de

[1°] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

[2°] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (BRASIL. PCN.Intr. p. 55)

A formação do sujeito enquanto cidadão aparece em primeiro lugar, apontando para a formação de uma consciência cidadã estimule o educando a assumir suas responsabilidades pessoais nos processos coletivos. Para tanto, importa que os educandos se posicionem de maneira crítica e construtiva, tendo como parâmetro o valor ético de repúdio às injustiças. Ao passo que se estimulam a participação, os objetivos apresentam uma preocupação com a forma como esta participação se dará. As palavras *solidariedade*, *cooperação* e *diálogo* apontam para um sentido de educação para paz, valorizando construções políticas e sociais que ocorrem sem que se faça recurso à violência e à barbárie.

Neste ponto, a proposta educacional se mostra coerente com elementos do pensamento de Adorno. Um sentido ético de repúdio às injustiças é apresentado como elemento norteador das ações que visam transformações sociais, políticas e econômicas. No entanto, ao passo que o sentido de indignação ética é promovido, a educação não deve suscitar a violência, tão pouco estimular qualquer forma de transformação social que desconsidere o respeito à vida humana. Nesta proposta, o campo cultural, político e educacional são enfatizados, pois são compreendidos

como possibilidade do tensionamento de forças entre as variadas orientações socioeconômicas¹⁰.

O sexto objetivo do Ensino Fundamental apresenta de modo mais claro uma preocupação com a subjetividade no processo formativo, pois aponta para a seguinte competência do educando:

[6°] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

Este objetivo parte do reconhecimento que a participação efetiva do sujeito nos processos sociais, na vida econômica e política do país está relacionada à forma como se desenvolve sua subjetividade. O décimo objetivo também apresenta uma preocupação estética, apresentando a necessidade de um olhar questionador da realidade.

[10°] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Estes objetivos não possuem, necessariamente, uma veia ideológica específica, apresentando-se de modo ambíguo. Se por um lado, privilegiam a formação de trabalhadores criativos e inovadores que colocam suas capacidades a serviço das lógicas do mercado, confirmando a capacidade metamorfósica e fluida do mundo capitalista, que assume novas formas no intuito de manter a essência das contradições econômicas e sociais. Por outro lado, o sentimento de confiança e o desenvolvimento de capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, bem como a atitude perseverante na busca do conhecimento e no exercício da cidadania, são características essenciais na formação de cidadãos/trabalhadores críticos e participantes em processos de transformação social.

Este caráter ambíguo, que estimula tanto a adaptação quanto a possibilidade de emancipação dos sujeitos, também está presente nos Parâmetros

¹⁰ O Estado, as políticas públicas educacionais, a escola e os espaços formativos das mídias são reconhecidos como espaços do diálogo e da partilha de projetos de grupos antagônicos. A democracia é vista como exercício destes tensionamento, o que não ignora o fato de grupos buscarem a hegemonia.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que acaba assumindo uma preocupação maior em capacitar o educando para o mundo do trabalho. Os PCN para o Ensino Médio destinam oito parágrafos para apresentar a Estética da Sensibilidade enquanto princípio filosófico-educacional, relacionando-a a outros temas. Abaixo, apresentamos um quadro analítico destes parágrafos, seguindo de uma análise do texto.

N°	TEMA ABORDADO	ANÁLISE CRÍTICA
1° ao 3° Parágrafo	<p>Mundo do trabalho, superação do fordismo, novas tecnologias, humanização dos espaços de trabalho.</p> <p>Procura uma adequação do sujeito às novas dinâmicas do mundo do trabalho, no contexto de globalização tecnológica.</p> <p>Busca capacidade de adaptabilidade, “aprender a aprender”, lidar com a incerteza do mundo do trabalho.</p>	<p>Busca amenizar ou camuflar o ambiente de competitividade excludente do mundo do trabalho.</p> <p>Risco de reduzir o sentido de sensibilidade estética a uma espécie de sensibilidade da boa convivência.</p> <p>Insiste em desconsiderar os elementos materiais como condicionantes históricos essenciais da sociedade.</p>
4° Parágrafo	<p>Apresenta elementos do multiculturalismo e reconhece a diversidade de expressões linguísticas e estéticas do ambiente escolar.</p> <p>Busca formar cidadãos que convivam harmonicamente, no respeito às diferenças culturais relacionadas às categorias de gênero, etnia, regionalismos, procurando promover uma política de igualdade que se estabelece, em alguns casos, pelo tratamento diferente dos diferentes.</p>	<p>Fica em aberto se a intenção está em favorecer uma postura mais crítica do multiculturalismo, tal com teóricos como Peter McLaren, Henry A. Giroux, entre outros.</p> <p>O diferencial está em abordar o multiculturalismo, sem suprimir as contradições do sistema vigente.</p> <p>Numa perspectiva crítica, as categorias de cultura, gênero e etnia não invalida a categoria de classe.</p>
5° Parágrafo	<p>Qualidade do ensino e permanente aprimoramento das políticas e processos educacionais como um todo;</p> <p>Sensibilidade estética como comprometimento com a qualidade, tido como o belo, desejável.</p>	<p>Apresenta-se compromissado na qualidade de ensino, porém, não estabelece referenciais para esta “qualidade”.</p> <p>Seria qualidade de ensino para o trabalho?</p>

6° e 7° Parágrafos	<p>Gestão escolar, dimensões éticas e políticas da educação, valorização da pessoa humana, superação da fragmentação dos significados;</p> <p>Associa estética aos princípios educacionais da política da igualdade.</p>	<p>A articulação da estética com as dimensões éticas e políticas não remetem a uma postura crítica da sociedade.</p> <p>Abre-se a possibilidade de se promover princípios éticos que promovam uma cultura de resistência.</p>
8° Parágrafo	<p>Outras estéticas, crítica à intransigência, intolerância e à exclusão.</p> <p>Associa estética aos princípios educacionais da ética da identidade.</p> <p>Nega-se à escola o papel de transmitir valores morais (conteúdos), mas busca-se desenvolver no sujeito a sensibilidade para que, no decorrer das situações inusitadas do cotidiano, ele siga caminhos em resposta ao seu tempo.</p>	<p>Associa sensibilidade à afetividade, boa convivência e tolerância ao outro – diferente;</p> <p>Reconhece o estado de pluralidade de razões e percepções, mas não questiona processos hegemônicos da cultura de consumo;</p> <p>Relativismo moral versus a necessidade de um consenso mínimo ético.</p>

O texto tem seu início constatando a superação do capitalismo industrial, e a necessidade de superação da rigidez estrutural e da moral fabril taylorista, a qual se caracterizou pelo cerceamento da criatividade, do espírito inventivo. Apresenta a estética da sensibilidade como a responsável pela “constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente”. A estética é apresentada como forma de promover “a leveza, a delicadeza e a sutileza”, como características necessárias para esta nova realidade do trabalho, predominantemente marcada pela presença da informática e de novas tecnologias.

Há uma preocupação com o próprio ambiente do trabalho e da escola, muitas vezes considerados afetivamente austeros. A estética viria para contribuir na formação de pessoas capacitadas para tornar estes ambientes e dimensões da vida mais alegres, mais agradáveis e menos inóspitos. Por fim, a estética seria responsável por educar pessoas a transformarem seu tempo livre em um exercício produtivo.

A proposta dos PCN parte do reconhecimento da realidade presente do sistema capitalista, das condicionantes materiais e cotidianas do atual mundo

globalizado, e procura alternativas pedagógicas para adaptar o sujeito para a realidade imposta pelo mundo do trabalho. Desde a capacidade de viver na incerteza e no inusitado, na ausência de segurança e estabilidade financeira provocada pelas crises econômicas, pela redução dos direitos trabalhistas e pela desarticulação dos sistemas previdenciários. Verifica-se a influência do neo-escolanovismo, segundo o qual, “a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível” (SAVIANI, 2008, p.432), tanto empresários como empregados devem ter estimulados seu potencial de adaptabilidade.

Percebemos uma necessidade de se amenizar ou camuflar o ambiente de competitividade excludente do interior das repartições e departamentos das empresas com o desenvolvimento do bom humor, do bom trato, reduzindo o significado da sensibilidade estética a uma sensibilidade da boa convivência. Entretanto, o aprimoramento estético possibilita o estranhamento da realidade posta. Isso pode significar tanto a capacidade de reinvenção do espaço de trabalho, tornando-o menos desumano, quanto à reinvenção e questionamento das relações de poder e as estruturas socioeconômicas estabelecidas, as quais promovem a exclusão e o sacrifício de tantos oprimidos.

Também, subjaz ao texto a constante afirmação de que os elementos materiais, tais como a matéria prima, não são mais determinantes para o modo de vida das pessoas e da própria economia. De fato, como abordado anteriormente, a dimensão estética e o mundo da informação ocupam lugar de destaque na atual conjuntura econômica e cultural do mundo globalizado. Entretanto, isso não exclui o fato de que as relações de trabalho e produção continuam vigorando como essência material, sobre a qual a sociedade global se firma. Neste sentido, as categorias do trabalho e de classe não podem ser simplesmente suprimidas ou substituídas por outras categorias de estudo da sociedade.

Rose Meri Trojan (2004) afirma que o princípio da estética da sensibilidade, tal como proposto nos PCN, poderia ser chamado de princípio da diversidade. O quarto parágrafo apresenta inclusive a ambigüidade entre globalização e diversidade cultural, como elementos não dissociados, não antagônicos. Há a inserção de categorias de gênero e etnias e regionalidades, advogando-se que a identidade nacional deve ser justamente a diversidade cultural brasileira.

O tema da construção da cidadania também é apresentado como pertinente a uma educação para um mundo globalizado. O simples fato de utilizar o termo construção da cidadania abre precedente para a uma cidadania não concedida, mas construída pelos variados grupos enquanto sujeitos sociais. No entanto, a construção desta cidadania não se dá a partir de gentilezas e concessões, mas a partir de processos onde as tensões, antagonismos e intransigências são muitas vezes necessários (crítica ao oitavo parágrafo). O espaço público é lugar privilegiado não simplesmente para o consenso, mas especialmente para o contraditório, para o movimento dialético de forças que delineiam os rumos da história, respeitando-se a dignidade e a vida das pessoas e grupos envolvidos.

Ao tratar da diversidade cultural, o texto apresenta elementos do multiculturalismo, reconhecendo a diversidade de expressões linguísticas e estéticas presentes no ambiente escolar. Fica em aberto, contudo, se a intenção está em favorecer uma postura mais crítica do multiculturalismo, tal com teóricos como Peter McLaren e Henry A. Giroux. A questão diferencial está em abordar o multiculturalismo sem, contudo, suprimir as contradições próprias do sistema vigente, pelo contrário, estabelecendo relações entre as categorias de cultura, gênero, etnia com a categoria de classe, e evidenciando processos de opressão política e exclusão social.

Segundo os PCN, a estética da sensibilidade

[...] não se dissocia das dimensões éticas e políticas da educação porque quer promover a crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais (BRASIL, 2000, p.65).

Mais adiante, ao tratar da Política da Igualdade, os PCN afirmam:

Um dos fundamentos da política da igualdade é a estética da sensibilidade. É desta que lança mão quando **denuncia os estereótipos** que alimentam as discriminações e quando, reconhecendo a diversidade, afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar **tratamento diferenciado visando a promover igualdade entre desiguais**. [...] Mas, acima de tudo, **a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares** (BRASIL, 2000, p.65, grifo do autor).

Por fim, ao relacionar a Ética da Identidade à estética, consta que

A pedagogia, como as demais “artes”, situa-se no domínio da estética e se exerce deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade (BRASIL, 2000, p.67).

O que se busca como resultado é a formação de cidadãos que saibam conviver de modo harmônico, no respeito às diferenças culturais relacionadas às categorias de gênero, etnia, regionalismos, procurando promover uma política de igualdade que se estabelece, em alguns casos, pelo tratamento diferente dos diferentes, a partir do princípio da equidade. Outra vez, o tema da diversidade entra em questão.

A educação é apresentada como caminho para fortalecimento do Estado Democrático de Direito, e atribui ao Estado o papel de garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino para todos e todas. Entretanto, apresenta-se um tanto contraditório que os PCN afirmem (BRASIL, 2000, p.66):

Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo (Grifo do autor).

Para Rosemere Trojan (2004), a articulação da estética com as dimensões éticas e políticas não remete a uma postura crítica da sociedade, uma vez que mantém coerência epistemológica com o relativismo ético. Tal relativismo de princípios vem a calhar com as lógicas de hegemonia econômica do capitalismo, que impõe a cultura do consumo, os desejos e projetos de vida próprios do mundo contemporâneo. Nega-se à escola o papel de transmitir valores morais, mas busca-se desenvolver no sujeito a sensibilidade para que, no decorrer das situações inusitadas do cotidiano, ele siga caminhos em resposta ao seu tempo.

Como contribuir para a constituição de sujeitos que primem essencialmente pela equidade, pela solidariedade e possua uma preocupação com a coletividade social, negando à escola o papel de firmar princípios morais? Ainda que se considere o caráter líquido da sociedade contemporânea, em constantes

mudanças, há a necessidade de se estabelecer premissas éticas fundamentais que orientem a vida em sociedade no mundo globalizado.

Não devemos confundir uma educação fundada em premissas éticas e valores com a mera imposição de normas e dogmas firmados em moralismos de grupos específicos que exercem o controle social. No campo do ensino da moral, extremamente relevante para a formação da subjetividade, urge o estabelecimento de um consenso mínimo entre os humanos (BOFF, 2000), marcado pela busca da preservação da vida, pela defesa dos direitos humanos, pela busca de erradicação da pobreza, da miséria e da fome. Estes valores devem antagonizar-se aos imperativos do mundo capitalista, estimulando ações no campo econômico e político. Nesse ponto, tal como apresentado nos PCN do Ensino Médio, o princípio da Estética da Sensibilidade enfraquece o valor apregoado pelos Objetivos do Ensino Fundamental, que apregoa a indignação contra quaisquer formas de injustiça.

Até aqui, a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais apontou para a relação intrínseca entre as novas dinâmicas do mundo globalizado e a Estética da Sensibilidade. O princípio da estética da sensibilidade enquanto componente curricular, tal como apresentado na atual legislação educacional brasileira, revela intenções políticas de conformação e adequação da sociedade brasileira ao mundo globalizado, sem apresentar uma preocupação em uma formação estética que constitua sujeitos capazes de reagir de modo crítico e alternativo aos imperativos da Indústria Cultural e da cultura de consumo. Neste sentido, o potencial de mudança e transformação social deve ser colocado a serviço da revisão de concepções e práticas, visando atender as novas tendências da economia e da cultura de massa.

Esta mesma lógica se aplica no processo de formação docente, caracterizado pela busca de uma nova estética que relativize as abordagens pedagógicas chamadas tradicionais. O questionamento da pedagogia tradicional não significa, necessariamente, uma crítica às lógicas excludentes do mundo capitalista, “que têm imposto uma definição de excelência em educação que significa mais uma submissão às pressões de mercado do que excelência educativa nos termos de uma produção intelectual inovadora” (GUILHERME, 2011, s/p.). Portanto, a revisão estética da educação, proposta na reforma educacional da década de 1990, aqui representada pelo princípio da Estética da Sensibilidade, aponta para uma revisão

epistemológica e prática da educação, com o objetivo de adequá-la a um “novo” mundo capitalista.

3.2. A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE NOS SABERES DOS EDUCADORES

Após procedermos com a análise do princípio filosófico-curricular da Estética da Sensibilidade tal como proposto na legislação educacional vigente, cabe-nos investigar de que modo este princípio está (ou não está) presente nas concepções educacionais de docentes da educação básica. O desenvolvimento da pesquisa nos levou a suspeitar que os docentes não possuem conhecimento objetivo da Estética da Sensibilidade, nem mesmo possuem consciência do referido princípio como norteador de sua experiência educativa. Caso esta suspeita se confirme, questionaremos se, de modo indireto e inconsciente, os docentes entrevistados se apropriaram de elementos teóricos e práticos que tenham seu fundamento na Estética da Sensibilidade.

Pesquisas informais nos revelaram que pouquíssimos educadores, mesmo no ensino superior, possuem conhecimento da Estética da Sensibilidade como princípio filosófico-curricular. Os educadores que manifestaram algum domínio sobre o tema atuam na área de ciências humanas, em campos do conhecimento relacionados à psicologia da educação, à sociologia, à filosofia, à geografia, à língua portuguesa, às artes, ao ensino religioso. Seguindo este caminho, resolvemos colocar o foco da pesquisa de campo em educadores que atuam nestes campos do conhecimento, esperando que as entrevistas pudessem encontrar algum eco. Julgamos que educadores que atuam nas ciências humanas teriam maior acesso à reflexão sobre a formação estética dos sujeitos, no decurso de seu processo formativo acadêmico, nos cursos de licenciatura onde obtiveram habilitação.

Resolvemos por selecionar cinco educadores que atuam em disciplinas da área de ciências humanas, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias (EEFDC), que é uma das escolas mais antigas da cidade. Todos os educadores atuam no 2º Ciclo do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e lecionam para as mesmas turmas.

Os atores entrevistados seguem o perfil descrito no quadro abaixo:

QUADRO DESCRITIVO DOS ATORES ENTREVISTADOS					
Entrevistados	Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D	Entrevistado E
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	35 anos	54 anos	53 anos	61 anos	38 anos
Formação	<i>Graduação:</i> História <i>Especialização:</i> Psicopedagogia e Gestão Escolar	<i>Graduação:</i> Geografia <i>Formação continuada:</i> Ensino Religioso	<i>Graduação:</i> História <i>Especialização:</i> Metodologia do ensino superior	<i>Graduação:</i> Ciências Contábeis <i>Especialização:</i> [1] Metod. do ensino superior. [2] Ensino de Geografia e a Globalização. <i>Mestrado:</i> Ciências da Educação	<i>Graduação:</i> Letras (Português) <i>Especialização:</i> Linguística aplicada ao ensino da língua portuguesa.
Tempo na docência	11 a 15 anos	30 anos	30 anos	21 a 25 anos	11 a 15 anos
Disciplina(s) que leciona	História Filosofia	Geografia Artes Ensino Religioso	História	Matemática Ensino Religioso	Língua Portuguesa

O quadro acima já nos revela algumas informações importantes. Três dos educadores atuam na docência a mais de vinte anos, o que garante que tenhamos a participação na pesquisa de profissionais que atuam na educação desde antes da promulgação da LDB/1996. Estes profissionais vivenciaram o *antes* e o *depois* da Lei e conheceram o caráter de transição durante a implementação da reforma educacional. Duas educadoras possuem mais de 10 anos de atuação docente e não viveram o *antes*, entretanto, as entrevistas revelam que o período anterior à LDB/1996 é rememorado como experiência educacional mais bem sucedida, se comparada aos dias atuais.

Antes da apresentação dos resultados da pesquisa, vale ressaltar que optamos por desenvolver este estudo de caso, focando especificamente este grupo de educadores, para que se demarque o caráter dialético desta pesquisa, que apresenta análises da totalidade social, em contraponto à análise do particular. Apesar de não ter uma preocupação imediata com a generalização dos resultados da pesquisa, a análise dos saberes dos educadores remete ao caráter intersubjetivo da cultura. Portanto, a pesquisa acaba por indicar elementos importantes que,

mediante a realização de outros estudos de caso sobre o mesmo tema, podem apontar características psicossociais de coletividades de educadores.

A primeira questão a ser respondida pela pesquisa de campo é a seguinte: os educadores entrevistados possuem o conhecimento objetivo da Estética da Sensibilidade, como princípio filosófico-curricular, tal como proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais? Duas perguntas mais diretas foram feitas aos entrevistados, procurando a resposta para esta questão, que foram “O que você entende pela palavra estética?” e “Você já leu algo sobre a Estética da Sensibilidade?”.

Como estas perguntas foram mais objetivas, os entrevistados aparentaram certa preocupação, como se estivessem sendo submetidos a algum tipo de avaliação. Uma reação presente nas entrevistas foi a tentativa de não parecer tão alheio ao tema, dando respostas soltas, suposições, aguardando uma reação qualquer do entrevistador que confirmasse que o entrevistado estava no caminho certo.

Abaixo, apresentamos um quadro de sentidos construído a partir das respostas dos entrevistados:

ENTREVISTADO	PERGUNTAS	
	O que você entende pela palavra estética?	Você já leu algo sobre a Estética da Sensibilidade?
A	Associou estética a valores morais, beleza, artes. Fez crítica à estética corporal, relativizando o belo e o feio, além de valorizar a beleza interior das pessoas.	Declarou nada ter lido a respeito do assunto.
B	Reconheceu não conhecer do assunto.	Declarou nada ter lido a respeito do assunto.
C	Reconheceu não conhecer do assunto.	Declarou nada ter lido a respeito do assunto.
D	Associou a estética ao belo, à beleza natural e relacionou a estética à formação dos sujeitos e às relações sociais, apresentando uma crítica à “estética da violência” na sociedade atual.	Declarou nada ter lido a respeito do assunto. Porém procurou demonstrar conhecimentos sobre a “sensibilidade humana”, vista como estar sensível ao outro, num sentido de acolhimento e “não violência”.

E	Relacionou a estética à subjetividade, à estética da poesia, da linguagem, da estrutura física. Fez relação com concepção de beleza, de bom e de ruim.	Declarou nada ter lido a respeito do assunto.
---	--	---

A entrevistada “A”, a partir de sua formação filosófica, fez uma relação imediata às questões morais e aos padrões de beleza, que impõe a fabricação de corpos pelas cirurgias plásticas. O entrevistado “D” demonstrou possuir maior reflexão sobre a influência da cultura midiática na formação dos sujeitos. E, a entrevistada “E”, à luz de seus estudos sobre linguagem (Bakhtin) apresenta uma reflexão mais profunda, estabelecendo a relação entre estética e subjetividade. Entretanto, apesar de alguns entrevistados tentarem se aproximar, de algum modo, das reflexões sobre estética, sociedade e educação, as respostas foram negativas, no sentido de que revelaram que dos educadores não conhecem o princípio curricular da Estética da Sensibilidade, tal como proposto na atual legislação educacional brasileira.

Mesmo se considerarmos que os educadores entrevistados passaram pelos cursos de licenciatura em momentos distintos da conjuntura educacional brasileira, nenhum revelou ter discutido a Estética da Sensibilidade em sua formação enquanto docente. Esse dado pode indicar também a ausência de uma formação continuada dos educadores já em exercício, especialmente quando se trata de promover reflexões de caráter mais epistemológico entre os educadores.

Quando questionados sobre as mudanças promovidas pela Nova LDB/1996, os educadores que atuam a mais de vinte anos revelaram terem vivido mais uma continuidade, que propriamente de ruptura ou reforma da educação. Os entrevistados “C” e “D” manifestaram incompreensão do sentido das reformas educacionais, certa *saudade* do cenário educacional anterior à década de 1990. Algo positivo foi a franqueza da Entrevistada “C” de reconhecer o completo desuso dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Olha! Do tempo que estou aqui na escola [...], quando a gente já tá no caminho a gente não vê muita mudança. A mudança que a gente vai perceber é quando os professores vem de fora pra cá, os novatos, aí eles vem com novas idéias, eles vem assim em cima dos PCN. Coisa que assim, é bom PCN! Ná época que implantou foi

muito bom, mas ele deu um certo retrocesso. Então nós professores, eu digo eu, praticamente não me baseio muito pelos PCN. Eu vou mais assim pelo tradicional, que ainda dá mais resultado que algumas coisas que criaram agora, métodos avançados. Então eu usei bem pouquinho os PCN. Falando a verdade eu usei bem pouco. Meu planejamento foi bem pouco pelos PCN, muito pouco mesmo. A gente quase nem houve mais falar dos PCN.

Esta educadora tem atuado no decorrer dos últimos anos a revelar a reforma educacional proposta, estabelecendo diálogos mínimos com novas metodologias de ensino-aprendizagem. Mesmo a Entrevistada “E”, que deu início à carreira docente após a promulgação da LDB/1996, apresenta uma postura de desconfiança para com as novas propostas curriculares.

Eu vejo muitas propostas, no estudo dos PCN a gente teve muita proposta, mas na prática a gente não tem nenhuma. A gente vê uma desestruturação de uma situação que já existia, mas não tem uma reestruturação, uma adequação, uma nova, um novo seguimento. Todo mundo parou do que estava fazendo, mas agora ninguém sabe para onde está indo. Antes se acreditava que tinha, que tava indo para algum lugar. A teoria, o tradicionalismo, já tinha uma caixinha pronta. Hoje não tem mais a caixinha pronta. Então, cada um tá fazendo do jeito que quer. Não tem mais cobrança, porque existia cobrança antes, né!? Mas hoje não tem cobrança. O professor da escola pública, ele vai pra sala de aula, ele faz o que ele quer.

A educadora chega a elogiar os tempos de seu pai, tempo em que o professor tinha um parâmetro a seguir. Por um lado esta fala trás para nossa discussão a questão da presença de múltiplas teorias educacionais presentes no cotidiano escolar, e a tendência para certo relativismo teórico educacional. Ao que parece, a mesma ambiguidade de alguns enunciados dos PCN acerca da Estética da Sensibilidade está presente no cotidiano escolar, entre os educadores e propostas curriculares pensadas localmente. Por outro lado, a crítica da Entrevistada “E” revela um sentimento de ausência de segurança pessoal e teórica da educadora pelos desafios educacionais cotidianos. Revela uma intenção positivista, quando indica que é mais seguro para o projeto educacional, para a escola e para o próprio educador, para a escola e para o projeto educacional e, que o educador esteja sob controle, tutelado por um sistema educacional rígido e coercitivo.

Somente a Entrevistada “B”, quando questionada sobre as mudanças curriculares promovidas pela LDB/1996, apresentou maior otimismo para com a abertura promovida pelas reformas educacionais, quando afirma: “é por que deu

uma abertura maior pra você trabalhar a questão da *interdisciplinaridade*, do aluno participar mais ativamente de todo o processo”. Esta entrevistada foi a única que apontou especificamente para uma mudança nos fundamentos do currículo, enquanto que os outros desviavam o foco da resposta para assuntos de seu domínio, ou simplesmente admitiam não ter clareza sobre o assunto.

Os entrevistados não demonstraram clareza de consciência histórica acerca das mudanças propostas pela LDB/1996. O único a estabelecer a relação entre a educação e as dinâmicas de formação dos sujeitos presente na cultura de massas foi o Entrevistado “D”, valorizou as mudanças curriculares, mas sem mencionar uma mudança específica. No decorrer da sua entrevista, ficou claro que ele estava mais preocupado em manter a conversa em um assunto de seu domínio, que propriamente sujeitar-se à interação com as perguntas do entrevistador. Ainda assim, a entrevista apresentou conteúdos muito válidos para a pesquisa, que serão considerados no próximo tópico.

Consideramos o não conhecimento objetivo do princípio filosófico que orienta as práticas educacionais como um dado alarmante. Não temos elementos suficientes para julgar as causas e dificuldades da implementação das reformas educacionais, pois um juízo a este respeito exigiria uma pesquisa de maior envergadura. Devemos destacar que a não implementação não ocorre nem por uma crítica à proposta curricular, mas pelo desconhecimento da mesma. Portanto, parece-nos que a implementação destas políticas tem desconsiderado o caráter formativo dos profissionais da educação. As concepções tecnicistas de sociedade tratam o Estado e as políticas públicas como uma máquina, com engrenagens que precisam de ajustes e reformas para tenha um bom funcionamento. Os educadores, neste contexto, são tratados como sujeitos sem vontade ou concepções próprias, como cada educador fosse se adequar naturalmente às novas imposições do Estado.

Qualquer política pública educacional que não considerar o educador como sujeito de processos tenderá ao fracasso, a não ser que ela seja coercitiva e totalitária de tal modo, que pela força e violência se faça prevalecer. Apesar da LDB/1996 apresentar a Estética da Sensibilidade, foi exatamente a aplicação deste princípio filosófico que deixou de ocorrer durante a implementação das reformas educacionais. Seria esperar muito que um aparelho estatal forjado nas bitolas positivistas se comportasse de modo diferente. Mesmo que não possuam uma

consciência ampliada acerca dos processos históricos onde estão inseridos, os educadores não se comportam como computadores, que executam prontamente os comandos de seu usuário. Esse quadro se agrava quando os educadores nem mesmo tomam ciência da alguma novidade curricular.

Considerar a subjetividade dos educadores na implementação das políticas educacionais significa privilegiar a formação docente. Não aquela tecnicista, que somente ensina a aprender os novos modos de fazer, sem maior consciência. Defendemos aqui uma formação docente que oportunize aos educadores uma reflexão epistemológica e uma tomada de consciência de seu lugar social e político. Na tomada desta consciência, cabe ao educador fazer suas escolhas, apresentar suas alternativas e experienciar o currículo de modo a confirmar ou subverter as orientações oficiais.

Contudo, para não cairmos no relativismo contemporâneo, esse processo formativo deve oportunizar o reencontro do humano consigo mesmo. É importante o estabelecimento de valores que perpassem integralmente o educador, e que sejam norteadores de suas escolhas. Referimo-nos a importância de opções éticas constituintes do ser, valores que perpassam a própria identidade. A constituição de sujeitos comprometidos irremediavelmente com o outro e com a emancipação das consciências. A emancipação e autonomia dos sujeitos, quando não submersa nas lógicas do capitalismo *fetichizado*, segue no caminho oposto ao individualismo excludente, promovendo a valorização da vida como bem maior.

A eleição destes pressupostos éticos apresenta um forte caráter subversivo, especialmente quando há uma clareza da relação entre os sujeitos e os condicionantes materiais da sociedade contemporânea. O educador, nesta perspectiva, passa a compreender que por mais que se esforce para a promoção da inclusão na escola, existem lógicas de exclusão que perpassam desde a estrutura econômica até os mecanismos ideológicos vigentes. Ainda assim, a despeito das intempéries e contradições do mundo capitalista, ele se mostra perseverante, sabendo que as ações dos sujeitos devem superar a subjetividade individualizada e alcançar os espaços públicos de construção cultural, sociopolítica e econômica.

Dando continuidade ao estudo dos saberes dos educadores acerca da Estética da Sensibilidade, cabe a indagação se os atores entrevistados possuem algum conhecimento não objetivo acerca do tema. A questão é se, de modo indireto, eles apresentam alguma relação com concepções que derivam da relação estética e

educação. O quadro abaixo apresenta um mapeamento geral dos significados revelados pelas entrevistas.

ENTREVISTADOS	Significados evidenciados durante as entrevistas
A	<ul style="list-style-type: none"> • Resistência em assumir o papel integral formativo do educador, diante da desestruturação familiar e perda de referenciais morais da sociedade. • Compreende-se como profissional alheio ao Estado, apesar de atuar como funcionário público, a serviço do Estado, eximindo-se de responsabilidades e culpabilizando o Estado e a família pelos problemas educacionais. • Alimenta a expectativa que os educandos venham para a escola com o mínimo de docilidade e ajuste moral. • Tem a sala de aula como espaço para transmissão de conteúdos. Apesar trabalhar na formação afetiva e moral, vê esses momentos como “perda de tempo”, necessária diante da desestruturação das famílias. • Culpabiliza o cidadão pela realidade social e política contemporânea. • Defende que a pessoa tenha uma postura crítica e propositiva.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Defende a necessidade de lidar com o educando de modo integral, considerando elementos de sua subjetividade e história pessoal. • Na medida de suas possibilidades, busca superar a punição e coerção como estratégias de formação. • Apresenta a violência como algo preocupante, que está presente no cotidiano dos educandos e tem adentrado as escolas. • Almeja educandos com competências morais e afetivas, de modo que tenham um convívio social harmônico e ajustado.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende o papel do educador como aquele que transmite conhecimentos aos alunos. • Procura referendar sua atuação a partir do “êxito” profissional e do prestígio social de ex-alunos. • Valoriza o método tradicional de ensino, dando ênfase na vigilância, no controle e na cobrança dos educandos. • Defende que o ensino da história deva se valer de recursos audiovisuais que confirmem à aula maior beleza, cativando a atenção e curiosidade dos educandos. • Espera que os alunos assumam um comportamento ajustado, tendo a expectativa de receber “bons alunos” para trabalhar na escola. • Queixa-se da ausência da família na educação dos filhos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesta conflito pessoal em assumir as responsabilidades formativas do educador frente à desagregação familiar e desajuste comportamental das crianças pobres na atualidade. • Deseja contribuir na formação de seres humanos inteligentes e questionadores.
D	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a influência da cultura de massa na formação dos sujeitos. Aponta para o avanço da tecnologia, em contraponto à diminuição da capacidade reflexiva dos educandos. • Critica a “estética da violência” promovida pelos meios de comunicação, que acentua o desajuste dos educandos. • Critica a crise moral e ausência de sensibilidade (para com o outro), mas não estabelece uma relação entre a crise moral e as contradições socioeconômicas da sociedade capitalista. • Valoriza a vigilância e punição como elementos necessários para a formação de sujeitos socialmente ajustados e sensíveis (amáveis). • Apresenta certo saudosismo para com o modelo educacional do período da Ditadura Militar. • Compreende a “sensibilidade” na educação como uma “ferramenta para integrar o homem à sociedade”. • Questiona a falta de políticas públicas que efetuem o controle social. • Apresenta uma crítica ao consumismo, somente quando este se revela como uma ameaça ao convívio social harmônico. • Apresenta uma visão pessimista da sociedade e dos sujeitos. Daí se justificar a necessidade de um caráter mais positivo das políticas de controle social. • Compreende-se como portador de luz, na perspectiva educacional iluminista, procurando referendar sua atuação a partir do “êxito” profissional e do prestígio social de seus ex-alunos.
E	<ul style="list-style-type: none"> • Vivencia a busca de sobrevivência na sociedade atual como uma briga, uma luta na busca da garantia de direitos. • Critica a ausência de um maior delineamento da educação e salienta a necessidade de controle supervisão dos educadores. • Compreende elementos estéticos próprios do mundo artístico e da linguagem, mas sem maiores aprofundamentos epistemológicos. • Possui abertura para metodologias educativas que valorizam a integralidade do educando, promovendo a sociabilidade e competências afetivas. • Critica a formação de educandos que não possuem opinião própria e obedecem cegamente a comportamentos, a moda e

	<p>outras tendências da cultura de massa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deseja colaborar na formação de alunos autônomos, que saibam se posicionar, se comunicar, com consciência dos motivos de sua “briga”.
--	---

Pela apresentação deste quadro de significados, procuramos dar uma amostra das concepções educacionais dos educadores entrevistados. Outros temas foram abordados, no entanto, os significados acima pontuados oferecem elementos que nos permitem avaliar em que medida a Estética da Sensibilidade orienta os educadores, ainda que eles não tenham consciência de receberem esta influência.

Podemos afirmar que em alguns momentos, atitudes e concepções dos educadores indicam certa aproximação com elementos presentes no princípio da Estética da Sensibilidade, tais como: lidar com o educando considerando a integralidade do ser humano, valorizar a interdisciplinaridade, levar em conta a história de vida e a subjetividade de cada educando, compreender a sensibilidade como cultura de paz e respeito às diferenças e buscar a formação de uma postura propositiva e confiante por parte dos educandos.

Entretanto, não possuímos elementos que nos possibilitem afirmar que os atores entrevistados, ainda que inconscientemente, sejam orientados pelo princípio filosófico em questão. Pelo contrário, as concepções educacionais apontam para uma compreensão positivista de sociedade, que tem a educação como instrumento de controle dos sujeitos, adaptando-os de modo acrítico às dinâmicas sociais do mundo moderno capitalista.

Quando as entrevistas revelam uma tônica em elementos da subjetividade, aparecem no sentido de superação da violência, de comportamentos não dóceis e considerados inadequados ao espaço escolar e à sociedade. A busca de controle das subjetividades reflete a índole da educação positivista, que procura superar as contradições da sociedade capitalista por meio da padronização coercitiva dos sujeitos. Podemos afirmar que os educadores estão sob influência das intenções presentes nas correntes teóricas reprodutivistas.

Os educadores que manifestaram alguma crítica ao sistema educacional ou ao próprio Estado, assim o fizeram não numa perspectiva da crítica-dialética da sociedade, mas como forma de denunciar que o Estado tem se mostrado ineficiente até mesmo em cumprir o seu papel em uma sociedade positivista. Com as drásticas transformações ocorridas no mundo capitalista nos últimos trinta anos, nenhuma das

propostas educacionais tradicionais daria conta das novas demandas sociais, políticas e econômicas.

Outro ponto importante está na ambiguidade encontrada nos entrevistados, quando manifestam o desejo de formar pessoas questionadoras e autônomas e, ao mesmo tempo, desejam corpos dóceis e subjetividades amáveis e controladas. Ao que parece, falar de formar cidadãos críticos aparece muito mais como *jargão*, que confere certo status revolucionário ao educador, que propriamente como uma ação presente no cotidiano, que é marcado por uma intenção educacional coercitiva.

Aspecto importante está na busca de superação da violência e da promoção de uma cultura de paz. Todos os educadores entrevistados manifestaram essa preocupação. Foram citadas campanhas educativas, palestras e atividades de combate à violência e ao *Bullying* na escola. Podemos afirmar que a promoção da cultura de paz é uma aproximação com os ideais da Estética da Sensibilidade, tal como está nos PCN, além de lembrar os pleitos defendidos por teóricos como Theodor Adorno e Paulo Freire. Ainda assim, a proposta de cultura de paz destes autores não pode ser confundida com a domesticação dos sujeitos, nem mesmo com a defesa de um *amor* (uma competência afetiva) que ignora as contradições econômicas e sociais.

Pelo contrário, a cultura de paz compreendida à luz da Teoria Crítica da educação deve promover a emancipação do sujeito do individualismo promovido pela cultura de massa, fazendo-o encontrar-se com o outro, com aquele que se encontra oprimido pelas estruturas econômicas. A promoção da paz não se dá somente pela difusão do multiculturalismo e da inclusão das pessoas enquanto sociabilidade. Ela deve conduzir a um nível de consciência e compromisso ético por parte dos sujeitos e de seus coletivos sociais, de maneira que se posicionem propositivamente nos espaços públicos, de forma que se vejam como sujeitos de transformação histórica.

Portanto, as concepções dos educadores entrevistados possuem somente algumas aproximações do ideal apresentado na Estética da Sensibilidade. O quadro se agrava ainda mais quando estas concepções são interpretadas tendo por parâmetro as teorias estéticas crítico-dialéticas, pois acabam revelando seu caráter positivista e coercitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa acerca do princípio da Estética da Sensibilidade nos possibilitou aprofundamentos teóricos, apropriação de um referencial epistemológico para pesquisas em ciências humanas, bem como a chegada a conclusões importantes sobre o tema proposto. Assumimos cada passo da pesquisa como experiência formativa. Os estudos de cunho epistemológico, as reflexões acerca de aspectos históricos da educação, as partilhas de saberes sobre o tema junto a colegas mestrandos e docentes do PPGE, os diálogos com a orientadora (Prof^a Dr^a Maria do Carmo dos Santos) e o contato com os educadores entrevistados.

Nosso trajeto formativo recebeu influência da Teologia da Libertação ou Teologia Latino Americana. Sendo assim, sempre recebemos influência direta de pensadores existencialistas que assumiam a leitura marxista como instrumento de análise e crítica da sociedade capitalista. Durante os primeiros aprofundamentos teóricos sobre o tema “*estética e educação*”, tivemos a oportunidade de estabelecer um diálogo com Theodor Adorno. A busca de apropriação do pensamento deste filósofo possibilitou saltos teóricos, especialmente quando compreendemos a contribuição da filosofia contemporânea, tanto sobre o universo teológico no qual fomos formados, quanto sobre as teorias sociológicas e educacionais que estabeleceram fundamentos hermenêuticos sobre os quais esta pesquisa foi desenvolvida.

Neste sentido, admitimos possuir um olhar condicionado por uma profunda suspeita para com o projeto da sociedade moderna capitalista. Não se trata apenas de uma perspectiva teórico-metodológica, mas de uma lente que perpassa todo nosso processo formativo, estabelecendo fundamentos que norteiam as escolhas no campo pessoal, acadêmico e político.

Apesar de ser apresentado como segunda seção desta dissertação, o primeiro passo dado nesta pesquisa foi à busca de apropriação de fundamentos epistemológicos que auxiliassem na compreensão das dinâmicas culturais e formativas da sociedade contemporânea. A sociologia dialética apresentada por

Theodor Adorno foi eleita como fundamento e perspectiva da pesquisa. A preocupação residiu em assumir uma hermenêutica social que visualizasse os processos dialéticos da vida em sociedade, não impondo sobre os fenômenos sociais um caráter estático, que desconsidere a relação dialética entre os sujeitos e os condicionantes econômicos, sociais, políticos e ideológicos de sua existência. Outra preocupação na escolha do referencial epistemológico foi o fato do pensamento adorniano acolher as contribuições de Karl Marx, sem, contudo, incorrer no economicismo materialista do marxismo ortodoxo, que em certo sentido desconsidera a complexidade da condição humana e das dinâmicas da sociedade contemporânea.

O segundo passo da pesquisa foi o resgate histórico da modernidade, enquanto projeto de sociedade que tem sido implementado de acordo com a expansão do capitalismo e do positivismo, em todos os continentes. Os resultados desta pesquisa estão na primeira seção deste trabalho dissertativo, onde apresentamos os condicionantes filosóficos e materiais presentes na vida cotidiana, além do projeto educacional estabelecido na modernidade. Todos estes processos influenciaram diretamente na formação da subjetividade do homem e da mulher na atualidade. Para tratar destes temas, procuramos manter a lente interpretativa e a crítica do pensamento adorniano, mas sempre em diálogo com autores que aprofundaram suas pesquisas sobre elementos não abordados diretamente pelo frankfurtiano.

De posse dos subsídios teóricos e metodológicos, dedicamo-nos ao estudo da Estética da Sensibilidade como princípio filosófico-curricular. De imediato, a maior dificuldade encontrada foi a escassez de trabalhos publicados sobre o tema. No campo da filosofia e das artes, debates riquíssimos têm sido desenvolvidos, porém, quando se trata especificamente da Estética da Sensibilidade, a realidade é outra. Dias atrás, já na conclusão desta pesquisa, deparamo-nos com uma dissertação de mestrado em educação da USP, defendida em 2011 e disponibilizada recentemente para o público. Causou-nos contentamento descobrir que algumas das descobertas e intuições deste trabalho encontram eco em outras vozes.

A questão que nos inquietava durante a análise da Estética da Sensibilidade (seja na proposta curricular presente na legislação educacional, seja no estudo das concepções dos educadores acerca do tema) era a seguinte: este

princípio filosófico-curricular vem a serviço da adaptação ou da emancipação dos sujeitos ao mundo contemporâneo?

A análise da Estética da Sensibilidade revelou que, ainda que este princípio tenha sido proposto por correntes educacionais críticas, se o considerarmos unicamente tal como se apresenta nas orientações legais (LDB e PCN), este princípio curricular promove a conformação das massas às novas dinâmicas do capitalismo global. Isto é, o princípio filosófico-curricular em questão está a serviço da adaptação coercitiva dos sujeitos.

Durante a análise das concepções dos educadores, tínhamos a suspeita que eles não teriam o conhecimento objetivo da Estética da Sensibilidade, o que veio a se confirmar. Também suspeitávamos que os educadores, mesmo sem ter a devida consciência do fato, revelariam receber influência direta ou indireta da Estética da Sensibilidade, uma vez que se trata de um princípio que deve delinear todas e quaisquer ações no campo educacional. Supúnhamos que, talvez, a formação continuada e as semanas pedagógicas realizadas periodicamente colocassem os educadores em contato com as novas tendências educacionais, em conformidade com a reforma promulgada a partir da LDB/1996.

Para nossa surpresa, a análise dos significados apresentados nas entrevistas revelou que os educadores não possuem a Estética da Sensibilidade como elemento norteador de suas concepções educacionais. Exceto em alguns momentos específicos, as concepções dos educadores estão arraigadas ao modelo de educação moral e estética da modernidade capitalista. As entrevistas apresentaram uma forte tendência à coercitividade e ao controle, tornando inócuas as declarações sobre o desejo de se formar cidadãos críticos. Quando muito, o modelo educacional pensado e vivenciado pelos educadores pode facilitar um tipo de socialização niveladora e harmonizante dos sujeitos.

Os educadores entrevistados revelaram mais uma linha de continuidade do modelo educacional vivenciado no período da Ditadura Militar no Brasil. Alguns manifestaram certo saudosismo deste período, julgando-o inspirador de mais segurança pessoal e profissional. O problema está em que este modelo fordista de educação não basta para a sociedade contemporânea. Ele não serve aos intentos do capitalismo global, pois forma subjetividades adaptadas a um modelo mais rígido e previsível de sociedade. As novas dinâmicas do capitalismo exigem uma capacidade de adaptação permanente. As personalidades devem suportar a

insegurança e a fluidez dos vínculos econômicos e sociais. E, se este modelo não serve nem para as novas lógicas do capitalismo, muito menos servirá para a constituição de sujeitos capazes de antagonizar-se de modo propositivo às contradições da sociedade contemporânea.

A experiência estética apregoada pelo pensamento adorniano oferece elementos para a constituição de cidadãos comprometidos, em primeiro lugar, com a promoção da vida e aniquilação da barbárie. O reencontro com o outro se dá como fundante de novas relações educativas, novas relações econômicas, sociais e políticas. Também, tal experiência formativa oferece oportunidade para que sujeitos se constituam dialeticamente, assumindo uma postura de não-identidade, essencial para o fortalecimento de uma cultura de resistência diante dos ditames da Indústria Cultural sobre os sujeitos.

A inadequação das concepções educacionais dos educadores entrevistados aponta para uma série de possibilidades. Primeiro, acusa uma possível inoperância ou inércia do aparelho estatal em implementar as reformas educacionais; segundo, pode indicar a possibilidade de que o princípio da Estética da Sensibilidade não tenha sido compreendido desde as pessoas que atuam nas instâncias superiores da educação. Ao que parece, o processo de implementação de políticas públicas tem se dado com metodologias mecanicistas, que consideram o Estado como uma máquina que executa comandos, ignorando os processos formativos, ignorando que a sociedade e o Estado existem a partir da relação entre sujeitos, que experimentam, desejam e fazem escolhas. As políticas públicas educacionais não podem ser compreendidas nesta perspectiva. Neste contexto, a (re)formação de educadores se mostra cada vez mais necessária.

Além das respostas aos problemas levantados inicialmente, esta pesquisa apontou para novos rumos. Há quatro meses, recebemos o convite do então Coordenador de Políticas Públicas para Juventude de Porto Velho, Samuel Pessoa, para integrar a equipe de coordenadores da Casa da Juventude, um projeto voltado a promoção da autonomia da juventude em situação de vulnerabilidade social, na Zona Leste da cidade, região conhecida pelo alto índice de drogadição e criminalidade.

Fomos desafiados a criar um programa de formação social e política, propondo um currículo de formação que contemplasse as características da juventude que vive nas periferias urbanas. Este componente curricular específico irá

compor o Projeto Político Pedagógico da entidade, que oferece cursos de qualificação profissional, além de outras atividades desportivas e culturais. Neste processo, montamos uma equipe de Formadores Sociais, composta por formandos e egressos dos cursos de Ciências Sociais e de História, da Universidade Federal de Rondônia. Juntos, temos construído uma proposta curricular, tendo como subsídio os aprofundamentos teóricos desta pesquisa, somadas às contribuições de Paulo Freire¹¹.

A relação do Mestrado em Educação com este projeto de formação social e política despertou algumas questões, tais como: como desenvolver um currículo de formação política para juventude urbana, considerando as novas formas de ser da sociedade contemporânea? Como desenvolver um processo formativo emancipatório das consciências, promovendo a constituição de sujeitos que assumam um *ethos* comprometido com a vida, com o combate à injustiça e com a não violência? Que currículo e processo formativo auxilia o despertar dos sujeitos para a atuação política, fortalecendo e ressignificando os movimentos sociais na luta pela construção da cidadania?

Esperamos poder melhor construir estas questões, transformando-as em um problema de pesquisa de Doutorado. Por aqui concluímos estas considerações finais, na esperança de que este trabalho contribua para reflexões sobre a formação de educadores na sociedade contemporânea, deixando um alerta acerca da condição existencial dos profissionais da educação, que são responsáveis por parte essencial da formação dos cidadãos brasileiros.

¹¹ Pesquisadores brasileiros tem desenvolvido reflexões comparativas entre Theodor Adorno e Paulo Freire, que demonstram algumas similaridades conceituais. Temos a forte suspeita que ambos recebem influência dos filósofos europeus que beberam no pensamento de Hegel, Marx, Kierkegaard, Lukacs e E. Husserl.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001a.

_____. **Educação e emancipação**. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Epistemología y ciencia sociales**. 3ª Ed. Madri: Frónesis Cátedra Universitat Valencia, 2001b.

_____. “Teses sobre religião e arte hoje”. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001c.

_____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **Kierkegaard: construção do estético**. São Paulo: UNESP, 2010b.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. – (Os Pensadores)

ARENTD, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: EDUSP, 1981.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ASSMANN, Hugo, SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Lívia. **O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Modernidade e holocausto**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERGER, Peter L. **O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião**. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 1985.

BOBBIO, Norberto. **Nem com Marx, nem contra Marx**. São Paulo: UNESP, 2006.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**. Brasília: Letraviva, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CAÇÃO, Maria Izaura. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. Revista ORG & DEMO, Vol. 8, No 1/2, 2007, p.151-170. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/387/287>.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço e indústria**. São Paulo: Contexto/Edusp, 1992.

CASTRO, Clóvis. **A cidade é minha paróquia**. São Bernardo do Campo: Editeo/Exodus, 1996.

_____. **Por uma fé cidadã: a dimensão pública da igreja: fundamentos para uma pastoral da cidadania**. São Paulo/São Bernardo do Campo: Loyola/Umesp, 2000.

COMBLIN, José. **Pastoral urbana: o dinamismo na evangelização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DaMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari. Theodor Adorno e Marc Chagall: estéticas de manifesto como *confinium* de resistência. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001.

DOMMEN, Eduard. Feliz aniversário, Sísifo! Uma análise econômica do mito do jubileu. In: GARCIA, Jacinta Turolo (Org.). **Globalização e fé**. Bauru: EDUSC, 2000.

DREIFUSS, René A. Corporações estratégicas e mundialização cultural. MORAES, Denis de (Org.). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

DUARTE, Rodrigo. Mundo globalizado e estetização da vida. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro; PUCCI, Bruno (Orgs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2002. - (Coleção Leitura)

GRIGG, Viv. **O grito dos pobres na cidade**. Belo Horizonte, Missão Editora, 1994.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo, sentidos e formas de uso**. Parede – Portugal: Princípio, 2008.

GUILHERME, Emanuela. Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura? **Uma entrevista com Henry A. Giroux**. Disponível em: <http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm> Acesso em: 17 de dezembro de 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2006. 598p.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1989.

IANNI, Octavio. **Estado e Planejamento** Econômico no **Brasil** (1930-1970). 2ª ed.; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. “O método fenomenológico e as ciências humanas”. In: CASTRO, Dagmar; ÁZAR, Fátima; PICCINO, Josefina; JOSGRILBERG, Rui (ORGs). **Fenomenologia e análise do existir**. São Bernardo do Campo: UESP/SOBRAPHE, 2000. p.75-93.

LIBÂNIO, João Batista. **As lógicas da cidade. O impacto sobre a fé e sob o impacto da fé**. São Paulo: Loyola, 2001.

LOTHE, Flávio René. **Benjamin & Adorno: confrontos**. São Paulo: Ática, 1978.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

MAGNANI, José G. “Transformações na cultura urbana das grandes metrópoles”. In: MOREIRA, Alberto da Silva (Org.). **Sociedade global. Cultura e religião**. 2ª ed. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Universidade São Francisco, 1999.

MAHEIRIE, Kátia. **Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade**. Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (ORGs). **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.7-20.

MOSTAFA, Solange Puntel. Estética em Vigotski e Adorno: uma questão para a educação. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (ORGs). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: UNIVALI/Maria do Cais, 2006. p.147 a 162.

NASCIMENTO, Amós. De Kierkegaard à dialética da comunicação: transformação da estética, ética e religião na “habilitation” de Theodor Adorno. RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno (ORGs.). **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas/ Piracicaba: Autores Associados/ UNIMEP, 2001. p.93-121.

OLIVEN, Ruben George. **Urbanização e mudança social no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ORTIZ, Renato (1986). “A Escola de Frankfurt e a Questão da Cultura”, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, S. Paulo: ANPOCS, n. 1, Junho. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm>. Acesso em: 02/10/2011.

ORTIZ, Renato. **Cultura e modernidade: a França no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PEGORARO, Olinto A. “Ética e sentido da existência”. In: CASTRO, Dagmar; ÁZAR, Fátima; PICCINO, Josefina; JOSGRILBERG, Rui (ORGs). **Fenomenologia e análise do existir**. São Bernardo do Campo: UMESP/SOBRAPHE, 2000, p.33-40.

PUCCI, Bruno. “A filosofia e a música na formação de Adorno”. In: **Educação & Sociedade**: revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) - n. 83. Campinas: Papyrus, 2003a, p.377 a 389. ISSN: 01017330.

PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (ORGs). **Indústria cultural e educação: ensaios, pesquisas, formação**. Araraquara: JM Editora, 2003b.

RIBEIRO JR., João. **Fenomenologia**. São Paulo: Pancast, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988. - [Coleção Primeiros Passos]

ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia contemporânea. Do século XIX à neoescolástica**. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Tudo que é sólido se desfaz no ar: o marxismo também? In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996, p.23-49.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Urbanização brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, José; COSTA, Maria; DANTAS, Eustógio (Orgs). **A cidade e o urbano: temas para debates**. Fortaleza: EUFC, 1997.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SMART, Barry. **Sociologia, fenomenologia e análise marxista: uma discussão crítica da teoria da prática de uma ciência da sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

SODRÉ, Muniz. O discurso da neobarbárie. In: MORAES, Denis de (Org.). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

SUNG, Jung Mo & SILVA, Josué C. **Conversando sobre ética e sociedade**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina C. A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TROJAN, Rose Meri. Estética da sensibilidade como princípio curricular. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2004, vol. 34, n. 122, p. 425-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22512.pdf> > acesso em: 08/06/2010.

VILCHES, Lorenzo. "Globalização comunicativa e efeitos culturais". MORAES, Denis de (Org.). **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

APÊNDICE 1

METODOLOGIA DE ENTREVISTA

Os fundamentos teórico-epistemológicos desta pesquisa nos colocaram diante da necessidade de buscar uma metodologia de coleta e análise dos dados que levem em conta os seguintes pontos:

a) Valorizar da totalidade social e o estudo dos condicionantes materiais e culturais que refletem diretamente na constituição dos sujeitos estudados;

b) Valorizar aspectos subjetivos da pesquisa, colocando especial atenção às concepções dos sujeitos estudados e às intenções hermenêuticas do sujeito-pesquisador;

c) Possibilitar a articulação dos dados coletados, que se referem às concepções educacionais de docentes da educação básica, com os elementos estruturantes da totalidade social na qual estão inseridos, a saber, a Estética da Modernidade Capitalista; e

d) Ser um método adequado ao problema apresentado pela pesquisa.

Procurando atender às condições acima, optamos pela utilização da Entrevista Centrada no Problema, que, Segundo Uwe Flick:

[...] é caracterizada por três critérios centrais: *centralização no problema* (ou seja, a orientação do pesquisador para um problema social relevante); *orientação ao objeto* (isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa); e, por fim, *orientação ao processo* no processo de pesquisa e no entendimento do objeto de pesquisa (2009, p.154).

Especificamente, utilizamos a entrevista qualitativa, que prevê a utilização de um guia de entrevista, um gravador e um pós-escrito (protocolo de entrevista).

O guia de entrevista é selecionado para auxiliar a sequência narrativa desenvolvida pelo entrevistado. Mas, sobretudo, é utilizado como base para dar à entrevista um novo rumo no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo. Com base no guia de entrevista, o entrevistador deve decidir quando introduzir seu interesse centrado no problema na forma de questões exmanent [isto é, direcionadas], a fim de diferenciar ainda mais o tópico (FLICK, 2009, p.154).

Abaixo segue o questionário utilizado na pesquisa, que serviu de orientação para o roteiro das entrevistas aplicadas, juntamente com as devidas considerações metodológicas.

PERGUNTA	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS
Como professor, o que você entende como seu papel na escola e para a sociedade?	Esta primeira pergunta pretende mapear as concepções gerais acerca do papel social da educação e do docente. A partir desta resposta, temos a possibilidade de compreender que concepções educacionais perpassam as memórias e significações dos docentes.
Após a implantação da Nova LDB/96 e dos PCN, que mudanças curriculares você percebeu no campo das ciências humanas?	Ainda no campo das narrativas pessoais relacionadas ao trabalho docente, esta questão procura verificar se o docente possui consciência das transformações propostas desde a década de 1990. Esta pergunta possibilita verificar até que ponto as propostas curriculares foram objetivas por meio de formações continuadas dos docentes em exercício, ou se as práticas educacionais continuaram seguindo os rumos do tecnicismo fordista amplamente difundido durante a Ditadura Militar no Brasil.
O que você entende pela palavra <i>estética</i> ?	Esta pergunta apresenta o problema em questão de modo mais direto, fazendo uma primeira sondagem dos saberes dos docentes acerca do princípio filosófico-curricular estudado.
Você já leu algo sobre a <i>estética da sensibilidade</i> ?	A pergunta segue ainda mais específica que a anterior, citando pela primeira vez o nome do princípio da Estética da Sensibilidade na experiência da entrevista.

Quando os docentes entrevistados confessaram não ter conhecimento do princípio da Estética da Sensibilidade, todos foram convidados a ouvir atentamente a

leitura de um parágrafo elaborado pelo pesquisador a partir das pesquisas teóricas e dos conceitos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Trata-se de um princípio filosófico e educacional que, juntamente com outros dois princípios [política da igualdade e ética da identidade], inspira e norteia a legislação educacional no Brasil, desde a LDB/1996. A estética da sensibilidade propõe a superação da visão fragmentada da realidade, passando a compreender o ser humano de modo integral. Também, aponta para a superação do positivismo, do cartesianismo científico e das concepções fordistas. Entra em jogo elementos como a linguagem, as percepções de mundo, a cultura, a afetividade e a própria maneira como os sujeitos são constituídos. Na educação, a estética oferece base para a [trans]interdisciplinaridade, para o multiculturalismo, para o ensino de artes, para uma re-educação da sensibilidade humana.

Diante do não conhecimento objetivo do princípio da Estética da Sensibilidade, tal como proposto na legislação educacional vigente, houve a preocupação em verificar se os docentes teriam algum conhecimento de conceitos e práticas educativas que, de algum modo, encontram fundamento no princípio filosófico-curricular em questão. A leitura deste parágrafo procurou estimular a memória, fazendo com que os docentes estabelecessem as conexões teóricas necessárias. Partimos da possibilidade de que os docentes poderiam vivenciar, em alguma medida, o princípio da Estética da Sensibilidade, sem ter a consciência teórica e metodológica de sua própria experiência educacional. A partir deste ponto, seguiram outras perguntas do questionário.

GUIA DE ENTREVISTA	
PERGUNTA	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS
Porque você acha que a <i>estética da sensibilidade</i> foi colocada na legislação educacional?	A questão procura verificar se o docente tem consciência da história presente da educação brasileira, bem como das motivações e intenções da reforma educacional proposta a partir de 1990.
De que modo o princípio da <i>estética da sensibilidade</i> está presente na sua disciplina?	A pergunta estabelece o vínculo entre o princípio filosófico-curricular e o cotidiano docente.
Na atualidade, a escola tem se preocupado com a	As últimas três perguntas retomam a estratégia das perguntas iniciais, avaliando as concepções

influência da televisão, do rádio e das mídias sociais sobre as crianças?	educacionais dos docentes, abordando temas aparentemente desconexos do problema, mas que auxiliam no resultado final da pesquisa. A relação entre a televisão, rádio e as mídias sociais com a educação formal serve para questionar se há uma preocupação em capacitar os educandos a lidar com a cultura de massa de modo mais autônomo. As questões sobre as competências e o modelo de ser humano refletem as intensões da primeira pergunta do questionário, que interroga acerca do sentido e do valor social da educação.
Que competências você espera que o aluno desenvolva no decorrer de seus estudos?	
Você espera contribuir para a formação de que modelo de ser humano?	

As entrevistas foram realizadas na escola onde atuam os docentes, procurando não interferir no horário de trabalho dos mesmos. O material coletado via gravador foi transcrito e o texto devidamente preparado. Optamos por fazer pequenos ajustes no texto das entrevistas, visando facilitar a fluência na leitura e maior compreensão, sem, contudo, alterar as palavras ou interferir no sentido dos enunciados.

Para tratamento do material, optamos pela metodologia apresentada pelas autoras Heloisa Szymanski, Laurinda Ramalho de Almeida e Regina Célia Almeida Rego Prandini, autoras da obra *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. As autoras propõem uma forma específica de análise de conteúdo, caracterizada como uma espécie de hermenêutica controlada, baseada na dedução. “Trata-se de uma prática que auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas e possibilita a desocultação de significados invisíveis à primeira vista” (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010, p.63,64).

O método está focado na busca de compreensão de sentido que se dá no processo comunicativo. Uma vez transcritas as entrevistas, os procedimentos adotados na análise dos dados são apresentados no quadro abaixo.

ETAPAS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	
PASSO	DESCRIÇÃO
Busca do sentido do todo	O pesquisador lê o depoimento todo para familiarizar-se com o texto que descreve a experiência. Ele deve tantas vezes se fizerem necessárias para captar a essência do que foi descrito.
Unidades de significado	O pesquisador retorna ao início do texto, identificando unidades de significado expressas na fala de cada sujeito entrevistado. Mesmo ciente da intencionalidade do olhar, o objetivo deste passo é permitir que as estruturas de pensamento dos sujeitos se evidenciem, tomando-as em função do tema que está sendo estudado.
Hipertextualidade	Dependendo da entrevista, talvez seja necessário o exercício da hipertextualidade, momento em que o pesquisador, busca uma maior compreensão de sentidos expressos no texto, fazendo pesquisa sobre os assuntos a que se remetem.
Síntese das unidades de significados	Cada unidade de significado passa por um processo de redução, quando o pesquisador apresenta enunciados que representem o sentido maior.
Descrição da entrevista	O pesquisador sintetiza todas as unidades de significadas, isto é, integra todas as unidades em uma descrição consistente, tendo por referência a experiência do entrevistado. Todas as unidades de significado devem estar representadas nesta síntese.
Interpretação a partir das categorias de análise	Trata-se de um trabalho de interpretação das entrevistas, levando-se em conta a intencionalidade da pesquisa. Aplica-se um caráter seletivo das falas a luz de categorias estabelecidas de acordo com o problema da pesquisa. Neste momento, não há uma preocupação com a linearidade das narrativas, mas ocorre uma reorganização das falas, na medida em que revelam sentidos de interesse do pesquisador. Há o cuidado aqui para não interpretar falas desconexas de seu contexto narrativo imediato, isto é, desconexas dos núcleos de significado.

ETAPA 2 – ANÁLISE COMPARATIVA DAS ENTREVISTAS	
Quadro comparativo	Criação de um quadro comparativo entre os entrevistados, organizado conforme as categorias de análise interpretadas. Esse quadro permitirá a análise comparada das concepções dos docentes.
Interpretação geral	O pesquisador se dedica à interpretação geral das entrevistas, em uma perspectiva dialética, estabelecendo conexões dos dados analisados com a fundamentação epistemológica e com a caracterização da totalidade social na qual estão inseridos os entrevistados.

Além de possibilitar a resolução do problema proposto, a interpretação das entrevistas pode levar o pesquisador a novas inquietações. Mais que respostas, a pesquisa pode suscitar outras dúvidas, novas possibilidades de olhar para o fenômeno estudado, que poderão ser aplicadas em pesquisas futuras.

Referências

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina C. A. Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2004. 99p.

APÊNDICE 2

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestrado em Educação

Meu nome é Gidalti Guedes da Silva, sou aluno do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia e orientando da Prof^a Maria do Carmo dos Santos, e estou realizando uma pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias, sobre o princípio curricular da estética da sensibilidade nas concepções educacionais dos docentes.

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, nesta pesquisa. Se aceitar fazer parte do estudo, assine o Termo de Consentimento livre e esclarecido, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de não aceitar você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a Pesquisa

Título do Projeto:

A estética da sensibilidade como princípio curricular: modernidade, estética e educação sob uma perspectiva dialética.

Pesquisador Responsável:

Gidalti Guedes da Silva, telefone [69]9248-1992, e-mail: prof.gidalti@gmail.com .

Objetivo da pesquisa:

Esta pesquisa visa compreender e analisar as concepções educacionais dos docentes, na sua relação com o princípio da estética da sensibilidade.

Procedimentos:

Entrevistas semiestruturadas com Docentes das disciplinas de humanidades [história, língua portuguesa, artes, filosofia e educação religiosa], que atuam no 2º Ciclo da Educação Básica na Escola Estadual do Ensino Fundamental Duque de Caxias [Porto Velho-RO].

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
CPF _____, RG _____, Telefone _____,
endereço _____,
atualmente com _____ anos, concordo em participar da pesquisa intitulada " A
estética da sensibilidade como princípio curricular: modernidade, estética e
educação sob uma perspectiva dialética", que será realizada na Universidade
Federal de Rondônia voluntariamente, ou seja, sem recebimento de verba e nem
pagamento.

O pesquisador manterá sigilo absoluto sobre as informações, assegurará a
não identificação da pessoa que concedeu a entrevista quando divulgar os
resultados da pesquisa que poderá ser usada para publicação.

A pesquisa será orientada pela professora Maria do Carmo dos Santos
[Mestrado em Educação/UNIR].

Fui informado(a) que posso perguntar ao pesquisador qualquer coisa sobre
a pesquisa pessoalmente ou pelo telefone (0xx)69 92838792, que posso receber os
resultados da pesquisa quando forem publicados, e que posso desistir de participar
a qualquer momento que desejar, sem qualquer prejuízo à minha pessoa.

**Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas
indicadas na Res. CNS 196/96 que contém as diretrizes e normas
regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.**

Este termo de consentimento será guardado pelo pesquisador e, em
nenhuma circunstância, ele será dado a conhecer a outra pessoa.

Estou ciente e concordo:

Data ____/____/____

Participante