

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fábio Caires Correia

**UNIVERSIDADE E INCONFORMISMO:
A crítica ao pensamento instrumental**

**Sorocaba/SP
2015**

Fábio Caires Correia

UNIVERSIDADE E INCONFORMISMO:

A crítica ao pensamento instrumental

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen

**Sorocaba/SP
2015**

Ficha Catalográfica

Correia, Fábio Caires
C847u Universidade e inconformismo : a crítica ao pensamento
instrumental / Fábio Caires Correia. -- 2015.
94 f.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Goergen
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2015.

1. Ensino superior – Finalidades e objetivos. 2. Educação -
Filosofia. I. Goegen, Pedro, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.
Título.

Fábio Caires Correia

UNIVERSIDADE E INCONFORMISMO:

A crítica ao pensamento instrumental

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Pedro Goergen (Orientador)
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Bruno Pucci
Universidade Metodista de Piracicaba

A Vanessa Amaral,

Por todo amor, compreensão e carinho.

A Meu Avô Antônio,

Um mestre para além da consciência do ofício.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar. (Caminhos do Coração – Gonzaguinha).

A minha **MÃE**, a quem devo o “*mundo*”, os meus primeiros passos, meus primeiros cadernos e, por fim, minha vontade insaciável de *Ser*.

Ao meu **PAI**, que muito cedo me pôs a voar sozinho.

A meus **IRMÃOS** e **SOBRINHOS (A)**, que nos momentos de minha ausência, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

A meu orientador **Prof. Dr. Pedro Goergen**, pela acolhida, prontidão e *humildade de mestre*, concedidas a mim neste período de pesquisa.

Ao professor **Prof. Dr. José Dias Sobrinho**, por ter me ensinado a *utopia* de ser “educador”. Aprendi a ser *humano demasiadamente, humano*.

Aos professores **Prof. Dr. Waldemar Marques** e **Prof. Dr. Bruno Pucci**, que aceitaram gentilmente compor estas bancas de qualificação e defesa, pelas sugestões e análises significativas.

Aos colegas da **Universidade de Sorocaba – UNISO**, pelos inesquecíveis diálogos e pela vontade de construirmos uma educação mais justa.

A **CAPES**, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual não teria sido possível esta pesquisa.

*Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos
más allá. Por mucho que yo camine, nunca la
alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso
sirve: para caminar.*

Eduardo Galeano

RESUMO

Este estudo, de cunho teórico exploratório, situa-se no campo da filosofia da educação. Tem por objetivo pensar a *Bildung* em meio ao atual sistema mercantilista. O problema que se coloca é como se pode pensar a formação com vistas à autonomia do sujeito, dentro de um contexto em-si-mesmo antinômico de emancipação e de plena sujeição às demandas da qualificação rápida e eficaz para o mercado? A dissertação apresenta sua estruturação argumentativa em três capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o cenário atual onde a universidade está inserida. Para tal, fim dividímo-lo em três momentos distintos: o enfraquecimento da instituição universidade devido o afastamento do estado, a ideia de uma mercadorização do conhecimento e, por último, em decorrência destes, a crise da universidade. No segundo capítulo, se analisa diagnósticos da época atual com relação à formação. Nosso principal referencial teórico é Theodor Adorno e a teoria crítica. A proposta é pensar, com Adorno, neste contexto do tecnicismo, do consumo e da instrumentalidade da razão, uma possibilidade de crítica a esta suposta hegemonia da racionalidade da eficácia. No terceiro capítulo discuti-se o problema da formação e dos possíveis caminhos a serem trilhados pela instituição Universidade, na tentativa de romper com o império da *Halbbildung*, da *semiformação*. Em tese o que propomos é um modelo de universidade capaz de ser crítica e inconformista.

Palavras-chave: Universidade. *Bildung*. *Halbbildung*. Adorno. Inconformismo.

ABSTRACT

This study, of the nature of a theoretical research, lies in the field of philosophy of education. It has as its purpose the objective of reflecting upon the *Bildung* within the context of the present mercantilist system. The problem that it deals with is the following: **how can we conceive the training for the autonomy of the subject carried out in a context which is in itself antinomic of emancipating and consists of the full subjection to the requirements for the quick and efficient qualification for the market?** The dissertation presents its argumentative structure in three chapters. The first chapter contextualize the present scenario where the university is found. For that purpose, we have divided it in three distinct moments: the weakening of the institution university due to its separation from the state, the transformation of knowledge in a commodity and, finally, as a consequence of those, the crisis of the university. In the second chapter, we analyse the current diagnosis regarding training. Our main theoretical reference is Theodor Adorno and the critical theory. The proposal is to reflect together with Adorno - during this context of technicism, consumption and instrumentalization of the human reason – about a possibility of criticism of this supposed hegemony of rationality and efficiency. In the third chapter, we discuss the training and the possibilities of different paths for the university, in an attempt to break with the supremacy of the *Halbbildung* (semi training). In theory, what we propose is a model of the university which is able to be critical and nonconformist.

Keywords: University, *Bildung*. *Halbbildung*. Adorno, Nonconformism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: UNIVERSIDADE E MERCADO: Cenários.....	11
“Cenário I”: A Universidade: Entre autonomia e ajustamento.....	14
1. Da “produção de Conhecimentos” a “conhecimentos para Produção”	14
2. Do Estado Liberal ao Estado Neoliberal: E a Educação?	19
“Cenário II”: O Mercado do Conhecimento	28
“Cenário III”: A Universidade em Crise	31
CAPÍTULO II: O PENSAMENTO INSTRUMENTAL: A crítica de Theodor W. Adorno.....	36
1. ENTRE TEORIA TRADICIONAL E TEORIA CRÍTICA: Uma distinção necessária	38
2. A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO: Uma crítica ao pensamento instrumental	44
2.1 Da “racionalidade <i>mitológica</i> ” à “pseudorracionalidade <i>esclarecida</i> ”	45
2.2 A Indústria Cultural: Como “ <i>racionalidade</i> dominante”	50
3. EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: O que fazer depois de Auschwitz?	54
CAPÍTULO III: <i>BILDUNG</i> E <i>HALBBILDUNG</i> : O dilema da Universidade	61
3.1. SOBRE A <i>BILDUNG</i> : Um breve histórico	64
3.1.1 Da <i>norma</i> a <i>liberdade</i> : As duas faces da <i>Bildung</i> em Kant	65
3.1.2 Educação, formação e experimentação: Nietzsche e a ideia de um <i>Espírito livre</i>	69
3.1.3 Adorno e a <i>Bildung</i> como mediação <i>Homem-Sociedade</i>	71
3.2. TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO: O sujeito “adestrado”	75
3.3. <i>BILDUNG</i> X <i>HALBBILDUNG</i> : o dilema da Universidade.....	78
NOTAS [IN]CONCLUSIVAS.....	83
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

De tudo que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com seu próprio sangue.
Escreve com sangue; e aprenderás que o sangue é espírito.

Friedrich Nietzsche

A legitimidade do excerto acima exposto é confirmada quando contrastadas as vidas pessoal e acadêmica. Acredito ser esta última uma amplitude – sistemática e crítica – da primeira. Ao passo que a primeira é a motivação para a “*ek-sistência*” da segunda. Enfim, parecem estar sempre em conformidade. Escrever é, a meu ver, a mais pura demonstração do espírito (seja no sentido mítico-religioso, seja no sentido histórico-formativo). Este trabalho, portanto, é fruto deste processo “espiritual” de amadurecimento.

No entanto, amadurecer significa, na maioria das vezes, romper com verdades naturais, ou seja, com dogmas “*absolutizados*”, acriticamente, a partir de determinadas experiências familiar, religiosa ou outras. Se este trabalho tem por origem uma *inquietação espiritual*, seu referencial teórico é fruto de um “encontro” dialógico e não monológico como se observa muito hoje na academia. Kant atribui a Hume o despertar do sono dogmático. Por sono entendo a capacidade da “perda da consciência” num espaço de tempo determinado. O dogmatismo é a insistência e permanência neste estado. Entretanto, estar no sono dogmático significa que houve um processo de criação, ou seja, há uma identidade cultural que precisa ser repensada nos moldes de uma crítica capaz de possibilitar *contradições*. Este encontro, um diálogo de estilo habermasiano, possibilitou-me o “choque” com a Teoria Crítica, mas especificamente com Theodor W. Adorno, referencial básico deste estudo. Se Kant deve a Hume seu despertar, devo a Pedro Goergen o despertar do sono, ou melhor, a sua suspensão (*epoché*), revelando-me uma possibilidade de pensar o mundo não como ele é, mas na perspectiva do que ele deveria ser. Tenho, portanto, duas pressuposições básicas que justificam este estudo, a saber: a primeira diz respeito a uma inquietude diante ao atual cenário da *formação (Bildung)* convertida num processo de treinamento; a segunda, a urgência de modelos e processos formativos que favoreçam ou possibilitem o desvelamento crítico da realidade tal como ele deveria ser (ofuscada pela ordem social vigente).

Pensar sobre a Educação, confesso, foi um desafio auto-imposto. Na verdade brotado do chão de minha história. A universidade não era um dado possível, mas antes um sonho bloqueado pela realidade social mesmo. Só se concretizou quando ingressei num seminário religioso. Descobri a filosofia e foi realmente um espanto. A filosofia me possibilitou um recurso mental e crítico às condições e valores do mundo (físicos e metafísicos). No retorno ao

chão de minha história, munido da crítica propiciada pela filosofia, pude perceber algumas dissonâncias estruturais que não correspondiam ou que não deviam corresponder a realidade. Um círculo vicioso, monopolizador diria, de manutenção de poder. Resumiria meu chão como uma espécie de “feudalismo *bárbaro*”. Havia os senhores (os únicos capazes de custear a seus filhos a *formação universitária*) e os escravos (numa terminologia nitzscheana – servos destes senhores). O poder era mantido através das gerações. E a *formação*, ou melhor, “estudar”, naquela realidade, significava poder. A conclusão é lógica. Os filhos dos senhores se tornaram senhores e, assim, sucessivamente. Seria realmente a educação para todos? Autonomia ou sujeição? Um destes contrastes se tornou o objetivo maior de minha pesquisa, a saber: investigar até que ponto a educação, em seus sentidos atuais, ainda pode ser considerada como uma ferramenta essencial para a formação crítica e emancipada dos sujeitos.

Desde já digo que o que veremos aqui são apenas *críticas* (no sentido frankfurtiano do termo). A crítica não se resume a demonstração ou observação das condições do mundo como elas são ou se apresentam, mas é um *desvelamento* do que ele poderia ser e não é. Teoria e prática, colocadas numa equação (tensão) dialética, o resultado é “teoria crítica”. A metodologia, assim, utilizada é de cunho qualitativo. Visa a reflexão sobre uma época em que a teoria, desvencilhada da prática, está fortemente enfraquecida. Se Adorno me ensinou a teoria crítica, José Dias Sobrinho, Pedro Goergen, Romualdo Portela, Boaventura de Sousa Santos e outros, me permitiram pensar a universidade à época do exagerado produtivismo. Estes autores foram para mim referências primordiais para pensar a Universidade e, portanto, a educação como direito do cidadão, dever do Estado. Enfim, como um bem público.

A estrutura argumentativa da dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro contextualiza o cenário atual no qual a universidade está inserida. Para tal fim, dividímo-lo em três momentos distintos: o enfraquecimento da instituição universidade devido ao recuo do Estado, a ideia da mercadorização do conhecimento e, por último, em decorrência destes, a crise da universidade.

No segundo capítulo, é feita a análise de diagnósticos da época atual com enfoque na formação. A proposta deste momento é pensar, com Adorno, a supremacia técnica do consumo e da instrumentalidade da razão, desde um olhar crítico sobre a suposta hegemonia da racionalidade da eficácia.

No último capítulo contém a abordagem crítica do problema da formação e dos possíveis caminhos a serem trilhados pela instituição Universidade, na tentativa de romper com o império da *Halbbildung*, da semiformação.

CAPÍTULO I: UNIVERSIDADE E MERCADO: Cenários

“A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições”¹.

Jean-François Lyotard (1924-1998).

A universidade está em crise. Seja do ponto de vista “conceitual, contextual, textual” (GOERGEN, 2005b, p. 11), “estrutural” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 21), seja da perspectiva “financeira, de elitismo e de modelo” (RISTOFF, 1999, p. 21) ou ainda de “hegemonia, de legitimidade e institucional” (SANTOS, 1995), há indicativos de que esta crise seja proveniente de duas situações preeminentes, a saber: o atendimento ao mercado – tornando-se serva de suas demandas – (abdicando da sua função de formar cidadãos críticos para a vida em sociedade) ou a preocupação somente com a formação cidadã (perdendo a identidade de principal fonte para o desenvolvimento, sobretudo, da economia). É, a meu ver, uma crise existencial, pois “ela está insegura quanto ao seu papel e suas tarefas na sociedade contemporânea” (GOERGEN, 2005b, p. 12).

Esta crise “existencial” que ronda a Universidade está ancorada nas atribuições e responsabilidades que lhes são dirigidas atualmente. Nem sempre “atribuição” quer dizer “responsabilidade” e vice-versa. É de “responsabilidade” da universidade a formação de profissionais técnicos e humanos para os diferentes setores sócio-econômicos. No entanto, o papel atribuído a ela neste contexto de hegemonia da dita globalização capitalista é de um ajustamento rápido, eficaz e útil dos indivíduos às expectativas do mercado. O que deveria ser propriamente responsabilidade desta instituição do saber - a formação integral do sujeito - está cedendo aos interesses do mercado. Para Dias Sobrinho (2005, p. 22) “à educação superior se impõe a obediência ao mercado, mais que o compromisso com a formação de cidadãos autônomos e com o aprofundamento da democracia!”. Assim, num primeiro olhar

¹ LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p. 89.

constatamos a perda da autonomia da Universidade frente às imposições do mercado. De instituição social, ela passa a ser entendida como uma organização social².

O poder imposto pelo mercado em tempos hodiernos, nos moldes da economia neoliberal sobre os rumos da formação acadêmica é, sem exageros, bárbaro. Ele conduziu a Universidade e, em consequência, a formação à irrealidade do efêmero, do adaptável, do *líquido* (numa terminologia baumaniana), enfim, do inconstante recomeço. Neste processo de readaptação, buscando sempre atender às demandas externas, a Universidade tornou-se crescentemente um produto do próprio mercado, ou melhor, transformou-se, ela mesma, em mercadoria e mercado do conhecimento. Isto pode ser notado no crescente número de instituições privadas – com fins propriamente lucrativos – das “universidades corporativas” e das Sociedades Anônimas – com ações na bolsa de valores – que surgem neste contexto. De forma enfática e, quiçá, “exagerada”, Altbach comenta que “alguns têm dito que a educação superior se prostituiu ante as demandas que as demandas externas colocam, deixando de lado a educação liberal” (ALTBACH, 2001, *apud* DIAS SOBRINHO, 2005, p. 69). O que não soa de todo falso afirmar. Enfim, nesta segunda análise constatamos que a economia neoliberal influenciou e influiu de forma decisiva nas demandas da educação, reduzindo, quase-totalmente a função da Instituição “Universidade” a uma Empresa.

Se os autores, antes citados, afirmam estar a Universidade em meio a uma crise, isso significa que é tempo oportuno para mudança. Se tomarmos a crise como “período crítico, que obriga a mudança ou a reestruturação do sentido do existir” (MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 13), a ela é dada a responsabilidade da crítica, da análise e, posteriormente, da reconstrução. A crise é resultado “da inserção de uma descontinuidade da continuidade histórica” (MOUTSOUPoulos *apud* MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 35). Nesta terceira análise, em detrimento das anteriores (primeira, a submissão da Universidade frente às imposições do mercado e, segunda, a Universidade “quase-reduzida” a uma Organização empresarial), apontamos a crítica como possibilidade de irromper a crise. A crítica significa abertura à reestruturação, característica essencial da/na universidade.

Portanto, partindo destas análises, neste primeiro capítulo propomos contextualizar o cenário ao qual universidade e mercado estão interdependentemente ligados. De início, apresentamos de forma breve uma universidade “submissa”, enfraquecida em termos de autonomia, servindo-se como instrumento de legitimação do sistema mercantilista. Também, em rápidas pinceladas, para melhor entendermos esta Universidade subordinada, falaremos do

² Segundo Chauí (2003, p. 6), “a distinção entre instituição social e organização social é de inspiração frankfurtiana, feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l’université*. Paris: Editions de la découverte, 1996”.

papel do Estado, a redução de sua presença e inversão do Estado do Bem-Estar Social para Estado Avaliador.

No segundo momento, nossa intenção é refletir sobre os impactos e as mudanças causadas na educação superior por essa tendência hegemônica chamada neoliberalismo e como a universidade se viu frente às estas exigências.

Para Derrida, “em período de 'crise', como se diz, de decadência ou de renovação, quando a instituição está *'on the blink'*, a provocação para pensar reúne no *mesmo* instante o desejo de memória e a exposição de um futuro” (DERRIDA, 1999, p. 156). No terceiro momento, então, trabalharemos a crítica como possibilidade “provocativa do pensar”. Se a Universidade está em crise é preciso reiterar que a mudança é necessária. A crítica surge, assim, como possibilidade da re-estruturação política, social e, principalmente, de identidade. E à universidade não basta apenas ajustar indivíduos passivos para o sistema e, também, não deve reduzir-se estritamente à formação de cidadãos para a vida em sociedade, pois assim estaríamos destruindo algo de essencial, o desenvolvimento da economia, da nação, do estado ou da comunidade. Torna-se fundamental pensar uma *formação* que possa simbioticamente unir o que é inerente à condição do humano e ao desenvolvimento, ou seja, formar cidadãos-profissionais, humanos, críticos, autônomos e emancipados.

“CENÁRIO I”: A Universidade: entre autonomia e ajustamento

1. Da “produção de Conhecimentos” a “conhecimentos para Produção”

“A Universidade é uma instituição histórica e, portanto, enraizada em situações concretas que marcam os tempos” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 64). É sem dúvidas no mundo ocidental uma das instituições com maior duração. Poderíamos até datar sua criação, em meados do século XI, mas dificilmente falaríamos de seu fim. Falar do fim desta Instituição é o mesmo que pensar o fim da própria constituição e difusão do conhecimento. Por isso falamos em crise, que não significa e nem se aproxima do fim, mas ruptura necessária de uma continuidade convergente.

Segundo Émile Durkheim (1992), Bolonha e Paris foram as primeiras universidades na Europa. Bolonha, a mais antiga, datada de 1088, caracterizada como a universidade dos estudantes por sua organização como nações. A de Paris, a mais importante, criada no século XII, serviu de modelo para outras instituições, oficializada em 1200, implantada dentro dos estabelecimentos religiosos, igrejas ou mosteiros, sendo submetida aos regulamentos e disciplinas da Igreja. Essas instituições são o ponto de partida para o modelo de universidade que temos até hoje. Trata-se não apenas de instituições de ensino, mas também local de pesquisa e produção do saber – além de foco de vigorosos debates e polêmicas, o que fica evidente pelas crises em que estas instituições estiveram envolvidas e pelas muitas intervenções que sofreram do poder real e eclesiástico. As primeiras universidades da Europa foram fundadas na Itália e na França para o estudo de direito, medicina e teologia. A parte central do ensino envolvia o estudo das artes preparatórias, ou artes liberais; o *trivium*: gramática, retórica e lógica; e do *quadrivium*: aritmética, geometria, música e astronomia. Depois disso, o aluno podia realizar os estudos mais específicos.

A Universidade, sem maiores exageros, faz parte do projeto civilizatório da sociedade moderna. Lugar do pensamento, formação, conhecimento e emancipação eram seus guias. Estava intrinsecamente ligada ao projeto ‘utópico’ e emancipatório Iluminista. E como todo projeto que no decorrer da história é marcado por percalços e descaminhos, com o projeto ideal de Universidade não foi diferente. Esta instituição cujos alvos e alicerces Wilhelm von Humboldt (1767-1835), tão brilhantemente plantou, sofreu longas e contraditórias mutações ao longo da história. O resultado, nestes tempos atuais, é uma alternância na sua própria *essência* (no sentido *metafísico* da palavra): do ideal humboldtiano como lugar de produção de saber, para produção de conhecimentos úteis e eficazes. Os descaminhos da razão iluminista até certo ponto se contrasta com os descaminhos da utopia social da Universidade.

A utopia social hoje cedeu lugar de destaque à função econômica. Atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais [...] Importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas, às necessidades do momento, para a satisfação do indivíduo e das empresas (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 68-69).

Em consonância com o professor Dias Sobrinho, podemos dizer que a universidade ³, nestes tempos neoliberais, em função do desenvolvimento da economia. Privilegia-se muito mais o conhecimento técnico que o humanístico. Isso é notado não só nos financiamentos dirigidos às pesquisas, como também no pré-conceito para com algumas áreas das ciências humanas. Digo isto porque ainda no esboço teórico do projeto do presente texto, alguns professores perguntaram não só sobre a relevância desta pesquisa, como também, quais seriam os “dados”, números, que eu utilizaria para dar crédito à escrita. Tais indagações são indicativos que, hoje em dia, “conhecimento” relevante é apenas aquele sustentado por sua utilidade, comprovado por números e estatísticas.

Pois bem, esta nova forma de pensar – objetiva e pragmática – tem como “*fogosos cavalos de batalha*” (GOERGEN, 2005a, p. 6) a ciência e a tecnologia, desde os primórdios do que entendemos por modernidade. “É na modernidade que o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para o seus problemas” (Ibid., p. 12). E estes pilares levavam o homem não só a conhecer, como também a dominar a natureza, seu entorno e, exageradamente, seu “Outro”. A ciência e a tecnologia

[...] conduziram a carruagem do mundo ocidental, a par dos lugares de conforto e bem-estar, à beira dos abismos assustadores das dicotomias individuais e sociais em que segurança e fragilidade, conhecimento e ignorância, riqueza e pobreza, saúde e doença, opulência e miséria, vida e morte coabitam lado a lado (Id., p. 6).

Não que estes sejam os *mots* destrutivos da sociedade, o problema está no que fizeram com eles, ou seja, na inversão de instrumentos para essências. O projeto emancipatório da ciência e tecnologia, enquanto descoberta, é realmente fabuloso. Porém, como todos sabemos que a desmesura é uma das fraquezas do humano, a ciência e a tecnologia foram alçadas a níveis vertiginosos. Diz Beck que “justamente com seus êxitos, parecem crescer desproporcionalmente também os riscos da evolução técnico-científica” (BECK *apud* DIAS SOBRINHO, 2013, p. 34). Hoje em dia, tudo que não se sujeita à calculabilidade e à objetividade científico-pragmática, próprias destas ciências, são postos no campo da inutilidade. Todo conhecimento é medido e avaliado segundo os parâmetros da utilidade, não

³ No sentido da Lógica Aristotélica de cópula

mais sob a égide da verdade – verdade entendida como reflexão orientativa e contemplativa. Privilegia-se, nos meandros universitários, o cientificismo ante o humanismo; o pragmatismo ante a reflexão; tudo em função da prevalência do econômico ante a *paidéia*.

O século XX e o descoroçador começo do século XXI mostram sobejamente que, a par das liberdades e dos espetaculares avanços na ciência e na técnica, pode perder-se o sentido e colocar a Humanidade perante o abismo do mal absoluto. Está em perda o que, em última análise, constitui a base de tudo: a capacidade de distinguir o bem do mal e de fazer a escolha correspondente. Logo impõe-se o regresso aos princípios da ética, da estética, da busca das fontes do sentido da vida, do imaterial e do inatingível. *Constitui isso uma preocupação central na formação universitária?* (BENTO, 2014, p. 705-706, *grifos nossos*).

A nossa resposta, um pessimismo crítico, é negativa. A negação significa dizer que há na formação uma possibilidade de ela ser o que “potencialmente” não é, mas que está intimamente condicionada ao que ela é. Mas que tipo de formação prevalece hoje nas Universidades? Discutamos, pois, um pouco sobre o cenário vigente e quase nunca visível, da Universidade nestes atuais tempos.

A partir dos anos 80 segundo Dias Sobrinho (2005, p. 102) “[...] a educação tem sido levada a se instrumentalizar predominantemente como função da economia, em razão de um grande acordo geral dos países que estão a serviço do novo capitalismo”. Nesta perspectiva, surge a “reforma” do Estado como prioridade máxima para os principais organismos internacionais do capital como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), para as áreas periféricas da economia capitalista. Logo as mudanças são evidentes, surgem as avaliações (no sentido de “julgar” a qualidade), as técnicas de gerenciamento, a parceria com a iniciativa privada e a educação à distância, etc. *A economia de mercado* para justificar seu ataque à educação pública, procura se ancorar na crise do ensino público e no valor da nova organização do trabalho, como forma de aumentar a produtividade e reproduzir as novas e profundas relações econômico-sociais existentes no seio da sociedade moderna.

Estes organismos, em detrimento da nova ordem mundial, postulam um modelo de educação fortemente ligada com o desenvolvimento da economia. E a autonomia da Universidade? Para Santos, “[...] a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia” (SANTOS, 2011, p. 26-27). O que se vê, então, é um apoderamento das demandas do mercado sobre o conhecimento a ser formulado pelas universidades. Essa autonomia, condicionada, de que fala o sociólogo português, nos faz lembrar da célebre tese do filósofo francês Jean-Paul Sartre: “[...] a liberdade é um exílio e

estou condenado a ser livre” (SARTRE, 1976, p. 299). A autonomia que o mercado “proporciona” nada mais é que um condicionamento à sua própria estrutura de força. A liberdade da universidade é simplesmente a de se adaptar ou não ao mercado. Isso significa dizer que é a demanda externa que dita a existência e as normas das Universidades.

Estamos diante de uma Universidade marcada pela história. O que entendíamos por casa da erudição ou lugar do conhecimento, possibilidade de emancipação, transformou-se numa fábrica de instrumentos, serviços e conhecimentos para o mercado. O resultado é a transformação de instituição acadêmica em empresa. No dizer de Chauí após a *reforma universitária*, meados dos anos 68, “a universidade se estruturou segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56). Se se Estruturar-se como empresa significa ser regida pelos pilares compra e venda de produtos, ou seja, movida pelo processo da “mercadorização”⁴.

A autonomia e a liberdade universitárias, então, foram descentralizadas ou camufladas no processo de formação em função do efêmero contexto profissional. Quanto mais prementes forem as demandas empresariais e as necessidades específicas de qualificação, mais urgente será a adaptação. A Universidade se fragmenta e de universo do conhecimento, torna-se um particular “despedaçado”. A autonomia cede lugar à heteronomia.

Autonomia sugere autodeterminação, independência e liberdade; heteronomia, subordinação a ordens e agentes externos, adequação a demandas mercadológicas, a agendas estatais marcadas pelo polo privado/mercantil (SILVA JÚNIOR E SGUISSARDI, 2005, p.18).

Neste apoderamento do mercado da formação universitária, conhecimento “bom” é conhecimento útil. E esta utilidade é medida e avaliada “quantitativamente”, por meio dos “testes, as escalas, as estatísticas e os *rankings*” vistos como “recursos privilegiados para verificar, controlar e produzir eficiência e qualidade, mas segundo noções de eficiência e qualidade que correspondam a essa racionalidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 712), ou seja, a racionalidade da eficácia. Cabe com isso inferirmos que “a educação superior está numa encruzilhada” (Id., 2005, p. 101), ou melhor, no centro de uma encruzilhada. Ela não só está como também é* o centro das possíveis transformações. A ela é atribuída a responsabilidade de fornecer o conhecimento que “possibilite” a resolução de todos os problemas da sociedade, dos mais específicos, tais como saúde, política, ecologia, aos mais

⁴ No cenário 2, veremos que a “mercadorização” do conhecimento é um processo “quase” sem freios, advindo, principalmente da globalização neoliberal

* Ver nota número 3.

gerais referentes à melhor qualidade de vida, ao aprofundamento de valores éticos e morais, etc. Em suma, o produto é de um atrofiamento identitário da universidade.

Além disso, acrescentam-se as novas demandas da globalização e as urgentes exigências do mercado, o resultado final só poderia ser uma crise de existência. Segundo (GOERGEN, 2005b, p. 17) “a sociedade contemporânea e em seu interior também a universidade sofrem da perturbação entre o ser e o dever ser”. E esta encruzilhada na qual se encontra a universidade a obriga decidir seu futuro, correndo o risco de seguir o mesmo e trágico destino de Édipo Rei, cuja ventura tornou-se sua perdição, ou seja, cegar-se diante deste complexo cenário do ser e do dever ser.

Ainda sobre a Autonomia, Dias Sobrinho (2002, p. 176), diz que

O conceito [...] vem sofrendo um desvio semântico que toca sua essência. Se o mercado define os perfis profissionais e os tipos de conhecimentos que têm utilidade e preço, se as políticas e prioridades educacionais são elaboradas pelos governos e determinadas às instituições e aos sistemas, que as devem executar eficientemente, já não se pode mais falar, com propriedade, de autonomia universitária. Resta às instituições cumprir o que está valorizado e determinado externamente.

Talvez a expressão de Altbach, anteriormente citada, não esteja num grau tão elevado de exagero. Se à universidade é dada a função de atender, formar “clientes e instrumentos” (Indústria/Operários) e o conhecimento ofertado tende a ser adaptável frente ao efêmero, que seria isto senão um “prostituir-se”? Podemos falar em Autonomia ou seria mais legítimo falarmos em Ajustamento?

A “educação pertence à esfera da responsabilidade coletiva. Estado e sociedade não podem abdicar dessa responsabilidade” (Ibid., p. 124). Porém, diante deste cenário, no qual a Universidade é pressionada a atender as demandas da indústria, rompendo com a autonomia e abraçando a heteronomia e, segundo a *petitio principii* de que a educação é uma responsabilidade coletiva, vale perguntar, que papel exercem Estado e sociedade nesta conjuntura?

“A reflexão sobre a gênese do Estado Moderno é [...] o caminho de uma ampla reflexão sobre a gênese da sociedade moderna” (WEFFORT, 1995, p. 9). Por isso, optamos por revisitar alguns dos teóricos modernos com o intuito de demonstrar como as leituras feitas a partir do liberalismo político, construíram duas concepções tão distintas e, até certo ponto, contraditórias de Estado: O Estado de Bem-Estar Social e o Estado Neoliberal. A primeira concepção partia do pressuposto de que o Estado é o principal agente em alguns setores específicos (educação, emprego, saúde) visando o indivíduo como participante do coletivo. A segunda, e atualmente hegemônica concepção, rompeu com a estrutura do benefício estatal, colocando o indivíduo como único e principal responsável por sua condução de vida. As

responsabilidades do Estado, nesta segunda concepção, foram fortemente reduzidas e este mesmo Estado antes entendido como “providenciário”, converteu-se num “Estado Avaliador”. Isso trouxe impactos fortíssimos para a Educação Superior.

2. Do Estado Liberal ao Estado Neoliberal: E a Educação?

O Estado, compreendido como organização política, pode ser resgatado ainda na antiguidade, como por exemplo, na *Pólis* grega. No entanto, o emprego do nome Estado, como referência à ordem pública constituída, foi usado pela primeira vez no século XV na Inglaterra, sendo em seguida estendido à França e Alemanha e sendo, finalmente, estabelecido na literatura moderna por Nicolau Maquiavel (1469-1527). O Estado Moderno dotado de soberania e autonomia, contudo, começa a nascer no século XVI, principalmente na França e na Inglaterra, com a ruptura da organização política. Posteriormente, com o desenvolvimento da sociedade o Estado transformou-se numa instituição intervencionista, passando a se preocupar com a garantia dos direitos sociais.

Essa figura, chamada então de Estado moderno, após diversas mudanças, nasceu para garantir a paz e a segurança da sociedade. De acordo com Goergen (2013, p. 724), a necessidade do estabelecimento do Estado como estrutura soberana, decorre do pressuposto de que “os homens são egoístas e desejam posse, poder e domínio. Necessitam, portanto, de orientação, coordenação e mesmo coação para garantir paz, liberdade e vida digna no coletivo”. Com isso teóricos como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Montesquieu (1688-1755) Voltaire (1694-1778), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), e tantos outros, propuseram a instituição de uma estrutura de *força* que pudesse garantir, mesmo que coercetivamente, uma relação pacífica e respeitosa entre todos.

No intuito de delimitar nosso objeto de estudo, evitando a superficialidade e até mesmo a levianidade na argumentação, acompanharemos, a partir daqui, como os teóricos “contratualistas” Thomas Hobbes e John Locke formularam suas concepções de Estado e como estas formas permaneceram durante os séculos XVII-XIX, contribuindo, até certo ponto, para o modelo atual. Discutiremos, então, três tipos distintos, contraditórios, mas provenientes de uma mesma raiz, a saber: O Estado (Absolutista) Liberal – como fonte primeira –, o Estado de Bem-Estar e o Neoliberalismo.

É quase tenebroso como é apresentado o estado hobbesiano. Não só a referência ao monstro bíblico, mas também a capa do seu principal escrito, *O Leviatã*, demonstra o tremor e temor diante da estrutura que então nascia. A pretensão do filósofo inglês, mesmo que pelo

viés do medo e da coerção, era instaurar uma força soberana, sem limites, que pudesse garantir vida pacífica a todos. Pois, segundo o filósofo e cientista político Ribeiro, “para Hobbes o homem não consegue viver em sociedade, pois estão em jogo sentidos comuns” (RIBEIRO, 1989, p. 57). O indivíduo hobbesiano é um ser naturalmente egoísta que, de qualquer forma, tenta manter sua sobrevivência. E o que justifica o estar em constante guerra, é a “competição, a desconfiança e busca pela glória” (Ibid., 56). Daí origina-se a conhecida tese do filósofo, segundo a qual

[...] se torna manifesto que, durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens (HOBBS, 1974, p. 79).

Conclui-se que o indivíduo, segundo Hobbes está no estado de natureza, ou seja, “ele tem direito a tudo” (RIBEIRO, 1989, p. 59) visando a sua proteção. Uma condição absolutamente arraigada pela guerra de todos contra todos, pois a vida é constantemente ameaçada e a única coisa que protege o homem é exclusivamente o seu poder individual. “Com efeito, a razão pela qual os indivíduos deixam o estado de natureza para ingressar no Estado é que o primeiro, não regulado por leis impostas por um poder comum, se resolve numa situação de conflito permanente – o famoso “*bellum omnium contra omnes*” – (BOBBIO, 1994, p. 108).

O objetivo do homem hobbesiano é, portanto, a preservação da vida. “Sem governo nós matamos uns aos outros” (RIBEIRO, 1989, p. 63), daí cria-se uma condição artificial, o Estado Civil, que nada mais é do que invenção do homem, no afã de melhores condições para preservar a vida, através de contrato, ou seja, de um pacto estabelecido entre os próprios homens.

Trata-se de instaurar uma instância superior com autoridade suficiente para evitar a guerra e garantir a paz. Para Hobbes, os homens são induzidos a cumprir seus deveres de respeito com os outros apenas por medo diante de um poder delegado a um soberano poderoso, encarregado de *zelar* pela defesa, *pela educação*, pela justiça e pela legislação (GOERGEN, 2013, p.726, *grifo nosso*).

Lembremos que Hobbes é um “contratualista”. O contrato é pacto deve ser aceito, deliberado e definido, a fim de que se crie um poder soberano para garantir a sobrevivência longe do estado de guerra.

Trata-se de um tipo de *contrato* ou *pacto* que não diz respeito a nenhuma realidade já existente. O soberano não assina o contrato e “não deveria ser exposto a qualquer oposição vinda de baixo e nem mesmo ser submisso a qualquer constituição” (GOERGEN, 2013, p. 726). O contrato é feito apenas entre os indivíduos, ou seja, o *Leviatã* assume a forma apenas de “um corpo parlamentar” sem compromissos e isento de qualquer obrigação. Assim,

destacamos e identificamos que a característica deste estado civil é o poder soberano, como sendo o único instrumento capaz de manter a paz social. Só existe sociedade porque existe o Estado e só existe Estado porque os indivíduos abriram mão de sua liberdade e “direito para proteger sua própria vida” (RIBEIRO, 1989, p. 68), pactuando entre si e aceitando um poder maior a tutelar suas vidas. Enfim,

Não há, portanto, dúvida a respeito da posição de Hobbes quanto à melhor estrutura da organização social para evitar a luta de todos contra todos. O filósofo não vê outra maneira de alcançar a paz e garantir os direitos de todos senão mediante o *Leviatã*, ou seja, o Estado forte o suficiente para impor leis e coagir com sanções os eventuais transgressores (GOERGEN, 2013, p. 726).

Assim como Hobbes, Locke está de acordo que todos os homens nascem absolutamente livres, naturalmente iguais e dotados de razão. No entanto, enquanto Hobbes pressupõe o Estado de Natureza como uma constante guerra de todos contra todos, Locke o entende como “condição de paz, boa vontade, assistência mútua e preservação” (PEREIRA, 2000, p. 12). O Estado de Natureza, em Locke é “um estado de *perfeita liberdade* para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei de natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem” (LOCKE, 1998, p. 382). Ou seja, os homens na condição natural são absolutamente livres e independentes, não existindo nenhum ser autoritário naturalmente superior a eles, a não ser o próprio Deus e a lei de natureza. São governados unicamente pela razão, que segundo Locke é a própria “lei de natureza”.

A razão diz ao homem que ele não pode seguir sempre sua própria vontade se quiser viver em paz e liberdade. Por isso, retira os homens do estado de natureza e os une livremente numa sociedade política, com leis investidas de autoridade para decidir sobre as controvérsias e castigar os infratores (GOERGEN, 2013, p. 727).

Como se vê não há nenhuma autoridade política no estado de natureza, tanto de Hobbes quanto de Locke. Porém, o que diferencia o indivíduo lockeano é a possibilidade da execução da lei da natureza que não há em Hobbes, por ser o indivíduo um “selvagem”*. Em Locke o indivíduo é dotado de “razão”, sendo por isso, o responsável pela execução das leis.

[...] para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros e para que seja observada a lei da natureza, que quer a paz e a *conservação de toda humanidade*, a responsabilidade pela *execução* da lei da natureza é, nesse estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o ditreito de punir os transgressores da dita lei em tal grau que impeça sua violação (LOCKE, 1998, p. 385).

A conclusão parece ser lógica: se todo o indivíduo possui a lei da natureza para o agir, todos agirão de acordo com a sua lei. Mas, o problema está no consenso de a sua lei ser igual

* Segundo Renato Janine, a razão em Hobbes tem menos peso do que na Filosofia Medieval (RIBEIRO, 2004, p. 55).

à minha. Daí que Locke sugere, como maneira de evitar possíveis transgressões ou imparcialidades no julgamento o abandono do estado de natureza, em favor da criação de um outro tipo de estado, por ele denominado: a sociedade civil. Segundo Pereira,

Locke define o poder político como o direito de fazer leis com pena de morte e com todas as penalidades menores para regular e *preservar a propriedade*. Devendo empregar a força da comunidade na execução de tais leis, assim como, na defesa da comunidade contra dano exterior tudo isso em benefício do bem público (PEREIRA, 2000, p. 9).

A preservação da propriedade é, em Locke, a maior das funções do Estado. A primeira propriedade do indivíduo é seu próprio corpo, ou seja, todo indivíduo é dono de si mesmo e de suas capacidades. Portanto, tudo o que é produzido com o corpo é propriedade de seu produtor, ou seja, o trabalho confere o direito de propriedade em sentido estrito. Isso significa que para Locke todos são proprietários, de sua vida, de seu corpo ou dos frutos do seu trabalho.

A grande questão de Locke foi demonstrar que os homens, ao nascer, já são possuidores de direitos naturais, à vida, e à liberdade. A sociedade civil, pressuposto de superação do estado de natureza, é instituída unicamente para que os homens vejam seus direitos ainda mais protegidos e assegurados. Enfim, “as ideias de Locke tiveram uma grande influência sobre o desenvolvimento da sociedade e da política na América do Norte” (FERGUSON *apud* GOERGEN, 2013, p. 726), como posteriormente veremos no surgimento do capitalismo e mais ainda do Neoliberalismo econômico. Nas palavras de Bobbio,

Quando Locke entra na idade madura, a Guerra Civil já estava longe – a ordem não podia mais ser separada da liberdade –, e ele se tornará *o teórico do ideal mais moderno da sociedade inglesa: o do modelo mercantil*, que exigirá não qualquer tipo de segurança [como a segurança sob a coroa] – a ordem pela ordem – porém uma segurança vantajosa *para o desenvolvimento da livre iniciativa no domínio da economia* (BOBBIO, 1997, p. 81, *grifo nosso*).

Esta incursão nos teóricos “contratualistas”, Hobbes e Locke, serviu para entendermos duas formas de concepção de Estado que perduraram ao longo dos séculos. De um lado temos o absolutismo hobbesiano, que sobrepunha a soberania estatal como tentativa de “amenizar” os conflitos internos e externos da monarquia inglesa em defesa do seu povo e de sua nação. Segundo Bobbio (1994, p. 107), “Hobbes é o maior filósofo político da Idade Moderna, até Hegel”. De outro temos o Estado Liberal lockeano. Para Locke o poder está no cidadão que, por um ato livre, faz um *contrato*. Dessa forma, origina-se o Estado, cuja função é de proteger os indivíduos, o seu trabalho e, sobretudo, a sua *propriedade*. Este Estado é racional e em oposição a Hobbes, não é absoluto. Para Norberto Bobbio,

A teoria política seguinte de maior importância é, sem dúvida, a que foi exposta por John Locke nos *Dois Tratados Sobre o Governo Civil*, de 1680. Locke passou para a

história, justamente, como o teórico da monarquia constitucional – um sistema político baseado, ao mesmo tempo, na dupla distinção entre as duas partes do poder, o parlamento e o rei, e entre as duas funções do Estado, a legislativa e a executiva, bem como na correspondência quase perfeita entre essas duas distinções – o poder legislativo emana do povo representado no parlamento; o poder executivo é delegado ao rei pelo parlamento (BOBBIO, 1994, p. 115).

Mas, estamos falando de Educação, o que isto tem a ver? Quais as consequências ou influências destes modelos de Estados para a atual conjuntura da Educação Superior?

Quando Locke restringe o direito à ilimitada acumulação de propriedade e para o desenvolvimento da livre iniciativa no domínio da economia, este “novo modelo político-econômico” produz um amplo desequilíbrio social. Poderíamos até falar de uma “divisão de classes”, apologia à burguesia, não no sentido marxista da palavra - até porque a filosofia marxiana é posterior -, mas um tipo desigual de divisão. Com isso, dá-se início, a uma definição política de estado chamada Liberalismo. O Liberalismo pode ser classificado como “uma doutrina do Estado limitado tanto com respeito aos seus poderes quanto às suas funções” (BOBBIO, 1988, p. 17). O capitalismo vigente e mais ainda o neoliberalismo, do qual falaremos a seguir, são os principais símbolos de concretização destas ideias. Nestes sistemas as indústrias podem empreender suas iniciativas livremente objetivando aumentar cada vez mais sua *propriedade* – economia – restando ao Estado apenas a função de Avaliar. E, portanto, a função da Educação Superior, nesta conjuntura é oferecer instrumentos “qualificados” para as Indústrias e ser, em muitas vezes, ela mesma a própria Indústria em função desta economia desenfreada. O Estado de provedor passa a ser um mero “Avaliador”. Vejamos.

Com base nestes dois pensadores, pode-se perceber que “o Estado existe a partir do contrato social. Em Locke, ele tem as funções que Hobbes lhe atribui, mas sua principal finalidade é garantir o direito natural da propriedade” (CHAUÍ, 2000). No entanto, para a burguesia esse era o argumento que faltava para a luta contra o absolutismo. A Burguesia não só ganhou legitimidade, enquanto senhor de suas propriedades, mas também soberania diante do próprio Estado – a livre iniciativa. [...] Para o liberalismo, o individual precede o público, sendo que o Estado e seu aparato jurídico/legal não podem se antepor aos direitos de liberdade e autonomia do indivíduo (GOERGEN, 2013, p. 730). Além de influenciar nitidamente o seu tempo, o pensamento de Locke influenciou diretamente outras grandes revoluções e movimentos (Revolução Francesa e outras). Daí decorre a sobrevivência da Teoria Liberal para os séculos posteriores, até o seu enfraquecimento no século XX.

No início do século XX, nos anos pós guerra, com a crise dos ideais liberais e a expansão da indústria e das tecnologias, surgia uma estrutura de Estado que objetivava

atender às necessidades deste período. Proposto, primordialmente, pelo economicista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), o “Estado de Bem Estar Social”, “Benfeitor”, “Intervencionista”, “Providenciário”, “Positivo” o dito *Welfare State*, consistia numa política social na qual o Estado era o responsável por atender as demandas da população, regulando a economia, fornecendo à sociedade esses mesmos serviços, como forma de garantir melhor qualidade de vida.

O Estado de bem-estar social era um projeto cogente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas após a tensão social, econômica e política do período entre guerras. Tanto que o estabelecimento do Estado de bem-estar social, entre as décadas de 1940 e 1960, ficou conhecido como “era dourada do capitalismo” por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos. A expansão industrial, mesmo que com índices diferenciados, tanto acontecia nos países capitalistas como nos socialistas (VICENTE, 2009, p. 123-124).

Se no Liberalismo o Estado tinha uma “tonalidade negativa” – mínimo e limitado – no *Welfare State* ele adquire uma “função” estritamente positiva – interventor –, pois garantia ao indivíduo o atendimento a alguns direitos básicos, como educação, assistência social e trabalho. Para Vicente (2009, p. 124) “esse cenário propiciou o crescimento econômico industrial e a implementação das *políticas sociais* com uma aliança entre os diferentes setores da sociedade: os empresários, a classe média e os trabalhadores”. Presenciamos, assim, um modelo de Estado que não só garantia ao indivíduo uma “proteção da *propriedade*”, como no liberalismo, mas acesso ao bem social, garantindo um nível mínimo de participação dos indivíduos na riqueza coletiva. A Educação, objeto de nosso estudo, era um dos direitos básicos, sendo o Estado a sua garantia. O Estado é entendido como “Estado Educador”, pois a Educação era vista sob a ótica do bem público e do dever social. Importante ressaltar que também a economia era por ele regulada, porém esta intervenção não significava oposição ao crescimento do mercado. A Educação, assim, exercia um papel de aprofundamento da cidadania, não apenas como preparação de operários para as Indústrias.

Porém, estando a Economia à mercê da regulação Estatal, esse cenário não tardou a alterar. O protótipo de Estado proposto por Keynes, entrou em crise a partir dos anos 70. Um dos motivos, segundo Rosanvallon (1997)⁵, assenta-se principalmente no fato de que a produção diminuiu e as despesas sociais aumentaram. O Estado deliberava altos gastos com as Políticas Sociais, porém não havia retorno suficiente, acarretando, assim,

na intensificação das pressões políticas em favor do desmantelamento do sistema de Estado de bem-estar social, considerado ineficaz para reverter esse quadro pouco promissor. As portas estavam abertas para novas propostas destinadas a enfrentar as

⁵ ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-Providência**. Brasília: Ed. UnB, 1997.

altas taxas de inflação e os preocupantes índices de paralisação econômica (VICENTE, 2009, p. 125).

Com as portas abertas para sugestões para romper com a inflação, uma certa ideologia ganha força: a Neoliberal. Já em 1944, o economicista austríaco Friedrich August von Hayek, publica uma obra que seria o carro chefe para as ideias neoliberais, a saber: *O Caminho da Servidão*⁶. Segundo Perry Anderson, as ideias neoliberais começaram a ser pensadas por um grupo de intelectuais, reunidos, anualmente, sob a liderança de Hayek, na cidade Mont Pèlerin – Alpes Suíços – a fim de “enfraquecer” o Estado de Bem Estar (que por sinal vinha ganhando força na Europa). Dentre os intelectuais, estavam figuras como Ludwig von Mises (1881-1973), Salvador de Madariaga (1886-1978), Karl Popper (1902-1994), Milton Friedmann (1912-2006) e outros. A proposta destes intelectuais era

a contenção dos gastos com bem-estar e a criação de “um exército de reserva” para imobilizar os sindicatos. O “exército de reserva” caracterizava as massas desempregadas que se intensificaram desde a instauração do Estado neoliberal. Assim, o Estado de bem-estar social adquiriu a imagem de mau administrador da economia, com a conseqüente desmoralização e a acusação de ser inoperante, constituindo um empecilho para o progresso econômico. Concomitantemente, defendiam-se a livre-iniciativa e a valorização das organizações econômicas, uma vez que elas detinham as condições para dinamizar a economia diante do fracasso do Estado (VICENTE, 2009, p. 126, grifo nosso).

Com estes pressupostos e a suposta crise do Estado de Bem Estar, os Neoliberais ganham força e se colocam como “solucionadores da crise”. O Neoliberalismo, então, surge como a “cosmovisão que determina a racionalidade da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 111). Uma racionalidade pautada no distanciamento Estado-Sociedade (enquanto providenciário e financiador de políticas sociais) e no alargamento do mercado, impondo à Educação o objetivo de “aliviar a responsabilidade e a participação do financiamento público e alimentar a expansão das empresas privadas mercantilistas” (Ibid., p. 111). Eis que presenciamos uma mudança drástica, não só em termos de Estado, como também para a Educação Superior em particular.

Em primeiro lugar se antes, no *Welfare State*, o coletivo era pensado *a priori* com relação ao indivíduo, no Estado Neoliberal, o indivíduo é pensado antes do coletivo, pois a este é dada o encargo de ser “responsável por sua condução e condição de vida”, inclusive até por seu processo educacional. Segundo, se antes, no Estado de Bem-Estar, o Estado era posto como “Educador”, promovendo uma educação com fins de cidadania, no Estado Neoliberal

⁶ De acordo com (FIORI, 1997, p. 58), “nesta obra Hayek define a linha central do movimento, ao fazer uma crítica dura e implacável, menos contra o socialismo do que contra todas as formas de “intervencionismo” dos Estados capitalistas”.

temos um Estado com fins especificamente avaliativos. O Estado Educador cede lugar ao Estado Avaliador. Enfim,

as políticas neoliberais começaram a ser implantadas com a “*transnacionalização*” – expansões das empresas transnacionais – e pelo avanço e maior desenvolvimento das tecnologias modernas e dos sistemas financeiros. O neoliberalismo, então, ganha força no modelo capitalista e a nova economia de mercado se afirma. O novo liberalismo (neoliberalismo) preza o *mercado livre global*. Dando sustentação ao processo, *uma nova divisão internacional do trabalho* e a flexibilização dos processos produtivos surgiram, entre outras manifestações do capitalismo, sempre em escala mundial (VICENTE, 2009, p. 127, *grifos nossos*).

Esses fatores marcaram diretamente a composição do próprio Estado. Hoje não se fala mais em Estado-Nação, mas sim numa espécie de Supra-Nação. O Neoliberalismo impulsionou de tal forma a propriedade, o indivíduo, a competitividade de mercado e das relações, que ele acabou por assumir uma posição de barbárie social. “[...] o neoliberalismo assume uma dimensão de barbárie social que contradiz, a meu ver, a própria tradição liberal que, apesar do acento posto no individual e no privado, sempre ostentou uma preocupação maior com a justiça social” (GOERGEN, 2013, p. 736-737).

Boa parte desta não-justiça social é motivada pelo avassalante progresso do livre mercado e desta nova divisão internacional do trabalho. Com a derrocada dos sindicatos, via economia neoliberal, e com a criação dos assim chamados “Exércitos de Reserva”, os indivíduos, enquanto participantes de uma coletividade, perderam voz. “O Estado afastou-se de seu papel como árbitro entre o trabalho e o capital, aliando-se ao capital e forçando os trabalhadores adotar uma postura defensiva” (BURBULES & TORRES, 2004, p. 12). A liberdade, ideal utópico iluminista, no neoliberalismo é condicionada. Os indivíduos são obrigados a se submeterem à competição, pois podem ser “descartados” a qualquer momento. Daí a função da Educação Superior nos tempos hodiernos: a promoção de indivíduos tecnicamente “capazes” para a competição do mercado. O Estado, passa, então, exerce o papel de “avaliar”.

O modelo de Estado Avaliador foi proposto inicialmente pelo cientista social britânico Guy Neave Richard (1941), ao estudar o ensino superior na Europa Ocidental que explicitava a existência de um modelo tradicional de supervisão das universidades pelo Estado o qual, desde 1985, vinha sendo substituído por um modelo de controle das universidades implementado por meio da chamada “avaliação explorativa” (NEAVE, 1988). Esse modelo de avaliação caracterizava a agenda do Estado Avaliador em seu primeiro estágio.

A origem do Estado Avaliador, para a maioria dos países do Ocidente Europeu, segundo Neave (2001), está relacionada à tentativa de inserirem-se no contexto competitivo propiciado, especialmente, pelo fenômeno da globalização. No Brasil, o caso não difere

muito, embora tenha ocorrido tardiamente. Segundo o mesmo autor, (NEAVE, 1998; 2001), o Estado Avaliador na Europa Ocidental se dá a partir de 1980, embora em níveis diferenciados, sendo de tendência mais política e europeia na França, Suécia e Bélgica e mais tarde na Espanha. A tendência mais voltada para a economia, de origem norte-americana, foi sentida no Reino Unido e na Holanda. No Brasil, a efetivação do Estado Avaliador se deu após 1995, com um viés economicista de fundo norte-americano (LEITE, 2002). Podem ser citados como exemplos, desse processo, a redução da carga horária mínima dos cursos de ensino superior, bem como a adoção dos cursos sequenciais e tecnológicos e as parcerias entre universidades públicas e empresas. Além disso, a avaliação começa a ser vista como uma indutora de qualidade, focada nos resultados.

O estado Avaliador, segundo (SEIXAS *apud* AFONSO, 2003, p. 44-45),

implica uma redistribuição das funções e responsabilidades na coordenação do ensino superior. Basicamente podem-se referir três aspectos fundamentais: a concentração da administração central na dimensão estratégica de desenvolvimento do sistema, definindo os objectivos Estado, globalização e políticas educacionais e os critérios de qualidade do produto final; a emergência de poderosos órgãos intermediários de especialistas funcionando como agentes directos de avaliação e coordenação; e a ênfase na auto-regulação das instituições

Porém, a transformação das funções do Estado, não significa diminuição do seu poder. E acrescenta:

A transformação do papel do Estado não implica, no entanto, uma diminuição do seu poder [...]. A principal contradição do Estado avaliador reside exactamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a acção institucional (SEIXAS *apud* AFONSO, 2003, p. 45).

É um “regular” para “desregular”, ficando a autonomia universitária a cargo das políticas externas.

Com estas políticas externas, advindas, também das políticas neoliberais, a transnacionalização obrigou a Universidade a se readaptar. Conforme Dias Sobrinho (2005, p. 67).

com o enfraquecimento do estado-nação e o fortalecimento das relações transnacionais, a universidade moderna também entra em uma crise de tipo novo e é instada a ser redesenhar para sobreviver. Na segunda metade do século XX, entram em cena organismos supranacionais.

A partir destes organismos supranacionais, Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Educação Superior é levada a tomar novos rumos: se tornou-se um alvo eminente da transnacionalização. “Essa modalidade globalizada, transnacional, sem fronteiras, de livre negociação, tende a tomar a educação

como um objeto de exportação e comercialização” (DIAS SOBRINHO, 2005, p 145). De modo enfático as políticas do Banco Mundial são as principais impulsionadoras deste processo, pois tendem a tornar a educação, também, um pacote econômico.

[...] o Banco Mundial tem sido o principal inspirador e propulsor da grande expansão quantitativa da educação superior privada nos países pobres e emergentes. Sua linha de orientação vai no sentido de fortalecer o que também se conhecer por “*quase-mercado educacional*” [...] com vários níveis de *adesão da educação ao mercado* (Ibid., p. 79, *grifos nossos*).

A transformação da universidade no mercado educacional, proveniente destas políticas, é o resultado da intensificação da transnacionalização do próprio mercado. Assim como as empresas multinacionais, com suas sedes em outros países, as instituições de educação superior não estão longe desta realidade. O neoliberalismo ao condenar o “Estado por considerá-lo oneroso e ineficiente e interessados num novo segmento de mercado e lucro, defendem a privatização da educação e sua submissão às leis do mercado. Restringindo o acesso à educação àqueles que podem pagar por ela, transformam-na em mero produto” (GOERGEN, 2013, p. 741).

Esse resgate das formas modernas de concepção do Estado não é por acaso. Nos possibilitou perceber que a dialética *está* na história e intrinsecamente ligada à necessidade de cada período. Se o Liberalismo foi a solução vigente para romper com o Absolutismo, o Estado de Bem-Estar, assim como o Neoliberalismo, surgiram como possibilidades de rompimento de uma dada crise. Uma reflexão válida é a forma com que cada modelo de Estado é reconstruído, principalmente, no Estado Neoliberal – que considero, em terminologia hegeliana, a *síntese* do momento histórico. Com a transformação para o Estado Avaliador o seu poder não foi diminuído, nem é legítimo que fosse. O Estado manteve a sua força de regulamentação – o que o mercado pretende, com suas políticas, embotar. E o neoliberalismo só foi possível com base no liberalismo e suas políticas de abertura para as iniciativas privadas – acarretando, assim, que a própria educação se tornasse uma proposta econômica. É o que veremos a seguir ao tratarmos da “Mercadorização do Conhecimento”.

“CENÁRIO II”: O Mercado do Conhecimento

A educação é hoje uma mercadoria negociável.
Tornou-se exportável, portátil e negociável.⁷
Angel Gurria

⁷ Manifestação realizada em Lagonissi, Grécia, em 28/06/2006, ao encerrar a conferência de Ministros de Educação daquela Organização.

(Secretário geral da OCDE)

O excerto do Secretário da OCDE, que escolhemos para iniciar este segundo cenário, reflete bem a atual situação da educação. Seguindo o dito de Angel Gurría podemos afirmar que a educação foi transformada em *commodity*, numa matéria prima econômica. No entanto, antes de refletirmos sobre a redução da Universidade a um “campo de quase-treinamento”, penso ser cabível apresentar alguns dados que demonstram as claras e evidentes mudanças ocorridas na educação superior, especificamente no Brasil, nestes últimos anos. Porém, para Romualdo Oliveira,

No Brasil, o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, “pela sua natureza”, dessem lucro. Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que se explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases e na legislação complementar acelerou o seu crescimento (OLIVEIRA, 2014, p. 741).

Em 2001, o Grupo Pitágoras e a Apollo *International* anunciam o estabelecimento de uma parceira milionária em termos educacionais. De um lado, a 3ª maior rede de ensino do Brasil e de outro a metodologia inovadora da Universidade de Phoenix – EUA. “Essa parceria só se desfez quando o Grupo Pitágoras em 2006 comprou a parte do investidor internacional. (Ibid., p.742). Essa ação de fundos possibilitaria ao mercado da educação uma rápida expansão. Em 2005, o grupo americano Laureate, “compra” as ações da Universidade Anhembi-Morumbi (Id., p.744). Ainda em 2006, um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do *International Finance Corporation* (IFC), braço empresarial do Banco Mundial, comprou 70% do controle da Anhanguera Educacional, um conglomerado de escolas superiores do interior do estado de São Paulo, com mais de 20 mil alunos em quatro faculdades e um centro universitário.

O episódio seguinte foi o lançamento, em fevereiro de 2007, de ações da Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo, seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e pela Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do COC. Estas vendas de ações captaram R\$ 1,9 bilhão, em 2007-2008, e grande parte das mesmas foi comprada por estrangeiros. Em 2014, o Grupo Kroton e Anhanguera Educacional S.A, anunciaram a maior fusão do mercado mundial em educação com o número de um milhão de matrículas (Cf. OLIVEIRA, 2014, p. 744-746). Com estes dados é possível falar não só em transformação da educação em mercadoria, mas também em processo de Oligopolização. Ou seja, como sugere Oliveira (Ibid., p. 754), “um número de fornecedores

tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos”.

As reflexões sugeridas a partir destes dados referem-se não só ao processo de mercadorização, preconizado pelas políticas neoliberais, mas também nos rumos e fins que a educação superior tende a tomar. Parece visível que o projeto neoliberal, para a educação, não se diferencia muito dos seus objetivos econômicos e ideológicos. Assim, por exemplo, a expansão do livre mercado educacional, a redução da responsabilidade estatal, o reforço das estruturas competitivas de mobilidade, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e a popularização de uma determinada forma de pensamento de evolução social a saber, a ideologia de massa. Em síntese, podemos dizer que o neoliberalismo impôs à educação a mesma “lógica do mercado”.

Uma relação entre a oferta e a procura do serviço educativo e a demanda da sociedade; que a ação do Estado se reduz a garantir, apenas, uma educação básica geral, liberando os outros níveis do sistema às leis do mercado e, que o extremo individualismo, proposto por esse modelo, não favorece as políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social (LIMA, 2007, p. 51).

Em outras palavras, a finalidade deste modelo econômico é impor às universidades que elas sejam vistas como *universidade de resultados*, ou de serviços, cujo modelo padrão seja a de uma empresa privada. Em outros casos, dado o lucro que a educação produz, as empresas “privadas” estão criando seus próprios programas educacionais pós-secundários e vocacionais próprios.

A Burger King abriu “academias” em 14 cidades norte-americanas, e a IBM e a Apple estão contemplando a ideia de abrir escolas devido o lucro que estas produzem. A White Communications (uma empresa cujos principais proprietários são a Time Warner e a British Associated Newspapers) não apenas fornece antenas parabólicas e aparelhos de televisão em troca de publicidade para mais de 10 mil escolas (o projeto Channel One), como também está planejando abrir mil escolas com fins lucrativos para atender a 2 milhões de crianças dentro dos próximos dez anos. Além disso, as empresas norte-americanas gastam aproximadamente 40 bilhões de dólares a cada ano, aproximando-se dos gastos anuais totais de todas as faculdades e universidades de graduação e pós-graduação, para treinar e educar seus funcionários atuais. Já em meados da década de 1980, a Bell And Howell tinha 30 mil estudantes em sua rede de ensino pós-secundário e a ITT possuía 25 instituições pós-secundárias. *Diz-se que a AT&T sozinha realiza mais funções de educação e formação do que qualquer universidade do mundo* (Cf. BURBULES & TORRES, 2004, p. 11-25).

Assim, fica bastante evidente que a educação além de promover o desenvolvimento da economia, ofertando instrumentos para o mercado, ela mesma é produto desta economia, porque é um produto comercializável. E um produto caro.

O neoliberalismo, por meio da mercadorização do conhecimento, desloca a educação da esfera do bem público para a esfera da mercadoria, transformando-a em um produto a ser

comprado. Com isso o próprio processo de formação é afetado e o ideal de educação, como promotora da autonomia humana, acaba por ser convertido num mero ajustamento, ou melhor, num treinamento.

“CENÁRIO III”: A Universidade em Crise

O caminho a ser trilhado pela instituição (ou seria organização?⁸) “universidade” é incerto, porque incertas e efêmeras são as suas demandas. Não existe mais um ideal de educação, temos, sim, tomando por empréstimo um conceito lyotardiano, uma educação para performance. Ou seja, para a composição de um sujeito técnico e performático.

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 1998, p. 89).

Nesta conjuntura, os sujeitos são treinados para ocuparem postos e não os postos, passando a universidade a ser entendida mais como um lugar de treinamento de habilidades específicas, do que um processo emancipatório. A emancipação, ao contrário, deve ser idealizada no contexto a partir da cultura vigente e com ela também a própria ideia de formação. Na hipostasiação da necessidade da cultura, aprisionando o espírito (liberdade) ao meio de produção, a formação se esgotou. Reduziu o bem público, direito e dever social à um produto “comprável” – direito de quem apenas pode pagar. Daí o sentido de crise da Universidade ao qual se referem os autores citados no início do presente texto, – que pretendemos detalhar neste cenário. À universidade são apresentados dois caminhos: o da servidão ou da autonomia. É preciso uma auto-reflexão crítica, pois uma educação que não favoreça a crítica fica a mercê da submissão.

O que significa Crise? Porque podemos entender a crise como momento decisivo de mudança? Segundo o Dicionário Aurélio, “crise” significa i) Mudança súbita ou agravamento que sobrevém no curso de uma doença aguda; ii) Manifestação súbita de um estado emocional

⁸ Segundo Dias Sobrinho, "não é apropriado chamar de “universidade” a uma instituição que não busque a realização do bem público, isto é, que não promova o conhecimento e a formação como dimensões imprescindíveis e insubstituíveis do processo civilizatório. Conhecimento e educação são bens públicos e não devem ser transformados em *commodities*, como pretende a OMC, pois a tudo o que é imprescindível ao bem-estar social e à transcendência humana há de ser despreciada, por imoral, a *auri sacra fames* - a sagrada fome do ouro - expressão com que Virgílio cunhou na Eneida a insaciável avidez de riqueza e que muito bem serve para designar o compulsivo individualismo possessivo dos dias de hoje" (DIAS SOBRINHO, Processo Civilizatório, p. 41).

ou nervoso; iii) Conjuntura ou momento perigoso, difícil ou decisivo; iv) Falta de alguma coisa considerada importante; e, por fim, v) Embaraço na marcha regular dos negócios. Historicamente, a palavra “crise” ou *krísis* (κρίσις), era usada pelos médicos antigos com um sentido específico. Quando o doente, depois de medicado, entrava em crise, era sinal de que haveria um desfecho: a cura ou a morte. Assim, em sua etimologia, crise significa separação, decisão, definição.

Como vimos, há um desfecho para a crise: a cura (positivo) ou a morte (negativo). O sentido negativo da crise diz respeito ao desaparecimento ou destruição, já o positivo se ancora numa “alteração qualitativa em direção a um ser-mais”.

No sentido positivo, a crise é identificada como “oportunidade”, ou “instante propício”, ou “tempo favorável”, o momento culminante que possibilita a passagem para o nível qualitativamente mais alto, um *ser-mais*, no plano espiritual de uma sociedade que já foi capaz de abeberar-se de riqueza de seu passado e de sua tradição, respondendo aos desafios presentes e projetando seu futuro (MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 36).

A crise, portanto, insere-se como uma intervenção descontínua (necessária) na continuidade de uma história *em deficiência*. A crise é o tempo oportuno para a “seleção” e “mudança” (*kairós*).

Se nossa época é numa época de ‘crise’ como de ‘crises’, é porque se situa num ponto crucial da elaboração da história humana. Ora, crise significa discriminação, distinção, separação seletiva [...] Nesse contexto, crise significa igualmente *kairós* [...] Nossa época é, efetivamente, um época *kairica* que se presta à intervenção da intencionalidade da consciência humana, *mediante a práxis* (MOUTSOPOLOS *apud* MARCONDES CÉSAR, 2008, p. 36, *grifo nosso*).

A crise, então, é o dado e o *Kairós* é a reflexão sobre as possibilidades de rompermos esta barbárie mediante a prática. Crise e oportunidade de mudança (*kairós*) estão, assim, harmonicamente ligados. No entanto, para a identificação da crise é preciso uma categoria importante que ainda não foi destacada: a ideia de ‘crítica’. Só percebemos a crise quando, inseridos no contexto histórico, agimos com ‘razão crítica’ e não como ‘comodidade a situação vigente’. São estas categorias de mudança e crítica que pretendemos abordar ao falar da Universidade, já que ela mesma já se encontra em “crise”.

A crise da universidade, para Goergen, ancora-se numa tríade conceitual, ou seja, é uma crise “de conceito, de contexto e de texto”. É de conceito, porque o próprio conceito “Universidade” sofreu ao longo do tempo alguns desvios semânticos. “Particularmente num país como o nosso em que não há muita clareza sobre o que é ou como deve ser uma universidade, tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições acadêmicas de nível superior, fica difícil usar genericamente o termo universidade” (GOERGEN, 2005b, p. 11). Daí o porque de alguns autores adotarem a ideia de Instituições de Educação Superior ao

invés de Universidades. Mas o problema é que o próprio termo Instituição está em cheque neste novo modelo. Falaríamos, então, de Organizações de Educação Superior?

A segunda face da crise é o “contexto”. Ela “diz respeito à relação entre universidade e sociedade e às profundas transformações que atualmente se encontram em curso” (Ibid., p. 12). Talvez seja esta a maior de todas elas, porque fere, diretamente, a própria *existência* da Universidade. A terceira e última face da crise é a “textual”. Esta “abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (Id., p. 12). Entra em cena o fator *consequência* do conhecimento produzido e a responsabilidade social da própria “instituição”. Para Goergen o resultado destas três crises inferem diretamente numa “crise de identidade”, porque dizem respeito ao seu papel e às suas tarefas na sociedade contemporânea. Em comunhão com o professor, digo estar a Universidade numa crise também de “existência”. Esta crise está intimamente ligada à sua própria “composição, função e finalidade”.

Outro autor que trabalha com a ideia de crise da Universidade é José Dias Sobrinho. Para ele a crise da universidade é uma “crise de estrutura”, intimamente ligada a estes três níveis: estado, trabalho e indivíduo.

O estado não consegue prover de modo satisfatório as instituições encarregadas de produzir a equidade, a justiça social, os processos e as instituições de democratização, dentre as quais, privilegiadamente, as educativas. A nova economia rompeu os tradicionais modelos de trabalho, criou riquezas para uns e espalhou desemprego, insegurança e precariedade para muitos [...] A sociedade perdeu em grande parte suas referências valorativas e se enfreqüeceram os processos de construção das subjetividades, pelos quais os indivíduos se integram construtivamente na produção da vida social (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 21-22).

O estado, como vimos, perdeu sua legitimidade como principal financiador, não conseguindo mais prover, por meio das instituições, o ideal de equidade social. As novas relações de trabalho trouxeram consigo um amplo desequilíbrio social, muito para poucos e pouco para muitos. E estas mesmas relações embotaram a relação interpessoal, impondo como mediação entre os sujeitos a ideia de competitividade.

Para Ristoff, a crise que ronda a Universidade é uma crise “financeira, de elitismo e de modelo”. Referindo-se à primeira crise, o autor diz ser o baixo investimento um “matador silencioso” da educação. “O primeiro matador silencioso da educação é, portanto, a crise financeira a que este setor tem estado quase que permanentemente exposto, incapaz de planejar e condenado a espasmos administrativos que ora tratam um setor muito bem para em seguida abandoná-lo à sua própria sorte por cinco ou dez anos” (RISTOFF, 1999, p. 24). Este “baixo investimento” de que fala Ristoff pode ser causa do afastamento do Estado, deixando

as portas do ensino e pesquisas universitárias à mercê das Indústrias. O privado ocupou o lugar do público, seja em investimentos, seja em imposição e implementação de demandas.

A segunda crise refere-se ao caráter social e democrático da universidade. Ou seja, a que sociedade ele serve, se à elite ou às faixas minoritárias.

Que a universidade deve servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade ela deve servir. E neste sentido, parece evidente que num país democrático a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas (Ibid., p. 26).

Hoje em dia, o ‘governo’ brasileiro adotou alguns programas sociais que promovem esse acesso das classes à educação superior, como é o caso, de programas como o ProUni, FIES e do Sisu (com seus problemas de gestão, é claro, mas que não deslegitimam sua finalidade).

A terceira e última crise diz respeito ao modelo, ou seja a “definição que fazemos da função da educação superior” (Id., p. 28), dada a multiplicidade de funções que ela mesma assume.

Para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, a tríplice crise da universidade diz respeito às ideias de hegemonia, de legitimidade e com a própria instituição. Por crise de hegemonia, entende-se o resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe vinham sendo atribuídas. Ou seja, de um lado a promoção de uma alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, de outro a produção de conhecimentos úteis para a formação de mão de obra qualificada. A segunda crise, a de legitimidade,

É provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas de democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (SANTOS, 2011, p. 10).

A última crise apresentada pelo autor, diz respeito à própria instituição, ou seja, à reivindicação de sua autonomia, por um lado, e a uma crescente pressão para se submeter aos critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial, de um lado, ou de responsabilidade social, de outro. Em resumo, poderíamos dizer que se trata, também, de uma crise de existência.

Os autores aqui referidos possibilitam-nos perceber uma crise generalizada na instituição “Universidade”. Uma crise que abrange tanto suas funções, quanto sua estrutura e finalidade. Os motivos são vários e carecem de reflexão. Talvez, o maior deles esteja ligada à instrumentalização e controle da *formação* por meio da produção industrial, reduzindo a

Universidade a uma promotora de serviços e a educação à um processo de ajustamento. Em outras palavras poderíamos dizer que a indústria se apropriou da cultura e a tornou um produto e o que deveria ser uma instituição da cultura e do saber passou a ofertar uma “cultura” como produto para a formação de sujeitos para a mesma indústria. Ou seja, não só a cultura se *reificou* como também o indivíduo. São estas questões que pretendemos trabalhar nos capítulos seguintes ancorados na teoria crítica da sociedade do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno.

CAPÍTULO II: O PENSAMENTO INSTRUMENTAL: A crítica de Theodor W. Adorno

O traço característico desta época é que nenhum ser humano, sem exceção, é capaz de determinar sua vida num sentido até certo ponto transparente, tal como se dava antigamente na avaliação das relações de mercado. Em princípio, todos são objetos, mesmo os mais poderosos [...] O indivíduo enquanto indivíduo, como representante do gênero humano, perdeu a autonomia através da qual poderia realizar efetivamente o gênero⁹.

Theodor W. Adorno (1903-1969).

Não é sem razão que iniciamos o capítulo com este excerto extraído das *Minima Moralia*, um texto primoroso de um dos filósofos pioneiros da dita Teoria Crítica da sociedade e fundamento para as reflexões que seguem: Theodor W. Adorno¹⁰. Ele soube de forma muito clara, apresentar um pensamento *capaz de determinar num sentido até certo ponto transparente* as mazelas de um mundo, que movido pelas promessas de uma razão esclarecedora, se converteu no seu oposto no mais pleno irracionalismo. O indivíduo se aprisionou e foi aprisionado em sistemas. O objetivo era “[...] livrar os homens do medo e de investí-los na posição de senhores” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19). No entanto, esta mesma razão os conduziu a um processo de submissão, *reificação*¹¹, alcançando níveis escandalosos de barbárie, como ocorreu no genocídio nazista, no massacre dos armênios, no genocídio cambojano e, como ocorre hoje, no fluxo vergonhoso de massas humanas à procura de abrigo. A razão de guia se tornou instrumento para a “instrumentalização de sujeitos” e a “terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (Ibid., p. 19).

O pensamento de Adorno é denso, por vezes quase impenetrável. Motivo pelo qual é preciso nos determos em alguns aspectos de sua obra, especificamente naqueles relativos à nossa proposta referente à *ideia de uma formação para a emancipação*. Isso não significa

⁹ ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**. Trad. Luis Eduardo Bicca. Ed. Ática, 1992, p. 31.

¹⁰ Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, ou simplesmente Theodor Adorno (Frankfurt am Main, 11 de setembro de 1903 – Visp, 6 de agosto de 1969) foi um filósofo, sociólogo, musicólogo e compositor alemão. É um dos expoentes da chamada Escola de Frankfurt, juntamente com Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Axel Honneth e outros. Detalhes mais densos de sua trajetória ver o excelente trabalho de Rolf Wiggershaus. Cf. WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política**. Trad. Vera Azambuja Harvey, Rio de Janeiro: Difel, 2002.

¹¹ O tema da reificação é tratado por Lukács em *História e consciência de classe*, e retomado por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, vinculado especificamente ao processo da Indústria Cultural. Para Lukács “a reificação é, portanto, a realidade imediata e necessária para todo homem que vive no capitalismo” (LUKÁCS, 2003, p. 207). Sobre este tema Cf. NOBRE, Marcos. **Lukács e os limites da reificação**. Um estudo sobre *História e consciência de classe*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

dizer que recusaremos o tema da estética ou até mesmo da moral em seus textos. Vez ou outra esse recuo será necessário na intenção de manter a própria lógica exigida pelo texto. Contudo, a exigência que nos é posta é a de ser leal a um pensamento que precisa ser dialético para ser *pensamento*. O pensamento quando pretende inserir-se na tradição do formalismo lógico, do uso da dedução como forma de controle da pela razão dominadora, é falho em si mesmo. Pensar com Adorno requer, antes de qualquer coisa, o reconhecimento da *negação* diante do já imposto. É preciso pensar sempre o lado da não-realidade de determinada realização. Negar não implica necessariamente em ser *pessimista*, mas refletir os motivos que fizeram tal coisa ser assim e não de outro jeito.

Por isso, dividiremos este segundo capítulo em três momentos. Inicialmente, nossa intenção é distinguir dois conceitos importantes para as posteriores reflexões, a saber: “Teoria tradicional” e “Teoria crítica”. Para tanto será preciso fazer uso de um dos textos – sob o mesmo título – de Max Horkheimer (1895-1973), amigo de Adorno, coautor da *Dialética do Esclarecimento* (1947) e membro fundador da assim chamada Escola de Frankfurt¹². O referido texto nos permitirá entender o porquê de todo este arcabouço teórico denominado Teoria Crítica da sociedade e, outrossim, o enquadramento do pensamento de Adorno nesta “tradição” ou “corrente” de pensamento.

No segundo momento, o objetivo é analisar a crítica adorniana ao processo “não realizado” do esclarecimento, pensando o iluminismo em termos conceituais e históricos, bem como a ideia de um *esquematismo* cultural promovido pela Indústria Cultural entendida como “a vitória da razão tecnológica sobre a verdade” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 129).

Finalmente, então, abordaremos, de forma mais consistente, os textos pedagógicos de nosso autor. Será o momento de pensar com Adorno a ideia de uma *educação que possibilite a desbarbarização* em meio a uma época de pleno império da indústria e do mercado neoliberal. Neste momento, ainda não falaremos sobre a ideia da *Bildung* que será tema do terceiro capítulo. Nossa proposta é usar seu mais conhecido texto sobre a educação, *Educação e Emancipação*, para pensar o único sentido da educação: “uma auto-reflexão crítica”. (ADORNO., 1995, p. 121).

¹² Sobre esta acepção Cf. NOBRE, Marcos. A Teoria Crítica. Rio de Janeiro; Jorge Zahar, 2004, p. 7-20. Não nos deteremos, outrossim, em dados históricos relativos ao surgimento deste grupo de intelectuais, dada a intensa bibliografia já existente. Cf. ASSOUN, Paul-Laurent, 1991; FREITAG, Bárbara, 2004; MATOS, Olgária, 1989, 1993; SLATER, Phil, 1976; WIGGERSHAUS, Rolf, 2002.

1. ENTRE TEORIA TRADICIONAL E TEORIA CRÍTICA:

Uma distinção necessária

Há qualquer coisa podre no reino da Dinamarca!
 “*Hamlet*” – William Shakespeare, p. 40.

Nosso primeiro passo é analisar com Horkheimer os conceitos de Teoria Tradicional e Teoria Crítica no texto que lançou as bases para um modelo de pesquisa usado na primeira metade do século XX. Neste texto, o autor aponta que o surgimento do que se entende por Teoria Tradicional se deu nos primórdios da filosofia e da ciência moderna com o filósofo francês René Descartes (1596-1650)¹³. A teoria científica tradicional trouxe uma série de consequências para a análise da realidade tais como a separação entre indivíduo e sociedade, a perspectiva parcial de classe, a simplificação e a eliminação das contradições da *práxis* social, etc. Assim sendo, procuraremos entender quais as características que distinguem esta Teoria Tradicional da proposta de uma Teoria Crítica. No entanto, essa distinção não aparece tão clara em Horkheimer, pois ela se manifesta de modo *dialético*. Horkheimer nos apresenta a teoria tradicional como se tudo aquilo que fosse “relacionado a esta tradição” tivesse perdido o sentido da crítica com o passar do tempo. Porém, nem tudo que é considerado crítico é destituído de tradição (a crítica nasce do rompimento da tradição vigente). Com base nisso, destacaremos aqui o importante papel diagnóstico do tempo presente, a saber: *o comportamento crítico e a orientação para a emancipação*.

Para Horkheimer, a ideia de “Teoria Tradicional” (*Traditionelle Theorie*), está relacionada com a origem e avanço das assim chamadas “Ciências Naturais”, mas especificamente com a matemática e a física. Para ele, o conceito tradicional de teoria foi definido, de um modo geral, como um apanhado de proposições ligadas entre si, das quais pode deduzir as demais teorias e cuja validade consiste na sua correspondência com os fatos e suas leis de *causa e efeito*. Se na aplicação destas leis, em experimentos particulares, houver *contradições* (*Widersprueche*), algo de errado aconteceu com a teoria ou com a experiência. Exemplificando: se, na simbiose de um elemento **A** com **B**, o resultado da teoria (na prática) deveria ser **W**, e não acontece o previsto, o resultado obtido é **M**, algo de errado aconteceu [com a teoria ou com a prática]. Caso contrário, o resultado obtido é **W**, a teoria é confirmada.

A questão – o que é teoria – parece não oferecer maiores dificuldades dentro do quadro atual da ciência [...] Teoria equivale a uma *sinopse de proposições* de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais. Quanto menor for o número dos princípios mais elevados, em relação às conclusões, tanto mais perfeita será a teoria. *Sua*

¹³ Cf. DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: UnB, 1985

validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos (HORKHEIMER, 1975, p. 125, *grifos nossos*).

A teoria, enfim, estaria ligada intrinsecamente com a prática, estando sempre dependentes, mas nunca unidas em pensamento e ação.

A preocupação de Horkheimer, ao que até então parece, não está no conceito de teoria “em-si”, mas na prática. Ou melhor, na aceitação de determinado modelo (*Vorbild*) teórico sem qualquer questionamento. Tal modelo passa a ser, usado também pelas ciências humanas ou ciências sociais, sem qualquer atenção ao conceito de teoria. O problema reside no fato de não haver nenhuma crítica ao conceito de teoria até aquele momento e de ninguém ter questionado o modo como ele foi imposto e a maneira brusca de igualar metodicamente fenômenos sociais e fenômenos naturais.

Não é o significado de teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada “de cima para baixo” por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular [...] Em vista do quadro atual da pesquisa, o caminho que a sociologia teria que percorrer seria a difícil ascensão da descrição de fenômenos sociais até comparações detalhadas, e só então daí passar para a formação de conceitos gerais (HORKHEIMER, 1975, p. 127).

A crítica horkheimeana se ancora, justamente, na pretensão da teoria tradicional de construir um método científico sem qualquer contato direto com os problemas de uma ciência particular. Em outras palavras, não se trata de questionar a teoria enquanto tal e confrontá-la com a prática e permanecer neste círculo vicioso.

Segundo Horkheimer, a análise das conexões causais entre os fenômenos físicos é plausível, dado que o observador dispõe de condições de realização do fenômeno e pode se distanciar, de modo a entender o que ocorre. “As regras da experiência, neste caso, não são outra coisa que formulações do nosso saber a respeito dos nexos econômicos, sociais e psicológicos. Com sua ajuda construímos o percurso provável, omitindo ou incluindo a ocorrência que deve servir para explicá-lo” (Ibid., p. 129). E ainda,

Pressupondo-se as circunstâncias *a*, *b*, *e*, *d*, deve-se esperar a ocorrência *q*; desaparecendo *p*, espera-se a ocorrência *r*, advindo *g*, então espera-se a ocorrência *s*, e assim por diante. Esse calcular pertence ao arcabouço lógico da história, assim como da ciência natural. É o modo de existência da teoria em sentido tradicional (HORKHEIMER, 1975, p. 129, *grifos nossos*).

A “dedução”, enquanto método de investigação é o que prevalece na matemática e acaba por se estender a todas as ciências, inclusive as ciências humanas. No entanto, o que ocorre quando o *observador* é o *observado* de seu experimento? Há possibilidades de resultados precisos? Ou melhor, como é possível ser sujeito e objeto de determinada experiência ao mesmo tempo?

Disso decorre o contraponto essencial para entendermos a pretensão de Horkheimer: a ideia de uma Teoria Crítica (*Kritische Theorie*) – uma crítica ao modelo tradicional de teoria. “Horkheimer alega que a teoria tradicional é caracterizada por um desprezo total pelo papel pretensamente constitutivo da vida social no conhecimento e por um rígido viés anti-histórico” (RUSH, 2008, p. 46). Assim sendo, pelo viés da Teoria Tradicional tais questões poderiam ser respondidas afirmativamente, ou seja, é possível fazer ciência social com o mesmo modelo de causa e efeito. “Ao contrário, o pensamento crítico, não confia de forma alguma nesta diretriz, tal como é posta à mão de cada um pela vida social” (HORKHEIMER, 1975, p. 138).

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais *as barreiras que são impostas à sua atividade, é eliminada na teoria crítica*, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais (Ibid., p. 138, *grifos nossos*).

Teoria Crítica é, assim, denúncia, uma inquietude diante do caráter puramente descritivo da realidade. Ao entender que o potencial de libertação ou emancipação humana está presente exclusivamente nas representações próprias de uma classe, a Teoria Tradicional não mostra a distinção estrutural em relação à ciência especializada. Segundo Nobre (2013a, p. 35, *grifos nossos*), “a Teoria Crítica é um movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade que já existia muito antes de Horkheimer lhe dar esse nome e de confrontá-lo com outros ramos de pensamento que ele denominou teoria tradicional”. Qualquer crítica puramente descritiva, para Horkheimer, é reprodutora da mesma lógica para a qual se dirige e, assim sendo, não é Teoria Crítica.

O que falar, pois, da “função *formativa* da universidade” a partir das distinções horkheimeanas de Teoria Tradicional e Teoria Crítica? Não estaria esta instituição fadada ao exame descritivo e a reprodução destas teorias sem ao menos questioná-las? Não seria esta atividade universitária uma forma de romper com essa lógica? Cabe aqui uma breve, porém, importante incursão em uma dimensão do conhecimento que nos parece relevante para nossa discussão, a saber: a dimensão epistêmica do conhecimento.

A busca por um fundamento último em que fosse possível estabelecer um conhecimento *a priori* faz parte da essência da *episteme* humana. Quer seja nos *mythos*, com suas narrativas imaginárias, quer seja no *logos* grego, com o surgimento das comunidades e o alvorecer da razão, o conhecimento é parte inerente do processo da própria emancipação civilizatória do sujeito.

Na época dos poetas, impõe-se o modelo de virtude das divindades mitológicas; no tempo dos filósofos, o das essências metafísicas; no período dos teólogos, o da divindade cristã e, finalmente, nos séculos do iluminismo, o modelo da racionalidade científica moderna (GOERGEN, 2014, p. 24).

Os poetas da tragédia, especialmente Homero, descreviam, por meios de suas narrativas épicas, “os feitos virtuosos de seus heróis com a clara intenção educativa para todos os gregos” (Ibid., p. 24). Em Homero, Ulisses e Aquiles eram os modelos de virtude a ser seguido por todos. No entanto, sua influência não se limitou a descrever os feitos dos heróis.

A outra face de sua influência, tão importante quanto a anterior, é o lado estético de sua arte poética. Sua poesia tornou-se o modelo de beleza estética. Se as virtudes de seus heróis eram o modelo do comportamento moral, a sua poesia era o modelo do comportamento estético. Aliás, estes dois aspectos – a ética e a estética – não devem ser vistos como dois elementos separados, mas como as duas faces do ideal de ser humano: *o homem belo e bom*. Assim, de certo modo, já está presente em Homero aquilo que seria a grande busca e conquista dos gregos: *a elaboração de um ideal de ser humano* (GOERGEN, 2006, p. 185, *grifos nossos*).

Se Homero descreveu os feitos virtuosos de seus heróis com clara intenção de elaborar um tipo ideal de ser humano, com o alvorecer da razão

Sócrates perturbou seus interlocutores *defendendo a verdade interior* como orientação segura frente às opiniões mutantes e passageiras; Platão alinhou a educação ao paradigma absoluto do ideal, *alicerçado no conceito fundamental de verdade, alcançável pela racionalidade dialética*; os Sofistas, críticos da aristocracia sanguínea e epistêmica, correram por fora, colocando *o homem como medida de todas as coisas*; Aristóteles, crítico do idealismo platônico, propôs *a abstração e a lógica como acesso à verdade* (Id., 2014, p. 24, *grifos nossos*).

A ideia de educação estava fortemente ligada a elaboração de um conhecimento, racional, que permitisse ao sujeito dar a si mesmo “um sentido orientador para sua existência histórica real” (SEVERINO, 1998, p. 12). Busca essa, é válido ressaltar, pautada num conhecimento absolutamente abstrato e *transcendental*. Em outras palavras, conhecimento contemplativo, pelo a natureza (φύσις: *Physis*) era vista sob o prisma da incorruptibilidade. Ou seja, natureza eterna, dado ao sujeito somente para contemplação, não para a intervenção como ainda veremos adiante.

Com o advento do medievo, o enfoque na busca por um fundamento último permaneceu nos termos metafísicos e transcendentais. No entanto, a partir de outra ótica, a saber: a religiosa cristã.

Os ignorantes dessas verdades, os rudes, como dizia Santo Agostinho, deveriam ser instruídos na verdade única revelada por Deus ou prescrita pela Igreja. Nem mesmo as heresias ao tempo de Agostinho, as polêmicas fideísta/racionalistas ao tempo de Tomás e o grande cisma ao tempo de Lutero puseram em questão a verdade religiosa como fundamento da salvação e, portanto, como *referência consensual de todo o processo formativo* (GOERGEN, 2014, p. 24-25).

Neste período a única verdade possível ou a sua única possibilidade de acesso era dada pela igreja. O conhecimento não estava no sujeito, mas era proveniente do Deus supremo. Ou seja, por ele revelado.

Segundo Goergen, a grande mudança, antes anunciada no debate entre dominicanos e franciscanos na Universidade de Paris, chegou com o humanismo pré-moderno. “Os novos ventos seculares *tremulavam a bandeira da razão enquanto fonte segura e universal de conhecimento* dos segredos naturais, sociais e humanos” (GOERGEN, 2014, p. 25, *grifos nossos*). Presenciamos, portanto, a passagem de um humanismo teológico, para o estabelecimento de uma nova ordem epistêmica, livre do obscurantismo metafísico e teológico, a saber: o racionalismo.

O racionalismo pode ser definido como uma corrente filosófica que utiliza o raciocínio como operação mental, discursiva e lógica, extraindo conclusões a partir de uma ou mais proposições. A razão é, com isso, o elemento básico, único e primordial para alcançar a verdade. René Descartes, Baruch Spinoza e Gottfried Wilhelm Leibniz são os precursores do racionalismo na filosofia moderna. Nesta nova forma de conhecer, não mais sob os pilares da metafísica clássica e da tradição religiosa medieval, o sujeito é alçado ao nível de senhor de si e de seu destino. Com este novo tipo de saber, a teoria deixa de ser contemplação para entendida e valorizada como mediação cognitiva da intervenção eficiente do ser humano no mundo. Ou seja, a natureza, antes incorruptível e intocável, passa a ser manipulada, controlada e transformada pelo sujeito.

Com isso, educação converge para a construção de um conhecimento, estritamente ligado à submissão da natureza e aos fins estabelecidos pelo ser humano. Assim, o sujeito se constitui magistralmente sujeito na medida em que se impõe sobre o outro de si. Em resumo, este sujeito moderno se edificou sobre as bases de uma vontade racional com o qual o “*eu*” se constitui como possibilidade integradora do sentido e definidora dos rumos da formação humana. As consequências advindas desta mudança são inimagináveis. É neste período que a ciência e a técnica se despontam como suas grandes descobertas.

A partir da modernidade, então, a dimensão epistêmica do sujeito se embasa unicamente no sujeito racional, intrassubjetivo, senhor de si mesmo e de sua formação. Assim, a Educação é *construída e pensada* para a edificação deste sujeito. O conhecimento, por sua vez, enquanto momento de reflexão teórica e prática, é posto no crivo somente da aplicabilidade. Com a ciência e a técnica, a reflexão teórica é enfraquecida. O conhecimento que não é aplicável é reduzido a um não-conhecimento, a algo sem valor. Os novos rumos do conhecimento deveriam conduzir o sujeito à autoindependência. A Teoria Crítica, assumida

por Horkheimer, vem trazer à luz justamente este ilegítimo afastamento entre teoria e prática. O que hoje se pode perceber na Universidade: a substituição do saber teórico pelo saber prático. Esta incursão na *episteme* moderna coaduna com a distinção horkheimeana justamente neste pressuposto, a saber: as teorias são reproduzidas pelo sujeito racional e soberano sem a devida observância e crítica.

Para Horkheimer a ciência, supostamente, deveria levar o sujeito à emancipação. Este pressuposto nos sugere a seguinte questão: Se a universidade enquanto lugar de ensino, pesquisa e extensão, é o lugar da ciência, poderíamos pressupor que hoje ela nos insere – tendo em vista o processo de *formação* – num processo histórico de emancipação ou apenas reproduz a lógica identitária do mercado?

“Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente [...] ele é o seu próprio mundo” (Ibid., p. 138). A Teoria Crítica se distingue da Tradicional no que tange ao *comportamento crítico*, que consiste, como vimos, em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e se orientar para emancipação.

Na Teoria Tradicional, o indivíduo não se vê engajado num processo contraditório, em que suas potencialidades são desenvolvidas no trabalho ou em qualquer outra atividade. Ele aceita as predeterminações impostas pela teoria tradicional como natural, e assim passa a conduzir seu modo de vida com a finalidade de preencher essas predeterminações. “Mesmo nos cálculos mais complicados, eles [*os indivíduos*] são expoentes do mecanismo social invisível, *embora creiam agir segundo suas decisões individuais*” (HORKHEIMER, 1975, p. 131, *grifos nossos*). Não obstante, o sujeito do *comportamento crítico* coloca sob suspeita essas “predeterminações”, impostas por poderes verticais, não se resignando com a cisão social.

Ao contrário, o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de *eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos*, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e *as relações do processo de trabalho*, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito de homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade (Ibid., p. 140, *grifos nossos*).

Creio que chegamos a um ponto fulcral de nossa reflexão sobre ambas as teorias. De um lado, a teoria tradicional que se limita a descrever a realidade como algo exterior ao observador e separou rigidamente o “conhecer” do “agir”. “Ao fixar de maneira rígida a separação entre “conhecer” e “agir”, entre “teoria” e “prática”, a teoria tradicional expulsa do seu campo de reflexão as condicionantes históricas do seu próprio método” (NOBRE, 2013a, p. 44). Não se

trata de negar que ambos sejam momentos distintos, mas de reconhecer que devem ser considerados conjuntamente. A Teoria Crítica considera que “conhecer” e “agir” são distintos, mas acrescenta a ideia segundo a qual estas dimensões podem ser pensadas juntas e correlacionadas, dado que, a realidade social é produto da ação dos homens.

Se a teoria for feita para mostrar como as coisas devem ser, nós estamos esquecendo de mostrar como as coisas realmente são. Se fizermos da teoria uma aplicação prática, ou seja, se dissermos que as coisas são como elas devem ser, então, nós eliminamos a possibilidade de que as coisas sejam diferentes do que elas são. Enfim, o ponto fundamental da Teoria Crítica, em resumo é o seguinte: é impossível mostrar como as coisas realmente são, senão a partir da perspectiva de como deveriam ser (Cf. NOBRE, 2013b). “Dito de outro modo, a atitude crítica não se volta apenas para o conhecimento, mas para a própria realidade das condições sociais capitalistas, e isso porque o comportamento crítico tem sua fonte na *orientação para a emancipação* relativamente à dominação vigente” (Id., 2013a, p. 45).

Se “conhecer” e “agir” devem ser dados mutuamente, pois fazem parte de um processo histórico do sujeito, como explicar a valorização extremada da ciência, enquanto técnica de manipulação e dominação e, com isso, a “quase-desvalorização” da teoria em tempos hodiernos? Porque o objetivo final do processo universitário está no “agir”, que significa submissão ao estabelecido, ao controle, e não na crítica à predeterminação deste agir em fazer do comportamento crítico orientado pra a emancipação? Porque a verticalidade das demandas (lembremos-nos dos organismos multilaterais tais como FMI, BM, OCDE, etc. citados no primeiro capítulo) ditam o rumo do conhecer? Racionais que somos, porque tanta resistência à “crítica”? São estas e outras questões que servirão de guia para nossas *posteriores* reflexões. Não pretendemos matematizar as respostas com cálculos precisos, repetiríamos a fórmula da teoria tradicional. Nossa pretensão é pensar o já estabelecido de outra forma: *porque assim e não de outro jeito?*

2. A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO: Uma crítica ao pensamento instrumental

A dialética revela, ao contrário, toda imagem como uma forma de escrita.
Ela ensina a ler em seus traços a confissão de sua falsidade, confissão
essa que a priva de seu poder e o transfere para a verdade.
Desse modo, a linguagem torna-se mais
que um simples sistema de signos¹⁴.

¹⁴ ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida; Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985, p. 36.

Se fossemos resumir, à maneira de alguns críticos como Eco (1979) e Barbero (2003), de forma tendenciosa, um com um olhar europeu e o outro com uma visão latino-americana, o que a *Dialética do Esclarecimento* (1947), escrita no período pós-guerra, significa para o pensamento crítico e para a reflexão contemporânea, poderíamos dizer que ela é uma denúncia extremamente pessimista e retrógrada de uma razão inacabada, insuficiente e bárbara. O que não seria acertado, pois ao contrário do que pensam Eco e Barbero há justificações literárias, históricas e filosóficas, muito plausíveis, da maneira pela qual Adorno e Horkheimer constroem suas argumentação e suas análises: a de um mundo não-esclarecido e em fase generalizada de barbárie. Onde os autores mencionados detectam pessimismo decadente, ao contrário, há uma crítica otimista e real de uma razão que pode vir-a-acontecer, superadas suas limitações.

O adendo explicativo 'fragmentos filosóficos' que complementa o título 'Dialética do Esclarecimento' já de antemão demonstra a pretensão dos autores: a reflexão sobre um projeto não realizado por meio de *fragmentos filosóficos*¹⁵. Já no prefácio, nas primeiras linhas do texto, dedicado ao amigo Friedrich Pollock (1894-1970), Adorno e Horkheimer, deixam claro a pretensão do escrito: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por quê a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em um nova espécie de barbárie” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 11). Se se procura entender porque o *humano* se encontra num estágio de *não-humanidade*, algo de errado aconteceu com as promessas emancipatórias do processo civilizatório. É o que veremos neste primeiro estágio de reflexão, a saber: *a dialética entre mito e esclarecimento*.

2.1 Da “racionalidade mitológica” à “pseudorracionalidade esclarecida”

“A aporia com que defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: *a autodestruição do esclarecimento*”¹⁶.

Precisamos logo de início encontrar um fio condutor para nossas reflexões a respeito da dialética entre mito e esclarecimento, a saber: o mito já continha “em-si” elementos do

¹⁵ “Só os fragmentos enquanto forma da filosofia seriam capazes de entregar às mônadas projetadas de maneira ilusória pelo idealismo o que lhes é devido. Elas seriam representações no particular da totalidade irrepresentável enquanto tal” (ADORNO, 2009, p. 32)

¹⁶ ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida; Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1985, p. 13.

esclarecimento e o esclarecimento da racionalidade moderna acaba por se reverter em uma nova mitologia. A proposta dos autores é, portanto, “preparar um conceito positivo do esclarecimento, que o liberte do emaranhado que o prende a uma dominação cega” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 15). Pressuposto este da própria Teoria Crítica: levar a cabo uma perspectiva de emancipação da sociedade e da razão, mas principalmente uma crítica/denúncia, influenciada pelos acontecimentos históricos que os autores experienciaram. Neste primeiro instante, vamos definir melhor, partindo da mesma lógica dos autores, o conceito “esclarecimento”.

A definição nos é dada logo de prontidão pelo tradutor do texto, Guido Antônio de Almeida – explicitada pela preferência do termo “esclarecimento”, ante os termos “iluminismo” ou “ilustração”. Para Almeida,

em Adorno e Horkheimer, o termo é usado para designar o processo de “desencantamento do mundo”, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo, o esclarecimento de que falam não é, como o iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que segue na filosofia e na ciência (ALMEIDA, 1985, p. 7-8).

O esclarecimento é o processo pelo qual o sujeito, intermediado pela razão, se livra das amarras do “imaginário” dos mitos, chegando ao estágio da “razão esclarecida”. No entanto, a análise realizada por Adorno e Horkheimer, demonstra que a ideia de progresso baseada na capacidade racionalizante do sujeito, é falsa. Eles chegam a afirmar que “a maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 46). Isso é justificado pelas “marcas de sangue”, escritas nas experiências da Guerra. A experiência nazifascista na Alemanha e na Itália, os campos de concentração em Auschwitz, Buchenwald, o socialismo stalinista etc., são “marcas” de um espírito decadente, de uma racionalidade formal, instrumental e bárbara. “O esclarecimento é totalitário” (Ibid., p. 22).

Porém, os mitos (entendidos como relatos imaginários de determinada tradição) já continham elementos característicos deste esclarecimento. E, de forma extremamente cautelosa, genealógica, eles chegam à seguinte tese: Se, “os mitos queriam relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar”, deixando “de ser um relato, para se tornarem uma doutrina [...] vítimas do esclarecimento já eram produto do próprio esclarecimento” (Id., p. 23, *grifos nossos*). Enfim, na tentativa de livrar a consciência do sujeito dos relatos míticos, o esclarecimento não atentou para o fato de que o próprio mito já era uma forma de dominação.

Em face da unidade de tal razão, a separação de Deus e do homem reduz-se àquela irrelevância que, inabalável, a razão assinalava desde a mais antiga crítica de Homero. Enquanto soberanos da natureza, o deus criador e o espírito ordenador se igualam. A imagem e semelhança divinas do homem consistem na soberania sobre a existência, no olhar do senhor, no comando. O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 24, grifos nossos).

A afirmarem que “o mito já é esclarecimento”, Adorno e Horkheimer, chegam à conclusão que, desde cedo, a práxis ritual mítica dos sacerdotes logrou as divindades da natureza a que recorria.

Todas as ações sacrificiais humanas, executadas segundo um plano, logram o deus ao qual são dirigidas: elas o subordinam ao primado dos fins humanos, dissolvem seu poderio, e o logro de que ele é objeto se prolonga sem ruptura no logro que os sacerdotes incrédulos praticam sobre a comunidade crédula. *A astúcia tem origem no culto (ADORNO & HORKHEIMER, p. 58, grifos nossos).*

Como bem mostra o Excurso I “*Ulisses ou mito e esclarecimento*”, a astúcia é o componente central da ação ulisseana em sua empreitada contra as potências míticas, constituindo-se numa característica típica da atitude esclarecida. A expressão mais clara da astúcia de Ulisses é quando ele se autoneomeia “*ninguém*” para escapar à vingança¹⁷.

De forma bastante sucinta Mühl identifica três estágios de análises realizadas por nossos autores ainda na primeira parte da obra, a saber:

Em primeiro lugar, identificam esclarecimento como saber; analisam, em seguida, a dialética entre mito e esclarecimento, demonstrando que o primeiro, em sua origem, já era esclarecimento e que este, ao superar o mito, transforma-se em uma nova mitologia; o terceiro ponto na estratégia argumentativa dos autores consiste em demonstrar que a ciência, na modernidade, constitui-se na principal forma de esclarecimento (saber) (MÜHL, 1996, p. 93).

Dado o objetivo de nosso texto, rompemos a lógica sugerida por Mühl. Analisamos primeiro a dialética entre o mito e esclarecimento, demonstrando que o primeiro já continha elementos característicos do segundo e este, por conseguinte, na tentativa de superar o mito, acaba por se converter em uma nova espécie de mitologia. A partir de agora, vamos nos deter em uma das temáticas mais relevantes para nossa discussão sobre *educação*, a saber: *o saber como poder, o esclarecimento como forma de dominação* e, por fim, *a razão como mero adminículo da aparelhagem econômica*. Ou seja, o esclarecimento da ciência moderna é uma nova forma de mitologia.

¹⁷ Ao ser perguntado pelo gigante Polifemo qual era seu nome, Ulisses respondeu “*Eu me chamo Ninguém [Oudeis], Ninguém me chamam vizinhos e parentes*”. Ulisses embriaga o gigante e neste estado fura-lhe o único olho. Quando, aos berros, acordou os demais Ciclopes e estes acorreram para saber o que estava ocorrendo, Polifemo explicou que “*O ousado que por dolo, não por força me matou foi Ninguém*”. E Ulisses, comprazendo-se com sua astúcia: “*... e eu rio n’alma de que meu nome e alvitre os enganasse*” E, no final, ainda ironiza o gigante, dando-lhe o seguinte conselho: “*Se o perguntarem, o olho dirás vazou-te o arraza-muros Ítaco Ulisses, de Laertes, nado*” (Cf. ODISSÉIA, 2004, p. 280 ss.).

A referência moderna ao saber como *desencantamento do mundo* (*Entzauberung der Welt*)*, para Adorno e Horkheimer, é Francis Bacon (1561-1626). Para eles Bacon expressa de maneira muito clara e objetiva a pretensão da ciência moderna: erigir um conhecimento autêntico capaz de explicar por que a tradição clássica antiga bloqueava ou impedia a relação – de domínio – entre homem e natureza. Bacon é, portanto, “o pai da filosofia experimental” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19) e “foi [ele] quem propriamente abriu o caminho para a moderna ciência da natureza, declarando como tarefa máxima da ciência o domínio da natureza e através de seu conhecimento a conformação utilitária da cultura através do conhecimento da natureza” (GOERGEN, 2005a, p. 12). Segundo o filósofo londrino,

Os ídolos e nações falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados, não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculos à própria instauração das ciências (BACON, 1973, p. 26-27, *grifos nossos*).

O objetivo baconiano é, portanto, romper com a tradição dos antigos (que via a natureza como algo intocável), impondo um novo tipo de ordem científica (*Novo Organum*) desbloqueando a antiga teoria pela técnica – interagindo com a natureza –, chegando ao ponto de dominá-la.

Bacon é o filósofo do desencantamento do mundo que propõe a submissão da natureza à razão por considerar que a superioridade do homem está na sua capacidade de saber e por isso tem o poder de dominar seu mais temeroso oponente: a natureza, (que) é nada mais que aquilo que ele não compreende (TIBURI, 1995, p. 49).

Para Bacon, enfim, “a superioridade do homem está no saber”, no controle, um “*saber que é poder (e)* não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 19-20, *grifos nossos*).

O objetivo da ciência moderna, como vimos, é substituir “os mitos e a imaginação pelo saber” (Ibid., p. 17). Um saber racional capaz de interferir na natureza, “empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (Id., p. 20), pois o que “importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a “*operation*”, o procedimento eficaz” (Ibid., p. 20). A técnica surge, assim, “como essência desse saber” (Id., p. 20). A razão, guia deste projeto perdeu a *capacidade autorreflexiva*, hipostasiando unicamente o fator *instrumental* de si mesma. Dito de outro modo, a razão deixou de ser crítica e fora reduzida à apenas um “instrumento de dominação”.

* Expressão utilizada na obra do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920). Esta expressão “é apresentada como um “conceito” profícuo no esquema analítico weberiano, contra as interpretações de que se trataria de um “simples termo” ou, pior ainda, uma “visão de mundo””. Cf. PIERUCCI, Antônio Flávio. **O desencantamento do mundo**: todos os passos de um conceito. São Paulo: Editora 34, 2003.

Mal desconfiavam os iniciadores deste programa [*Bacon, Descartes, Kant, etc.*] que esta razão, libertadora das cadeias do autoritarismo, haveria de *converter-se ela mesma numa espécie de novo deus cujas divindades menores haveriam de conduzir os homens a uma nova forma de alienação* (GOERGEN, 2005a, p. 8, *grifos nossos*).

O esclarecimento ou *pseudo*-esclarecimento converte-se em mitologia. A razão se converteu, não só em um *deus*, mas também em “um mero adminículo da aparelhagem que a tudo engloba” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 42).

O objetivo desta razão na época das luzes era fazer com que os homens se libertassem de um estado de opressão – proveniente da Idade Média. De servo, o ser humano deveria se tornar senhor de si mesmo, de sua própria história e livrar-se das tutelas alheias. No entanto, as promessas dessa dita emancipação, intermediada pela razão esclarecida, se converteu no oposto no mais pleno irracionalismo. A razão ao invés de alçar o sujeito ao nível da autonomia plena, se converteu numa espécie de instrumento para *submissão e dominação*. “O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, *inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo*” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 40, *grifos nossos*).

Com o avanço da técnica e o embotamento da teoria, enquanto *ethos* da crítica, os sujeitos foram aos poucos transformados em instrumentos do sistema burguês vigente. O subtítulo da *Dialética do Esclarecimento*, “fragmentos filosóficos”, indica que os autores querem trazer à reflexão crítica para o fragmentário diante de um sistema que anula as individualidades como forma de sobrevivência. E estas, por conseguinte, se autoanulam para a manutenção deste sistema. Entende-se por fragmento, o indivíduo submisso, os meros seres genéricos.

Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu; meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade *governada pela força* (Ibid., p. 46, *grifos nossos*).

“Governado pela força”! Assim podemos resumir a pretensão de um sistema que nos permite apenas afirmar o imposto, dada a verticalidade destas imposições (Teoria Tradicional). O cânon do esclarecimento é a subsunção das diferenças à ideia de uma lógica brutal da identidade. O esclarecimento “expulsa da teoria a diferença” (Id., p. 85). E a razão moderna vista, utopicamente, sob o signo da emancipação, tornou-se “ir-razão”, submissa ao imediatamente dado. Nas palavras dos autores, “o que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação

obediente da razão ao imediatamente dado” (Id., p. 38). Chegamos, assim, a um conceito forte nos textos de Adorno e Horkheimer: *a razão instrumental*.

O esclarecimento, ligado às ideias de razão e de progresso, pretendia tornar os homens senhores de seu destino e da natureza. Em seu desenvolvimento histórico-cultural, entretanto,

a razão mostrou ser apenas autopreservação, ou seja, *mostrou-se unicamente como instrumento de dominação e não de libertação*, pois a hipertrofia da autopreservação não serviu à consciência de que os homens produzem sua própria história e, dessa forma, podem se apropriar de suas próprias vidas. Ao contrário, *o domínio da autopreservação sob o manto da razão esclarecedora se mostrou instrumento não apenas de domínio da natureza externa, mas igualmente da natureza interna e das relações sociais de maneira mais ampla* (NOBRE, 2013, p. 49, grifos nossos).

Temos aqui, então, duas categorias importantes para nossa reflexão, a saber: *a técnica* e a *razão como instrumento*. Adiante veremos uma terceira categoria que marcará fortemente o caminho percorrido até aqui: *a indústria cultural*. No mais, de um lado, temos a técnica como *plenificação* do saber do humano, embora a teoria tenha se desvinculado totalmente desta, criando um *fosso*, como vimos acima e, de outro, a razão instrumental como *instrumento de submissão dos sujeitos ao seu próprio conhecer*. O resultado é uma razão técnica-instrumental.

Em teses provisórias: 1º). Temos um sujeito dotado de razão, portanto, diferenciado dos outros seres, capaz de interagir, controlar e dominar a natureza interna e externa, de um lado; do outro um sujeito dotado de uma razão que é, “em-si-mesma”, instrumento de coisificação de si mesmo; 2º). Aquilo que na modernidade plenificou o sujeito e o colocou como “senhor de si e da natureza” – *a ciência e técnica* – o transformou em *objeto*, num processo que para “os iniciadores deste programa” deveria ser *autonomização*. Cabe-nos perguntar: como pensar a *o processo educacional* neste percurso de pleno reinado da técnica e que razão nos libertaria desta *coisificação* em que a própria razão nos colocou? E ainda, como trazer o *fragmentário* numa razão que nos mostrou pensar unicamente em *sistemas*?

A seguir, pensaremos um pouco na terceira categoria supracitada: *a indústria cultural*. Perceberemos, por meio desta, que além de *reificar* o pensamento e, assim o próprio sujeito, o esclarecimento reduziu toda a cultura a mero produto da economia de mercado.

2.2 A Indústria Cultural: Como “racionalidade dominadora”

A rigor, “morar” é algo que não é mais possível¹⁸.

¹⁸ ADORNO, Theodor. *Minima Moralia*. Trad. Luiz Eduardo Bicca, São Paulo: Ed. Ática, 2003, p. 31

Precisamos de antemão, fazer uma breve distinção entre os termos “Indústria Cultural” (*Kulturindustrie*) e “Cultura de Massas” (*Massenkultur*). Para Adorno e Horkheimer, a Cultura de massa é oriunda do povo, de seus costumes, sem a pretensão de ser comercializada, enquanto que a Indústria Cultural possui padrões que sempre se repetem com a finalidade de formar uma estética ou percepção comum voltada ao consumo. Enquanto que a primeira é dada de “baixo para cima”, a segunda é “imposta de cima para baixo” (NOBRE, 2013a, p. 77). Dito de outro modo, “não se trata de cultura feita pela massa para seu próprio consumo, mas de um ramo de atividade econômica, industrialmente organizado nos padrões dos grandes conglomerados típicos da fase monopolista do capitalismo” (DUARTE, 2003a, p. 50).

Os autores da *Dialética do Esclarecimento*, segundo (STEINERT *apud* DUARTE, 2003a, p. 50) dividiram o capítulo sobre a Indústria Cultural em sete seções sem títulos, a saber: 1 – a indústria, a produção de mercadorias culturais; 2 – o “hobbysta” nas garras do “estilo” da indústria cultural; 3 – as origens históricas no liberalismo, cultura como adestramento, diversão como disciplina; 4 – a atualidade da confiscação (*Vereinnahmung*) – (sobre)viver como jogo de azar, a promessa de obediência; 5 – provimento autoritário e a liquidação do trágico; 6 – o indivíduo confiscado, propaganda; 7 – cultura como reclame. Dada a pretensão do texto, nos deteremos apenas nos 2, 5 e 6 momentos apontados por Steinert (a partir de agora 1, 2 e 3), acrescentando mais um (4): *a Indústria Cultural como mecanismo de seleção e exclusão*.

Em nosso primeiro momento, intitulado por Steinert “O Hobbysta” nas garras do *estilo* da indústria cultural, Adorno e Horkheimer explicitam a retomada do “esquematismo” kantiano pela indústria cultural, “chamando a atenção para o modo como a percepção da realidade em geral é condicionada pela racionalidade, no seu sentido puramente instrumental” (DUARTE, 2003b, p. 449).

Kant antecipou de modo intuitivo o que somente Hollywood realizou conscientemente: as imagens são pré-censuradas por ocasião de sua própria produção segundo os padrões do entendimento que decidirá depois como devem ser vistas. *A percepção pela qual o juízo público se encontra confirmado já estava preparada por eles antes mesmo de surgir* (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 83, *grifos nossos*).

De acordo com Duarte, a referência a Hollywood neste trecho, ainda no Excurso II – *Juliette ou Esclarecimento e Moral* –, aponta para um segundo momento, no qual se encontra a abordagem mais típica da relação entre a concepção kantiana do esquematismo e as estratégias do capitalismo tardio para continuar predominando na sociedade contemporânea,

mais precisamente por meio da produção de bens culturais numa escala industrial (Cf. DUARTE, 2003b, p. 449-450). Vejamos:

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o secreto está hoje decifrado [...] Para o consumidor não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 117).

A citação nos permite inferir que o esquematismo age como um *a priori* do gosto, manipulando a sensibilidade e as necessidades de cada ser humano. Ou seja, a indústria atua do mesmo modo que as *formas da razão pura kantiana*: “Não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção”.

No segundo estágio de reflexão, “provimento autoritário e a liquidação do trágico”, refere-se à própria ambientação social, tida como tendencialmente totalitária. Uma ambientação, sem dúvida, propícia à indústria cultural, pois não admite qualquer manifestação individual que interfira no que é regulamentado por ela. Uma sociedade na qual só têm as melhores chances aqueles que se identificam inteiramente com seu fundamento último e com a exploração do trabalho alheio. “Quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 123).

A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas [...] Todos podem ser como a sociedade todo-poderosa, todos podem se tornar felizes, desde que se entreguem de corpo e alma, desde que renunciem à pretensão de felicidade (Ibid., p. 144).

Os que não resistem são penalizados economicamente, o que nesta ambientação social significa a liquidação do trágico – entendido como aquela capacidade de o indivíduo se defrontar com forças mais poderosas que ele e, mesmo que não venha a vencer, pode deixar suas marcas para as gerações posteriores. Porém, finalizam os autores, “a liquidação do trágico é a eliminação do indivíduo” (Id., p. 144).

O terceiro estágio de nossa reflexão é “o indivíduo confiscado, propaganda”, seria uma espécie de *despotencialização* do indivíduo. Ou seja, resultante de um ambiente social perverso, as individualidades foram transformadas em *pseudo-individualidades*, incapazes de tomarem por si mesmos, quaisquer tipos de decisão, “mesmo sobre o mais íntimo de suas vidas particulares” (DUARTE, 2003a, p. 65). Em suma, a indústria cultural confiscou de tal modo o indivíduo, decretando normas e regulamentando desde a sua alimentação até mesmo sua “consciência”, que dificultou-nos falar de “indivíduo” propriamente autônomo, moderno, e de uma vida socialmente justa.

A indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, *um mero exemplar*. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 144).

No quarto é último estágio de reflexão, a *Indústria Cultural como mecanismo de seleção e exclusão*, a cultura e tudo que nela está englobado foi reduzida a objetos de mercado, dissolvendo a oposição histórica entre os termos cultura e mercado. E isso de forma generalizada, desde a imaginação da criança, transformada em produto de compra por meio do cinema, até a própria ideia de cultura, como vimos no primeiro capítulo em relação à universidade e ainda veremos no capítulo terceiro em relação à própria *Bildung*. Em termos de mecanismo de seleção e exclusão, não precisamos ir longe para exemplificar. A indústria midiática hoje, por meio de um forte mecanismo de “alienação”, nos apresenta um determinado estereótipo de vida social que não diz respeito ao real, vejamos.

Um jovem X, de classe baixa, do interior longínquo de nosso país, com uma formação socioafetiva precária em contexto familiar e cultural sem escolarização. X não tem muitas perspectivas, dado o contexto que age como um bloqueio. Seu único meio de “informação” é a televisão. Um programa y, apresenta a X um tipo de juventude, ou melhor, um estilo de vida juvenil, utopicamente ideal, dado as circunstâncias. Esta realidade – criação ideal da indústria para consumo prazeroso dos espectadores – se instala no imaginário de X. No entanto, é uma razão (porque ele pensa) da des-razão que jamais poderá viver. Digo jamais porque primeiro será preciso uma trágica desconstrução, existencial, cultural, social, afetiva, em segundo uma aculturação existencial, cultural, social, afetiva de um modelo de vida que é *ficção e utópico*. X encontra sua *identidade* em algo que é, aprioristicamente, *não-identidade*, produto de satisfação, mecanismo ideológico, alienação psicológica, enfim, “*um produto de compra*”. Como o *processo de formação*, que poderia ser para X um *processo de emancipação*, insere-se neste contexto de *industrialização da cultura*? Adiante retomaremos esta questão.

Em resumo, temos uma Indústria Cultural que cria modos de vida aprisionando o indivíduo a seus gostos e sensibilidades transformando-os em produtos de compra em prol da manutenção de seu sistema. Uma Indústria Cultural que promove uma manipulação total das subjetividades, inserindo-as num processo de *pseudo-individualização*, chegando ao patamar da eliminação do próprio indivíduo; e, por fim, um sistema que seleciona e exclui de forma bárbara os sujeitos servindo-se da educação de forma crucial. Enfim, a indústria reduziu tudo a peças de engrenagem, para o sistema que é estrategicamente racional, técnico e instrumental. A indústria cultural é um sistema de *não-emancipação* ou, o que é o mesmo, de desumanização.

3. EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: O que fazer depois de Auschwitz?

A ideologia da indústria cultural contém o antídoto contra a sua própria mentira.

Theodor W. Adorno.
In: *Transparências sobre o cinema*, 1966.

Educação contra a Barbárie é o tema de um debate de Theodor Adorno com Hellmut Becker educador alemão, *Presidente das Deutscher Hochschulverband**, em 14 de abril de 1968, na Rádio de Hessen. Este texto faz parte de uma coletânea de outros textos reunidos por Gerd Kadelbach sob o título *Educação e Emancipação* (1970)¹⁹. Adorno, crítico declarado da indústria cultural, participou, de 1959 a 1969, inúmeras vezes de programas de rádio proferindo palestras, participando de entrevistas e debates. Como bem mostra a epígrafe no início do texto, (*A ideologia da indústria cultural contém o antídoto contra a sua própria mentira*) mesmo com uma crítica profunda ao processo técnico e industrial, Adorno acreditava que o antídoto contra toda a mentira da indústria cultural estava nela mesmo.

Os textos de Adorno são um depoimento contínuo e pungente dessa realidade. Para ele, Auschwitz se manifestou como a mais cruel expressão da barbárie humana. Milhares de vidas foram sacrificadas em nome da *eugenia*. Por meio disso, a dificuldade de, no contexto do capitalismo *administrado*, serem superadas as condições de violência construídas historicamente pelo homem. Ao contrário, o demonstrado pelo homem até agora representa o risco da possibilidade de outra barbárie. O que o faz logo de antemão discutir a tese que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. (ADORNO, 1995, p. 155).

Todos os textos da coletânea são vistos sob a perspectiva da *orientação para a emancipação*, oriunda do comportamento crítico que todo sujeito da teoria crítica deve assumir. No entanto, a ideia de uma *educação para a emancipação*, não sugere que “a Educação [seja] necessariamente um fator de emancipação”, algo como uma ideologia, mas

* Escolas Superiores de Educação Popular.

¹⁹ “Os textos dessa coletânea, apresentam elementos essenciais para compreendermos a propriedade da teoria social construída por Adorno para a escola no contexto da sociedade capitalista e para se perceber o compromisso do teórico com a construção de uma outra sociedade, processo no qual caberia à Educação uma tarefa social importante. Entretanto, *não se pode depreender dos textos arrolados na obra uma proposta de educação para a emancipação, como um projeto de ação pedagógica*” (Cf. pesquisa realizada por Rita Amélia Teixeira Vilela “**A Teoria Crítica da educação em Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre o currículo e práticas escolares**”. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf> Acesso: 13/08/2015.

uma educação política, capaz de com a crítica romper a subserviência da teoria tradicional, pois “a educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. (Ibid., 121).

Sendo um dos textos mais pedagógicos de Adorno e dada a proposta desta subsecção, analisaremos a coletânea de forma mais lógica e também pedagógica, seguindo a argumentação de cada texto em particular, pois, como sugere Maar (1995, p. 11), de forma bastante esquemática, “após Auschwitz, é preciso elaborar o passado²⁰ e criticar o presente prejudicado²¹ evitando que este se perdue²² e, assim, que aquele se repita²³”.

“*O que significa elaborar o passado*” foi publicado em 1959 e transmitido pela rádio Hessen em 1960. O texto ressalta aspectos sombrios sobre a elaboração do passado. O *leitmotiv* reside nas constantes referências ao nazismo, que aterrorizou todo o mundo até 1945. Para Adorno,

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi e tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (ADORNO, 1995, p. 29).

Sua intenção é ressaltar a importância da tomada de consciência por parte do sujeito a fim de “esclarecer” o que aconteceu no passado e não o “esquecimento” do que passou.

Adorno relaciona as noções de democracia, alienação, nacionalismo, abdicção do eu, pedagogia da reeducação e psicanálise, recorrendo com frequência a Sigmund Freud. “[...] o passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo suas causas” (Ibid., p. 49). Para isso, “seria urgente fortalecer nas universidades uma sociologia vinculada à pesquisa histórica de nossa própria época” (Id., p. 46). A elaboração do passado, enfim não significa, para Adorno, recusa ou esquecimento do que passou, mas um esclarecimento consciente do fato. Só podemos permitir que Auschwitz não venha a acontecer a partir do próprio “fato Auschwitz”.

Em “*A filosofia e os professores*”, Adorno se reporta aos exames orais e escritos de filosofia aos quais os candidatos a professor se submetem para ingressar nas

²⁰ “Ensaio: o que significa elaborar o passado”.

²¹ “A filosofia e os professores”, “Televisão e formação” e “Tabus acerca do magistério”.

²² “Educação após Auschwitz” e “Educação – para quê?”.

²³ “Educação contra a barbárie” e “Educação e Emancipação”.

Volkshochschulen. O principal alvo das críticas do autor é a mentalidade dos examinados que, segundo ele, não compreendem o verdadeiro sentido do exame, mas que, mesmo assim, são aprovados na seleção. Ao dialogar com filósofos como Hegel, Kant e Descartes, o autor proporciona ao leitor a oportunidade de refletir sobre a real contribuição da filosofia, por ele definida como “*autoconsciência do espírito*”, para a formação de professores. Nesse sentido, ele ressalta que os professores devem se assumir como verdadeiros profissionais intelectuais, portadores de um espírito que deve ser formado através da autorreflexão e do esforço crítico, sendo assim privilegiados pela “autonomia do pensar”.

Cabem aqui alguns breves comentários, primeiro sobre a “relevância” da filosofia e das ciências humanas em nossa atual conjuntura; e, segundo sobre a burocratização, via “demandas verticais”, do magistério e da carreira docente – realidade de Brasil. Não só a disciplina filosofia, como boa parte das disciplinas da área das humanas, isso de forma muito frequente, vem perdendo espaço no currículo. Quando não perdem espaço, elas são transferidas ao campo virtual – dado a flexibilidade das discussões e dos estudos. As disciplinas que, portanto, deveriam ser o *ethos crítico* foram enclausuradas em redes. Como promover a autonomia do pensar em tempos líquidos e de extremada valorização da técnica? Num segundo ponto, até mesmo os professores destas disciplinas que deveriam ser “mestres na arte da autonomia do pensar” foram transformados em “máquina de *papers*” – o que não parece ilegítimo, tendo em vista as publicações de suas pesquisas e, até mesmo, por questões de trabalho e sobrevivência. O que parece “extremo” é como a barbárie da produção e da tecnização chegou a estes campos do saber. Filósofos profissionais? Sofistas? Não, exigência imposta de cima para baixo. O resultado é inevitável: o sistema engole a crítica.

“Como ver TV sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à televisão como ideologia [?]” (ADORNO, 1995, p. 79), é a temática central do texto “*Televisão e formação*”. A proposta de Adorno, nesse sentido, é alertar para o poder da televisão, principalmente em suas novelas, ao *divulgar ideologias e manipular a consciência dos expectadores*, promovendo assim uma falsa consciência e o ocultamento da realidade. No entanto, isso não significa que ele a recuse como meio de informação. Nas palavras do autor:

... gostaria de acrescentar que não sou contra a televisão em si, tal como repetidamente querem fazer crer. Caso contrário, certamente eu próprio não teria participado de programas televisivos. Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. (ADORNO, 1995, p. 77).

Adorno questiona a necessidade de ensinar aos espectadores a assistirem televisão, esta “[...] deve representar um avanço e não um retrocesso do conceito de formação cultural” (p. 95). Talvez aqui o caso do jovem X seja melhor esclarecido. A televisão no tempo de Adorno e mais ainda em tempos hodiernos se transformou num veículo muito rápido de informações. Adoto o termo informação como oposto ao de formação, pois como diz Adorno, “o conceito de informação é mais apropriado à televisão do que o conceito de formação, cujo uso implica certos cuidados” (Ibid., p. 79). A força que a televisão tem hoje, com suas estratégias de manipulação de consciências, e o uso avançado de tecnologias é, sem exageros, “cruel”. Ela não intervém somente nas formas de vida particulares, impondo modos e condutas, como também na coletividade, impondo ideologias. Com o embotamento da crítica, ela se vê plena.

Em “*Tabus acerca do magistério*”, Adorno discute o problema da aversão à profissão professor. Segundo Adorno “eles (*os candidatos ao magistério*) sentem seu futuro como professores como uma imposição, a que se curvam apenas por falta de alternativas” (Id., p. 97, *grifos nossos*). Disso surgem os tabus. Eles são representações inconscientes ou pré-conscientes que não apenas os eventuais candidatos ao magistério possuem, mas também outras pessoas, principalmente as próprias crianças, ao vincularem esta profissão a uma interdição psíquica. O que num amplo grau é uma negação da própria condição.

Em outras palavras, os tabus são preconceitos psicológicos e sociais que, por terem perdido a base real, devem ser combatidos com rigor, sobretudo por contribuírem para o possível retorno da barbárie, não só na Alemanha, mas no mundo todo. “Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se a barbárie principalmente na escola” (Ibid., p. 117). Adorno faz referência aqui as Escolas de Ensino básico, afirmando que é preciso evitar a barbárie já mesmo na fase da infância. No entanto, como pensar a desbarbarização num estágio em que a barbárie é inconscientemente natural? Refiro-me aqui à Educação superior, vejamos nos próximos itens.

“*Educação após Auschwitz*”, quinto texto do livro, discuti-se as razões para o evento da barbárie, a saber: *a preservação da defasagem cultural da sociedade*, o caráter manipulador dos indivíduos e a “consciência coisificada” (Ibid., p. 130). Adorno ressalta que “o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é *contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos*, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio de esclarecimento do problema da coletivização” (ADORNO, 1995, p. 127, *grifos nossos*). Nesse sentido, a pretensão é pensar uma educação que possa irromper com a dominação totalitária

da própria indústria cultural, fortalecendo a formação política, proporcionando subsídios objetivos e subjetivos para o confronto com as instâncias de poder socialmente instituídas.

“*Educação... para quê?*” é um texto provocativo, abordando aqueles fatores que deveriam ser os verdadeiros objetivos da educação. As discussões a respeito do modelo educacional vigente, modelagem de pessoas e transmissão de conhecimentos, condenado pelos debatedores, leva-os a refletir sobre a seguinte questão: para onde a educação deve conduzir. Para Adorno a educação não deve apenas se reduzir a um processo de ajustamento que a tornaria impotente e ideológica, mas promover uma formação capaz de orientar, criticamente, as pessoas no mundo. Nas palavras do autor:

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

Dialogando novamente com teóricos como Hegel, Kant e Freud, Adorno defende que a educação deve ocupar-se da formação de indivíduos portadores de consciência verdadeira, autônomos e emancipados.

Neste sentido, a finalidade da educação deve ser a emancipação do indivíduo, articulada à imaginação e à experiência. No entanto, como vimos anteriormente, o autor afirma ser necessário a promoção da desbarbarização já antes mesmo nos anos iniciais de cada criança, sendo isto de responsabilidade da escola. Voltemos à indagação anteriormente levantada: como pensar, pois, a desbarbarização num estágio em que a barbárie é inconscientemente natural? Não seria a educação superior uma forma de seleção e exclusão, mecanismos próprios da indústria cultural? Como já vimos no primeiro capítulo, a educação superior tem sofrido enorme influência do mercado neoliberal, impossibilitando-nos até falar de um ensino autônomo. A lógica da sala de aula é de disputa, tendo em vista que o mercado receberá aqueles que forem “mercadologicamente” os melhores. Assim, de forma quase invisível os diferentes são excluídos e os idênticos, segundo a mesma lógica, elevados ao grau de senhores. Ainda não falamos da barbárie que o próprio sistema neoliberal promove: o exército de reserva. O que é isto senão uma barbárie “silenciosa”? Como evitar, pois, algo que é inerente ao sistema imposto? Ou melhor, como promover a crítica neste cenário?

Em resposta analisamos outro texto, “*A educação contra a barbárie*”. Neste texto Adorno apresenta uma tênue relação entre educação e barbárie. Baseado em seus estudos

sociológicos e recorrendo mais uma vez à Psicologia, o autor reforça que a educação deve servir para formar indivíduos contra a barbárie.

Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo de envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física (ADORNO, 1995, p. 165).

A inadequada formação dos jovens e dos professores, a falência da cultura, o autoritarismo dos pais e a competitividade como princípio educativo, são apontados por Adorno como potencializadores da barbárie no “*mundo administrado*”. A educação deve ser, portanto, um processo de construção social, afetiva e antropológica, frente a uma realidade que reprime os sujeitos enquanto cidadãos e indivíduos.

No último texto do livro “*Educação e emancipação*”, com a assertiva “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia” (Ibid., p. 169) Adorno inicia a conversa sobre o conceito de *emancipação*, baseado na realidade alemã, onde segundo ele, as pessoas não são educadas para a emancipação. Adorno, então, aponta algumas razões e soluções possíveis para superar esse mal. Ao refletir sobre o papel da autoridade na formação de indivíduos emancipados, Adorno recorre às ideias de Freud, discutindo inclusive a autoridade do professor. Adorno, por sua vez, é enfático ao afirmar que a educação para a emancipação deve voltar-se para a contradição, para a resistência e para o inconformismo, mesmo correndo o risco de formar indivíduos *não-emancipados*.

Algumas considerações antes de irmos adiante, são necessárias na tentativa de manter uma lógica dentro de uma proposta que é *dialética*. No primeiro capítulo apresentamos, de forma muito contundente, alguns aspectos da universidade que merecem considerações. Num primeiro instante, constatamos uma instituição entre dois caminhos, a saber: de um lado, a autonomia e do outro o ajustamento. O processo histórico, das mudanças de concepções de estado e o surgimento das forças “globais” que se impõem em tempos de neoliberalismo influenciaram, de forma direta e abrangente, nas “estruturas da universidade”. O estado se afastou, e, enfraquecida, a universidade se viu diante de um cenário de ajuste para manter-se. A mercê dos ditames do mercado e tornando-se, também, uma produtora de serviços “mercadológicos”, a universidade se instrumentalizou. Ou seja, tornou-se uma ferramenta necessária para a instrumentalização de sujeitos para o mercado. É um cenário de crise e, não obstante, de mudança.

O segundo capítulo foi um momento de análise, seja ela do processo de emancipação, seja da não realização dessa emancipação. A razão moderna que deveria ser o instrumento

para o esclarecimento do indivíduo tornou-se em “si-mesma” instrumento de controle e dominação, foi o que detectaram Adorno e Horkheimer. O que Horkheimer, em Teoria tradicional e Teoria crítica, nos mostra é justamente a necessidade de rever os métodos, criticá-los quando pretendem apenas descrever o já dado. É preciso um comportamento crítico diante de tudo que seja “imposto”. Investigar a transformação de tudo em objetos e produtos pela indústria foi o objetivo principal deste capítulo. Adorno como também Horkheimer, com uma argumentação rigorosamente dialética, levaram a cabo o processo do esclarecimento como desencantamento do mundo.

A indústria cultural surge, pois, como a vitória da técnica sobre a verdade. Ela aprisionou tudo em sistemas. Transformando tudo, cultura, sujeitos, etc. em produtos para o mercado. Enfraquecidos, dada a “reificação” que a própria indústria causou, os indivíduos se sujeitaram, se autoanulando em nome de sua própria (sobre)vivência. A educação acompanhou este processo de forma muito peculiar. Com o embotamento da crítica, a educação passou a ser um mero processo de *instrução* e *ajustamento* dado que a universidade, em crise, não é mais capaz influenciar criticamente as normas deste processo. O mercado neoliberal, com sua razão técnico-instrumental e dominadora, forçou os sujeitos à *autossujeição*. A *formação*, enquanto *Bildung* se esfacelou, transformando-se num processo de *semiformação* (*Halbbildung*). A indústria cultural é a principal promotora deste esfacelamento da *formação*, reduzindo-a a um processo rápido, eficaz e útil, segundo os critérios da própria racionalidade científica.

O que veremos no próximo capítulo é a tentativa de um resgate histórico do conceito de *formação* e como, em meio a todo este processo de industrialização, a formação se transformou em *semiformação*. Enfim, se a universidade está em crise, necessário se faz, retomar criticamente para resolver este *dilema*, sem a pretensão de respostas prontas: o pensamento é uma categoria que vai além de qualquer *número*.

CAPÍTULO III:

BILDUNG E HALBBILDUNG: O dilema da Universidade

Procrustes (ou Procusto) filho de Poseidon tinha uma casa no monte Korydallos à beira da estrada sagrada que ligava Atenas a Eleusis. Ali existia um leito muito especial. Os viajantes que passavam eram convidados para um merecido descanso, mas mal adormeciam nessa cama, se nela não coubessem Procrustes cortava-lhes as pernas à medida, se acaso fossem mais curtos seriam esticados por um sistema de roldanas até terem exatamente o mesmo tamanho. Ninguém jamais cabia na cama exatamente, pois, secretamente, Procrustes escolhia uma entre duas camas.

Recorrer aos mitos na tentativa de esboçar respostas, não significa se pautar em alegorias. Nem mesmo pretender dar sentido aos argumentos com uma explicação “tendenciosamente imaginária”. É antes de qualquer coisa “metaforizar”²⁴. Transferir o dado para outro lugar, em busca, é claro, de possíveis aproximações. O recurso de ir ao mito do leito de Procrustes nos abre vias para pensar a atual conjuntura da Universidade, a saber: o ajustamento. Os convidados de Procrustes, ao caírem no sono, eram “forçados” a se ajustarem num leito que, se fossem maiores, as pernas lhes eram cortadas; e, se fossem menores, as pernas lhes eram esticadas. Entendemos por sono a faculdade da perda do juízo por um certo espaço de tempo momentâneo. A astúcia do trapaceiro Procrustes estava justamente na impossibilidade do ajustamento, pois secretamente havia dois leitos, um menor para os convidados maiores e outro maior para os convidados menores.

A Universidade, ao que nos parece, está percorrendo um caminho rumo a este mesmo destino: ao leito do ajustamento. Há dois princípios identitários e estruturais que, juntos, formam a essência do que entendemos por “Universidade”. O primeiro diz respeito a seu comprometimento com a formação cidadã do sujeito, ou seja, sua relevância social; o segundo, a sua responsabilidade enquanto promotora de uma formação técnica que *eficientize* o sujeito. Quando se hipostasia um destes princípios, a formação universitária é incompleta. O que se procura, então, é uma proposta de reflexão, política e formativa, que possibilite pensar estes dois princípios de sua dicotomia num único “leito”. Mas, como pensar a *simbiose* destes princípios numa época regida pelo exagerado produtivismo e pela imposição das demandas do mercado? Como pretender uma universidade que seja capaz de pensar a formação *paidéica* do

²⁴ A palavra metáfora deriva do grego *Μεταφορά*, “transferência, transporte para outro lugar”, composto de *μετά* (meta), “além” e *φέρω* (pherō), “carregar”. Em seu sentido literal, o verbo grego *metaphorein* seria traduzido pelo verbo latino *transferire*.

sujeito, num período de crise e de submissão as demandas do mercado neoliberal e dos organismos multilaterais (FMI, OCDE, BM etc) que estão ao seu favor?

O que vimos até aqui, demonstrou a *hipostasiação* da técnica, frente à teoria. A universidade, por imposição de forças impositivas, tem se orientado para o caminho de uma formação que seja capaz de construir um sujeito, não somente eficiente, mas ‘bom’ e ‘útil’ segundo, portanto, de critérios pautados pela racionalidade técnica, fundados, principalmente, a partir dos ditames da Indústria cultural. O que presenciamos hoje, portanto, é um esgotamento da formação.

No capítulo anterior, vimos, com Adorno, que o projeto moderno do *esclarecimento* visava o “desencantamento do mundo” por meio da razão. O *Sapere aude* kantiano poderia ser a expressão-resumo desta pretensão de conduzir o ser humano ao alcance de sua maioria, ou melhor, de levá-lo a ter coragem de usar seu próprio entendimento, livre das amarras e das tutelas, fossem elas seculares ou religiosas. No entanto, este projeto fracassou. O esclarecimento – época e pretensão filosófica –, ao invés de conduzir o indivíduo à autonomia, desembocou num processo de semiformação (*Halbbildung*) que provocou a perda da identidade e a *reificação* do indivíduo. O resultado foi de um esfacelamento da formação (*Bildung*), em grande parte motivado pela Indústria Cultural (*Kulturindustrie*), melhor, “*a subsunção real da sociedade ao capital*”²⁵ (MAAR, 2003, p. 460).

Nossa intenção, assim, neste terceiro capítulo, é assinalar pontos de crítica ao atual sistema *universitário* que forma indivíduos para se submeterem passivamente ao processo de competitividade do mercado. “A educação não é idealista [...] mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva” (MAAR, 2003, p. 459). Cabe à educação, portanto, através da crítica à *Halbbildung*, demonstrar aos sujeitos as (in) coerências existentes na educação para se sujeitar e ser sujeitoado ou formar para ser capaz de *ousar saber* no sentido de angariar capacidades e conhecimentos úteis e aplicáveis em termos de mercado.

Dividiremos este capítulo em três seções. A primeira histórico-conceitual, na qual propomos um resgate histórico da *Bildung* na tradição clássica alemã, visitando pensadores como Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche até chegarmos a Adorno e seu conceito de *formação*.

²⁵ MARX, Karl. **Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses**. Frankfurt am Main: Verlag neue Kritik, 1969, p. 49, apud MAAR, Leo, 2003, p. 460.

Na segunda seção analítico-conceitual, pretendemos à luz dos textos de Adorno tecer algumas considerações, no nosso entendimento, relevantes acerca da inversão contemporânea da *Bildung* em *Halbbildung* sob a influência da Indústria Cultural. Será o momento de rever a falsa ideia de *formação como produto* e a *ideia de uma universidade segundo a lógica do mercado* e, também, explicitar o conceito de *formação* ao qual nós nos referenciamos, ou melhor, indagar se há um modelo de formação com o qual podemos nos identificar.

Na terceira seção, de caráter crítico-conceitual, apresentar as possibilidades concretas, porém ocultas na ordem social vigente, de uma *formação* que ofereça ao sujeito a superação desta atual “menoridade”, contrária à sua emancipação. Será o momento de pensar uma “pedagogia moral” com objetivos ou “uma educação política” visando uma reestruturação do estado e de suas políticas?

3.1 SOBRE A *BILDUNG*: Um breve histórico

O que os gregos chamaram de *Paidéia*;
os alemães denominaram *Bildung*
e nós designamos *formação*.
(Pedro Goergen).

“Não houve grande pensador ou escritor que não tenha manifestado certo fascínio pelo tema da *Bildung*” (WEBER, 2006, p. 126). Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Hölderlin (1770-1843), Schiller (1759-1805), Humboldt (1767-1835), Goethe (1749-1832), os irmãos Schlegel (August Wilhelm Schlegel (1767-1845) – Friedrich Schlegel (1772-1829)), Novalis (1772-1801), Schopenhauer (1788-1860), Nietzsche (1844-1900), Gadamer (1900-2002) e tantos outros, buscaram, cada um a seu tempo, uma melhor forma de “educar o homem”. Por isso, o tema da formação (*Bildung*) ocupa um lugar de grande relevância na cultura alemã.

A *Bildung*, porém, não é um conceito puramente “concreto”, que envolve métodos performáticos, mas um conceito que se assemelha muito à ideia grega de *Paidéia* (Παιδεία). O “que os gregos chamaram de *paidéia*; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos *formação*” (GOERGEN, 2009, p. 26). Este conceito está estritamente ligado ao “melhoramento”, ao “enobrecimento” do indivíduo. “Pensar a *Bildung*, portanto, significa refletir os diversos momentos que o homem experiência na busca de ser mais” (FREIRE, 2001, p. 8).

Na língua alemã a palavra *Bildung* é polissêmica e “não seria exagero afirmar [...] que é um dos termos/conceitos mais importantes da língua” (WEBER, 2011, p. 49). Alguns conceitos demarcam bem a amplitude semântica e “pedagógica” que este conceito carrega. Por *formação*, como processo, poderíamos entender *Erziehung* (Educação), *Unterricht* (Ensino), *Wissen* (Saber), *Kultur* (Cultura). Por isso,

traduzir a *Bildung* pela expressão *Formação Cultural* é uma proposta que garante sua complexidade, pois é revestida por um significado duplo, a saber: o ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, cultural, e o ideal de um autocultivo, não necessariamente atrelado a uma instituição formativa (NICOLAU, 2013, p. 39).

O termo *Bildung* foi cunhado entre os anos 1770 a 1830 e “na história da filosofia, literatura e pedagogia aparece articulado aos movimentos do iluminismo tardio, idealismo filosófico e pedagógico, período literário alemão clássico, neo-humanismo e romantismo” (MÖLLMANN, 2010, p. 17). No entanto,

A conotação mais antiga da palavra está relacionada com a formação natural, isto é, a aparência, que poderia ser a forma de uma pessoa ou a forma de uma montanha. Posteriormente, o termo mudou por completo o sentido, unindo-se ao conceito de cultura, denotando a capacidade humana de formar suas disposições naturais. *Bildung* vem de *Bild* que significa imagem (MÖLLMANN, 2010, p. 19).

O conceito de *Bildung* tem sua origem ainda no medievo. Na tradição mística antiga, o homem carrega a imagem de Deus em sua alma, segundo o qual ele foi criado e segundo o qual ele deveria se formar. Aqui está representada a ideia de *Imago Dei* que é relacionada principalmente com os místicos alemães Meister Eckhart (1260-1328) e Jacob Böhme (1575-1624) num processo que se determina pela espiritualização do conceito de *Bildung*. Trata-se da concepção cristã de formar o homem à imagem de Deus, a divinização. O professor, nesta dimensão da *Bildung*, seria o padre.

A partir do século XVIII, do ponto de vista filosófico, a *Bildung* é associado aos ideais de autonomia, emancipação, liberdade, maioridade, etc.. Como é o caso da filosofia de Immanuel Kant, especificamente nos textos *Sobre a Pedagogia* e *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?* – parece-me com certa ambiguidade terminológica, justificada pela polissemia semântica do próprio conceito de *formação*. É o que veremos a seguir.

3.1.1 Da norma a liberdade: As duas faces da *Bildung* em Kant

Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que a humanidade atinja a sua perfeição²⁶.

Immanuel Kant (1724-1804).

O processo de formação, em Kant, visa o sujeito livre, racional e moralmente bom. No próprio conceito de tal sujeito está logicamente excluída a possibilidade de sua criação por parte de outrem, pois, o outro jamais poderá “criar” o Eu, ainda que o outro seja um ser onipotente. Ou seja, para um sujeito livre, racional e moralmente bom, a única possibilidade de sua existência é que ele, a partir de capacidades naturais, crie a si mesmo. Kant divide a formação humana em duas principais etapas. Em uma primeira etapa, o homem é heterônomo, isto é, ele não é ainda um sujeito emancipado, nem capaz de se emancipar, sendo, portanto, dependente dos outros (fase infantil). Nessa etapa da vida é que o homem deve ser educado, ou seja, deve ser disciplinado e instruído. Apenas na segunda etapa da vida, a formação adquire características autônomas, isto é, o indivíduo assume a responsabilidade por sua própria formação. Vejamos.

No texto *Sobre a Pedagogia*, Kant traz a ideia de *Bildung* quase sempre associada a um conjunto de regras e instruções, relacionando-o, assim, a uma espécie de *educação*

²⁶ KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1996, p. 18

negativa, já proposta por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em *O Emílio ou da educação*. Diz ele: “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a *instrução com a formação*. Conseqüentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (KANT, 1996, p. 11, *grifos nossos*). A educação – *Erziehung* – deve cuidar, portanto, para que o homem seja *disciplinado, culto, prudente e moral*. Nota-se que há uma nítida aproximação ente os termos *educação, ensino e formação*. Os fins da *educação*, numa instituição de *ensino* – dotada de normas –, inferem nitidamente numa *formação* para a autonomia, pois é por meio da educação que o sujeito se torna um ser moralmente bom, visto que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (Ibid., p. 15).

Na educação, o homem deve, portanto: 1. Ser *disciplinado*: disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto do indivíduo como da sociedade. 2. Tonar-se *culto*: [...] a cultura é a criação da habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos. 3. A educação deve também cuidar para que o homem se torne *prudente*, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. 4. Deve cuidar da *moralização*. [...] Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT, 1996, p. 25-26).

A proposta kantiana, expressa em *Sobre a Pedagogia*, é a de educar a criança com base em leis, até mesmo coercitivas, visando o sujeito, em sua fase adulta, bom e com as devidas habilidades desenvolvidas, ou melhor, um sujeito autônomo capaz de pensar, em harmonia com as leis por si mesmo.

Já em seu outro texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento*, o filósofo de Königsberg, trabalha com a ideia de *formação* em toda a sua amplitude. Ela aparece como “instrumento”, se assim podemos dizer, para o *esclarecimento* do sujeito. “Para este esclarecimento (*Aufklärung*), porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva aptidão entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um *uso público de sua razão* em todas as questões” (KANT, 1974). O uso da razão, portanto, é o caminho para o sujeito *ousar saber*.

Para Kant o “esclarecimento é a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado” (KANT, 2008, p. 63). O ato de não agir esclarecidamente ou de preferir a obediência a outrem é uma decisão tomada pelo próprio sujeito. A menoridade, segundo o pensador de Königsberg, é representada pela incapacidade de utilizar o seu entendimento sem a tutela de outrem, não por falta de entendimento, mas por decisão e coragem, sem preguiça e covardia. A sociedade vive um pacto mútuo: assim como para a maioria é cômodo ser menor,

ou seja, não ter que responder por suas convicções, para outros, em menor número, é conveniente assumirem-se como tutores. Assim, dissemina-se a ideia de que a passagem à maioria além de difícil é perigosa.

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

Para Kant, a preguiça e a covardia afirmam a menoridade humana, pois é cômodo se deixar guiar pelas decisões dos outros. Viver a/na menoridade é delegar suas decisões aos outros, apoiar-se nos demais e esperar deles todo o necessário à constituição da vida humana. Essa permanência na menoridade se mantém, pois o homem criou uma necessidade, uma espécie de segunda natureza, uma natureza de *servidão voluntária*.

Ouçó, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O Oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, *mas obedecei!*) Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. (KANT, 2008, p. 65, *grifos nossos*).

Muito embora, seja cômodo viver nessa condição de obediência, ela não impede o uso público da razão, pois todas as ações acima, apesar de parecerem desprovidas de liberdade, restringem-se ao campo do uso privado da razão. Kant (Ibid., p. 66) conceitua o uso privado da razão como “aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado” e o uso público da razão se refere “aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado” (Id., p. 66).

Nesse sentido, a proposta pedagógica de Kant se apresenta de modo bastante instigador ao grupo seletivo da sociedade e, ao mesmo tempo, extremamente marginal excludente com os demais grupos ou classes que não se constituem de esclarecidos ou em processo de esclarecimento. Porém, há o recurso do imperativo categórico. Ou seja, uma razão que é causa e limite de si mesmo. Posso agir livremente, desde que o meu agir seja orientado por máximas. E a proposta da formação kantiana vai ao encontro, justamente, da formação de um sujeito capaz de ser livre e de discernir suas ações.

No entanto, a antinomia entre liberdade e educação já fora reconhecida por Kant no texto *Sobre a Pedagogia*, na seguinte citação:

Um dos maiores problemas da educação é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Na verdade o constrangimento é necessário! De que modo, porém, cultivar a liberdade? É preciso habituar o educando a suportar que sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade (KANT, 1996, p. 34).

Por isso, seguindo a argumentação kantiana, é preciso condicionar a sua liberdade, em relação às normas para depois saber usá-la de forma emancipada e autônoma. Ele aponta dois momentos distintos para essa sujeição: um *positivo* e outro *negativo*.

A sujeição do educando pode ser *Positiva*: enquanto deve fazer aquilo que lhe é mandado, enquanto não pode julgar por si mesmo, tendo apenas a capacidade de imitar. *Negativa*: enquanto o educando deve fazer aquilo que os outros desejam, se quer que eles, por sua vez, façam algo que lhe seja agradável. No primeiro caso, está sujeito a ser punido; no segundo, a não conseguir o que deseja: e aqui, se bem que já possa refletir, ele não fica menos dependente dos outros quanto à própria satisfação (KANT, 1996, p. 34).

Com isso, para a *Aufklärung*, de acordo com a lógica dos dois textos, são necessárias leis de instrução, condicionamentos, para que assim o ser humano possa usar seu entendimento de forma “livre” quando bem lhe aprouver. Para Kant, mesmo obedecendo a normas, o uso da razão possibilita ao homem o libertar-se da tutela e agir com autonomia sem a interferência de outrem. Mesmo reconhecendo a dificuldade que representa a saída da condição de “sujeitado”, o indivíduo, educando sua liberdade para ser “livre”, pode ser artífice de seu próprio caminho, usando a razão como guia. A *Bildung* kantiana e, também, da filosofia das luzes é entendida como o processo para a *emancipação*.

Em resumo, o projeto educativo que Kant propõe deveria ser um projeto cosmopolita, mesmo porque, o bem geral, segundo ele, não pode se tornar prejudicial ao bem particular de ninguém, pois “uma boa educação é justamente a fonte de todo o bem neste mundo” (KANT 1996, p 23). Trabalhando para o bem comum estaríamos trabalhando para o nosso próprio bem, pois, para Kant, não há nenhum princípio do mal nas disposições naturais humanas. Nesse sentido a educação dos governantes é um ponto de suma importância, pois, aqueles que forem educados corretamente, se preocuparão mais com o bem do mundo do que com o bem do seu próprio Estado. Dessa forma, um dos resultados imediatos seria que o auxílio financeiro à educação não estaria restrito aos planos que melhor conviessem aos desejos daqueles que governam, mas o planejamento dos gastos seria colocado sob a responsabilidade de pessoas com entendimento apurado no assunto. Para Kant (KANT, 1996, p. 24-25, *grifos nossos*)

a direção das escolas deveria, portanto, depender da decisão de pessoas competentes e ilustradas. Toda cultura começa pelas pessoas privadas e depois, a partir delas, se difunde. A natureza humana pode aproximar-se pouco a pouco do seu fim apenas através dos esforços das pessoas dotadas de generosas inclinações, as quais se interessam pelo bem da sociedade e *estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro*).

Na ótica de Kant, é muito útil que todas as pessoas se encarreguem da educação, ou melhor, que conheçam significativamente todo o processo educativo, bem como seus fundamentos metodológicos e epistemológicos.

3.1.2 Educação, formação e experimentação: Nietzsche e a ideia de um *Espírito livre*

Os *Espíritos Livres* são essas figuras da imaginação e da razão cuja tarefa será tornar mais leve o peso opressivo da tradição. Eles são a reverberação das maquinações do filósofo, figuras que ecoam na solidão e fazem-no lamentar a deficiência de uma educação que não ensina a suportar a solidão²⁷.

Friedrich Nietzsche (1844-1900).

A filosofia de Nietzsche não se resume apenas na crítica à moralidade, nem na pressuposição do *Zarathustra* – do Além do homem. Também a cultura e a formação constituem temas centrais no primeiro período da obra de Nietzsche. Seus escritos denunciam a decadência da cultura e da formação na Alemanha do século XIX. A busca desmedida por conhecimento e a ênfase no cientificismo e no historicismo foram alguns dos fatores que, segundo Nietzsche, destruíram o espírito criativo e inventivo que devia permear o processo formativo. O modelo de formação estabelecido na Alemanha no século XIX, de acordo com o filósofo, somente possibilitava a formação de um homem teórico, especialista, ou até mesmo um funcionário público para atender às demandas do Estado e do mercado. Mas, se Nietzsche criticava o modelo de formação moderno, qual seria sua concepção de formação? Ou qual seria seu projeto de *Bildung*?

A *Bildung* nietzschiana pretende a formação de homens superiores [*Espírito Livre*], dotados de uma forma [*Bild*], de uma unidade. Para cumprimento desse projeto, Nietzsche, além de destacar o papel do educador exemplar no processo pedagógico, elege a filosofia como o instrumento de ligação entre arte e conhecimento (LIMA, 2012, p. 45, *grifos nossos*).

A filosofia, para a composição do *espírito livre*, será vista mais como forma de expressão do que propriamente *racionalizada* como pretenderam os modernos. Vejamos.

Em Nietzsche, a *Bildung* adquire uma dimensão mais propriamente “estética”, do que a de construir um sujeito autodeterminado, autodeterminante e autônomo por meio da razão, com queriam os Iluministas. Pois, como é sabido por todos, a crítica que Nietzsche se dirige contra a filosofia ocidental ancora-se justamente nesta “tentativa de construir uma subjetividade assentada prioritariamente na razão, que foi sobreposta a outras dimensões do

²⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*: reflexões sobre os preconceitos morais. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 230.

humano” (WEBER, 2011, p. XIV). Para nosso autor a filosofia, de forma mais enfática a socrática, ao substituir os mitos por uma explicação racional, destruiu o essencial do humano: a sua pulsão criadora.

“[...] A Grécia servia de modelo de uma humanidade superior. Poucos foram os que negaram tal imagem” (Ibid., p. 126). Mas, para Nietzsche, o modelo grego de humanidade não está na Grécia dos Filósofos, mas a Grécia dos “Trágicos” – a Grécia Arcaica.

Se a volta aos gregos é um procedimento comum a Nietzsche e aos literatos e estetas alemães do século XVIII e XIX, não é, porém, a mesma Grécia que ambos têm em mente. Ambos não comungam a mesma valoração dos estágios da cultura grega pois, enquanto Schleiermacher traduz as obras de Platão, expressando uma tendência dos meios letrados alemães em atribuir à filosofia dos diálogos platônicos uma posição de destaque, posição devedora ao máximo da interpretação winckelminiana, Nietzsche ocupa-se das fontes de Diógenes Laércio, realizando trabalhos sobre Homero, sobre a tragédia e os autores da idade trágica dos gregos, os pré-platônicos. Quando Nietzsche se deteve no estudo dos diálogos platônicos, foi muito mais para mostrar que, a partir de Platão, a *cultura* grega se encontrava num processo irreversível de decadência (WEBER, 2011, p. 89, *grifo nosso*).

Para nosso autor, então, a decadência da essência grega de formação, a *Paidéia*, tem seu ápice nos escritos de Sócrates e Platão.

A coluna dorsal da filosofia nietzscheana pode ser resumida numa ideia de reconstruir a tradição e os valores nela presentes, como sendo verdades absolutas, por meio de uma genealogia. A temática da “formação (*Bildung*) sempre é um elemento secundário, pretexto para algo maior” (Ibid., p. 134), ou seja, no esboço de uma estrutura de crítica e de pensamento que por meio destes possa ser realizado a (trans)valorização de todos os valores até então determinados. Não é por nada que o tema da *formação* é logo abandonado por Nietzsche cedendo lugar à *educação* (*Erziehung*). Esta mudança, segundo Weber,

não representa apenas uma alteração terminológica, mas, sim, uma transformação de concepção. A partir desta obra [*Humano, demasiado humano*], o tema da educação aparecerá, se não como um mero apêndice da crítica à moral, como um tema que só se tornará compreensível se referido a tal crítica. Por quê? Porque a crítica à moral engloba a educação (Ibid., p. 196, *grifo nosso*).

A crítica à moral, enfim, resume-se na crítica aos próprios processos educacionais, tidos como fortalecedores da moralidade dos costumes. É preciso abandonar a tradição da *formação* para não aceitá-la como um valor absoluto. Esta educação, segundo Nietzsche, deve ter o mesmo rigor argumentativo da ciência²⁸.

²⁸ “O propósito de Nietzsche consiste muito mais em apontar os equívocos de condução da educação no Ginásio, em que o aluno mantém uma relação distante com a cultura, o *ethos*, grego e romano, razão pela qual não percebe, nem incorpora, a vitalidade de tais culturas. Então, não há uma recusa pura e simples. Há, sim, o reconhecimento de um fracasso: o fracasso das instituições clássicas na Alemanha. Assim, Nietzsche concebe que a educação científica na escola promoverá algo que a educação clássica não promoveu: rigor no pensamento. E tal pensamento rigoroso, tornado elemento natural na escola, pensa Nietzsche, será, tanto quanto possível, a barreira para a volta da humanidade a estágios de barbárie religiosa e metafísica” (WEBER, 2011, p. 211).

No entanto, em seus escritos posteriores, Nietzsche tende a abandonar, além da noção de *Bildung* (Formação) e a noção de *Erziehung* (Educação) na pretensão de construir o que ele denomina de *Espírito Livre*. O *Espírito Livre* seria aquele capaz de

tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes [...] ter domínio sobre seu pró e o seu contra, e aprender a mostrá-los e novamente guardá-los de acordo com seus fins. [...] aprender a perceber o que há de perspectivista em cada valoração. [...] o espírito livre sabe agora a qual “você deve” obedecer, e também do que agora é capaz, o que somente agora lhe é – permitido... (NIETZSCHE, 2000, p. 12-13).

Passa a usar, a partir daí, o termo: *Experimentação*. Assim, num movimento quase dialético, Nietzsche apresenta a ideia da experimentação como a síntese da *formação do sujeito*. Em resumo do esboço nitzscheano da educação para o gosto estético e para a crítica a moralidade dos costumes, sugere Weber, (2011, p. 247),

formar para não permanecer órfão de tradição; *educar* para não aceitar a tradição como um valor absoluto; *experimentar* para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido.

Com Kant a temática da *Bildung* é apresentada sinonimamente à ideia do *Aufklärung* como pressuposto e instrumento para a saída da menoridade. Em Nietzsche ela aparece, associada às noções de *educação* e *experimentação*, como “contribuição para o esclarecimento – *esclarecimento enquanto senhor de si, livre das amarras da moralidade dos costumes* – e a inteligência do difícil e obscuro processo de hominização e das técnicas de humanização” (Ibid., p. 248, *grifo nosso*). Portanto o que estes pensadores e os demais estetas e literatos alemães procuraram nada mais é que a construção de um elevado tipo de homem. Mas, “como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe – Kant, Nietzsche e muitos outros – desembocar na barbárie nazista de Hitler?” (MAAR, 1995, p. 15). Porque a *Bildung*, um tema tão caro à cultura alemã, não se concretizou convertendo-se em seu oposto? Por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (?) (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

3.1.3 Adorno e a *Bildung* como mediação *Homem-Sociedade*

A formação era tida como a condição implícita de uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular mais lúcido o todo²⁹.

Theodor W. Adorno

²⁹ ADORNO, Teodor. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 13.

Se em Nietzsche encontramos a genealogia como coluna dorsal de sua crítica a essa ideia de “razão triunfante”, em Adorno encontramos a ascensão de uma “crítica”. O objetivo é a desconstrução dos ideais iluministas com sua visão de unidade e universalidade, revelando “o poder coercitivo da razão, ao contrário de sua pretensão emancipatória” (HERMANN, 1999, p. 25), provocando grandes incertezas na temática da *Bildung*. A crítica é dirigida contra a sua excessiva idealização com relação à almejada perfeição do homem e à impossibilidade de sua concretização no que tange exatamente à unidade e totalidade num mundo que se apresenta de forma plural (MÖLLMANN, 2010).

O ponto de partida da crítica adorniana, e isso não podemos perder de vista, está ancorada na pretensão ao triunfo e à soberania da razão moderna de “*empoderar o sujeito*”. Empoderamento, diga-se de passagem, *soberano*. Não podemos perder de vista, também, os dois *mots* centrais da modernidade, a saber: a ciência e, posteriormente, a tecnologia. Serão essenciais para nossa discussão. Também, como vimos anteriormente, a dimensão epistêmica do conhecimento passou, de forma quase extremada, a ser baseado num sujeito único, sendo conduzido e orientado a partir deste sujeito. Temos, portanto, três pressupostos (a ciência, a técnica e o próprio conhecimento) que nos servirão de base para a montagem de nossos argumentos. Por enquanto vamos nos deter na ideia de *formação*.

Para compreendermos o conceito de *formação* em Adorno é preciso entendê-lo na história, mas especificamente em seu diálogo com o que ele denomina ideia *clássica de formação*. Essa ideia, encontrada na filosofia de Schiller, dos kantianos e seus críticos, tem um duplo caráter: *primeiro*, o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em sua vida em sociedade por meio da *domesticação* do que há de bárbaro na humanidade; e, *segundo*, o cuidado para que “uma” destas potencialidades desenvolvidas não fosse causa da destruição da natureza e do próprio homem (atenção a desmesura). Enfim, a *formação* seria o desenvolvimento da cultura que não é mais natureza, porém sem a violência contra a natureza. Algo entre a barbárie e a natureza.

E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante a sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem. A filosofia de Schiller, dos kantianos e dos seus críticos foi a expressão mais preta da tensão entre esses dois momentos, ao passo que na teoria hegeliana da formação – e na do Goethe tardio – triunfou dentro do mesmo humanismo, com o nome desprendimento, o *desideratum* da acomodação (ADORNO, 2010, p. 11).

Com isso, essa definição clássica de formação mantinha a tensão entre a liberdade – *espírito* – e a natureza – *necessidade*. Quando desfeita essa tensão e “um” se sobrepõe ao outro

presencia-se, e sobre isso falaremos adiante, a *reificação*, o congelamento e a dominação do sujeito.

Mas se esta tensão se desfaz, instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito impede elevar-se, por decisão individual acima do dado, do positivo, e, pela pressão que exerce sobre os homens, neles perpetua a deformidade que se pensava dominada, a agressão [...] Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação –, cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2010, p. 11).

A *formação* (*Bildung*), está ancorada nestes dois conceitos, ao mesmo tempo: liberdade do sujeito e adaptação. A liberdade significa autonomia, enquanto que adaptação é conformar-se com o que é dito e exigido.

A formação em Adorno é sempre *formação cultural*, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010, p. 9). A cultura, no entanto, “constitui precisamente esse estado que exclui uma mentalidade que possa medi-lo” (Id., 1995, p. 149). A cultura e, assim a formação, diz respeito não somente ao espírito, mas também à produção do social. A *formação cultural* é, portanto, uma mediação entre homem e sociedade. Entre espírito e natureza, entre liberdade e conformação.

Um dado relevante é que nos textos de Adorno o tema da *educação* formal, dada na escola, se encontra quase sempre em segundo plano. Sua preocupação maior, na maioria das vezes, é como o tema da *formação* em seu sentido mais amplo. Para Adorno entre os termos *formação* e *educação* há distâncias, mas não uma dicotomia absoluta. “O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples *objeto da pedagogia*, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação” (ADORNO, 2010, p. 8, *grifo nosso*). Embora ele demonstre que não há uma identidade entre os termos, isso não significa que a pedagogia seja “sem-valor”. Ao contrário, ele a aponta como indispensável, sem contudo estar isolada, pois

as tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída” (ADORNO, 2010, p. 14).

Para (MAAR, 1995, p. 15), “em Adorno [...] a reflexão educacional constitui uma focalização político-social, portanto, uma educação política”. Quando ele fala, assim, de uma educação que possibilite a emancipação, o termo educação, que não é a educação formal, se confunde com formação em seu sentido mais amplo. A educação [*formação*] segundo ele é

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior *importância política*; sua ideia, se é permitido dizer assim, é *uma exigência política*. Isto é: uma democracia com dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é *emancipado* (ADORNO, 1995, p. 141-142, *grifo nosso*).

É evidente que, para Adorno, a *formação* não deve ser restringida à modelagem ou adestramento de sujeitos, nem tão pouco a mera transmissão de conhecimentos, mas sim, focar-se na produção de uma *consciência verdadeira*. Por *consciência verdadeira* podemos entender o sujeito livre, capaz de pensar por si mesmo, sem as tutelas do mundo administrado.

O processo de liberdade, em Adorno, só é possível a partir da *formação cultural*. A *Bildung* é, assim, possibilidade de conscientização na qual o sujeito se reconhece como artífice do seu processo e, a partir daí, compromete-se com a sua transformação. Se tomarmos a *Bildung* a partir de uma perspectiva dialética, ela está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo das condições existentes, mas como possibilidade de transformação destas, ocultas pela ordem social vigente. É preciso entender, enfim, que na *Bildung*, teoria e prática se integra, não há um fosso *semântico* entres os dois conceitos, como já vimos no segundo capítulo na distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica. Isto condiz com a postura crítica de Adorno.

Qual, então, a relação entre Educação (*Erziehung*) e Formação Cultural (*Bildung*) em Adorno? Se entendermos a educação como uma *práxis humana*, estes conceitos tornam-se indissociáveis no processo de conscientização do homem no mundo através da sua história, constituindo-se dialeticamente no mesmo processo. A educação, como processo de formação, possibilita ao homem inserir-se em seu processo histórico-cultural como sujeito, servindo-se do seu entendimento sem a tutela de outrem (Kant). Adorno, dentro da tradição kantiana, faz a defesa [e crítica] da *Aufklärung*, sustentando a intrínseca relação entre Educação/Formação e Emancipação, como possibilidade de sair do estado de minoridade a que o homem está submetido.

Adorno, de certo modo, defende que os conceitos emancipação e conscientização têm o mesmo significado e, se de uma parte a educação tem como objetivo a adaptação do indivíduo ao mundo, de outra, ela não pode consentir em ser meramente formadora de indivíduos bem ajustados (Cf. ADORNO, 1995). Se, atualmente, na prática educacional privilegia-se o acúmulo do maior número de informações favorecendo a quantidade em detrimento da qualidade, consubstanciando o processo de disseminação da semiformação, é

necessário, que se faça sua crítica desta configuração histórica, para a compreensão dos fatores que produziram este processo, buscando postular a partir de si sua transformação. Assim, como alerta Adorno, “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 2010, p. 39).

Enfim, uma *práxis educacional* que pretenda a emancipação, não pode perder de vista a responsabilidade de promover uma *Bildung* que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica visando o *desvelamento* das situações, em contraposição ao processo de coisificação que se opera na sociedade atual, buscando recuperar as potencialidades que, no processo de barbarização humana, ficaram impedidas de se realizar.

O que temos, no entanto, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX e com o advento da revolução científico-tecnológica, é uma “nova cultura” que vai se implantando e os produtos culturais que deixam de ter valor de uso para se reduzir a valores de troca (BANDEIRA e OLIVEIRA, 2012), uma cultura, portanto, cujos produtos são incluídos na lógica mercadológica da indústria cultural. A *Bildung*, então, passa a ser vista e entendida *unicamente* como conformação com à realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a liberdade do sujeito.

3.2 TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO: O sujeito “adestrado”

“As pessoas não são feitas somente para postos,
mas estes são feitos para elas”.
(Jean-Jacques Rousseau)

É interessante perceber que um dos principais textos de Adorno voltados à temática da *formação*, tenha por título “Teoria da Semiformação” – *Halbbildung* – e não “Teoria da Formação” – *Bildung* – como se poderia esperar. Este texto, em resumo, é mais um diagnóstico crítico da realidade, do que especificamente um pessimismo decadente. O que Adorno apresenta é justamente uma aposta otimista no poder do pensamento em apontar as possibilidades de uma vida efetiva, ocultas pela ordem social. Por isso,

a necessidade de se construir uma teoria abrangente, que transcenda a simplificação pedagógica, e que seja capaz de diagnosticar a crise da formação cultural manifestada – na onipresença do espírito alienado – pela forma generalizada de conversão da *Bildung* (formação cultural) em *Halbbildung* (semiformação) (GOMES, 2010, p. 292).

Várias são as traduções para o termo *Halbbildung* (Pseudo-cultura; Semicultura; etc) – assim como já vimos no conceito *Bildung*. Os tradutores para o português de *Theorie der Halbbildung*, num primeiro momento optaram por *Teoria da Semicultura*, ao invés de *Teoria*

da *Semiformação*, tendo em vista que o termo *Bildung* “indica ao mesmo tempo, formação cultural e cultura” (ADORNO, 2010, p. 08, *nota do tradutor*). Optamos por utilizar, aqui, a segunda opção, seguindo a revisão feita da tradução da edição de 1996 que era “semicultura”, por Newton Ramos de Oliveira e o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, da UFSCar. Os tradutores em 2010 adotaram o termo “semiformação”, julgando-o mais apropriado para traduzir o original alemão *Halbbildung*. Isto porque para Adorno a formação não é algo separada da cultura e quando assim acontece já é um sinal evidente da prevaência da “cultura” da *semiformação*.

“Na *Dialética do esclarecimento* estão as primeiras referências à semiformação, ou “semicultura” em seu sentido formativo” (MAAR, 2003, p. 462). Este conceito, no entanto, (*Halb*=metade, meio; *Bildung*=formação), não significa uma formação pela metade ou algo sinônimo, mas “o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25). É o congelamento do espírito em categorias fixas, ou seja, a autossujeição à conformidade do social. No entanto, “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (Ibid., p. 25). Para o filósofo Wolfgang Leo Maar, “a semiformação está em estreita relação seja com a *razão instrumental* (HORKHEIMER, 1976) seja com a *função social da tecnologia* (MARCUSE, 1998)”. Enfim, a semiformação é a crise da formação em seu sentido amplo, ou seja,

o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se um redoma de cristal que, por desconhecer-se se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

“As críticas de Adorno à semiformação (*Halbbildung*) são dirigidas não só ao capitalismo, como aos diversos totalitarismos, particularmente, os experimentados pela humanidade no século XX” (SILVA, 2010, p. 83). O esgotamento da *formação cultural*, para ele, está vinculada a estes controles sociais provocados pela racionalidade ocidental, pela utópica promessa do *sapere aude*, que ao invés de conduzir o sujeito à autonomia, realizou o inverso: o controle e a dominação. E para ele a Indústria Cultural (*Kulturindustrie*) é a principal promotora desta dominação, ou seja, desta sujeição do “sujeito” à sociedade administrada. “Noutros termos, o conceito de indústria cultural tem a ver com a expansão das relações mercantis pelo conjunto da vida social, em condições de crescente monopolização, verificadas a partir das primeiras décadas do século” (RÜDIGER, 2002, p. 18). Refere-se,

portanto, ao atual sistema social – econômico e cultural. Também Cabot (2010, p. 380) comenta que

La “industria cultural” es la cultura en un mundo totalmente industrializado, en que todo, para poder existir, debe adaptarse al mecanismo industrial, esto es: tecnificación y masificación por un lado, más, en el otro, las nuevas formas capitalistas de valor y las nuevas formas de circulación económica que han creado. Esto es, el análisis de las formas de vida moldeadas socialmente y mediadas por un universo simbólico casi asfixiante.

Na semiformação os conteúdos objetivos são coisificados e a própria *formação* é reificada, ou seja, transformada em mercadoria.

É preciso retomar, aqui, os três pilares básicos que sustentarão nossa discussão, a saber: a influência da ciência (1) e da técnica (2) na formulação dos novos saberes (3) saberes estes baseados, prioritariamente, no sujeito cartesiano. Acrescentaremos um quarto pressuposto – a Indústria Cultural – no intuito de mantermos a lógica argumentativa de nosso texto. Com base nisso, pretendemos demonstrar como a *Bildung*, um tema tão caro à cultura geral, se esfacelou, transformando-se nisto que Adorno entende por *Semiformação*.

Com o início da modernidade, ao passo que o sujeito foi descobrindo que a natureza poderia ser tocada e manipulada, o conhecimento foi tomando e sendo tomado por novos rumos. A teoria enquanto reflexão cedeu lugar à aplicabilidade prática do saber técnico e por meio disso o sujeito se descobriu como artífice de si mesmo e de seu próprio destino. As consequências, como já vimos, foram estrondosas. O conhecimento, a partir de então, tomou por base este sujeito, único e lógico, e passou a ser formulado e medido pelos critérios deste sujeito. Com o avanço das demandas mercantis e da própria economia, a *formação*, passa, então, a ser entendida como uma forma de instrumentalização e capacitação dos sujeitos para o trabalho, ou seja, para a mão de obra. Estrategicamente organizado, o mercado, hipostasiado como essência da sociedade, passa a imprimir sua lógica e ditar demandas para esta formação. Sendo alvo do mercado e fontes do desenvolvimento econômico e, também, social, a ciência e a técnica passam a ser o centro da formação. Em resumo, portanto, por serem, a ciência e a tecnologia, produtos, o mercado, além de ditar demandas para as Universidades, se apropriam destas pesquisas e da própria formação. Enfraquecida a universidade não só a ofertar produtos, mas obrigada, ela mesma, a se transformar em mercado.

Como pensar, portanto, uma formação que possibilite ao sujeito sua emancipação? Em quem nos “referenciarmos” (ou em que conceito?) num cenário de pleno império da indústria, da técnica e da supremacia do capital? Ou melhor, nós brasileiros temos um conceito de formação no qual nos espelhamos? Estamos nós numa época esclarecida ou permanecemos no medo, na conformidade da menoridade? Quais o fins de nossa formação – autonomia ou

adaptação ao mercado? São perguntas que nos tiram da zona de conforto, exigindo, assim como em Kant, coragem para *ousar saber*. É preciso romper, no entanto, com o império da *semiformação*. Mas como? Não seria com uma educação política que nos “autonomize” para a crítica ou com uma pedagogia moral capaz de nos propor sentidos? Como pensarmos uma universidade que seja ela mesma crítica da semiformação? Antes mesmo como pensar a crítica na Universidade?

3.3 *BILDUNG X HALBBILDUNG: O dilema da Universidade*

Sabendo que o espaço da opinião pública depende dos impulso vindos da elaboração privada de problemas sociais que tem ressonância na vida individual, cabe investir na formação da consciência política dos cidadãos. Essa é uma questão fulcral para a constituição da democracia [...] toda educação é política³⁰.
(Pedro Goergen).

Os teóricos clássicos do pensamento alemão, para formular o ideal da *Bildung*, buscaram, como vimos, nos Gregos suas referências. Seja na Grécia clássica, no classicismo e no neo-humanismo, seja na Grécia arcaica, como é o caso de Nietzsche, eles formularam um conceito que tornou possível a busca por um “elevado tipo de homem”. Nós ainda carecemos de modelos, isso é fato. Não sabemos ao certo que tipo de Universidade que pretendemos. Creemos que, para isso, como diz Dias Sobrinho (2013, p. 42), citando Bauman e Said, “há que escolher entre *“andar à deriva e viajar”* (BAUMAN, 1999, p. 11), o que para nós universitários pode ser traduzido como a obrigação de não permitir que a *“consciência desvie o olhar ou caia no sono”*” (SAID, 2007, p.172).

Defrontamo-nos, assim, com o dilema que tem se tornado a grande querela da formação: autonomia ou heteronomia? A tendência assumida, quase incontornável, assumida pelas instituições formativas, ao que nos parece, é a do ajustamento às demandas mercadológicas consideradas responsáveis da universidade. O cenário é, sem exageros, *perturbador*. Perturbador porque de um lado vimos o esfacelamento e a *fetichização* da formação cultural própria do processo civilizacional do humano [a formação cultural]; e, por outro, a insuficiência (ou cegueira?) da reflexão crítica e, outrossim, seu embotamento pragmatista. Não seria este o momento de pensarmos, além de uma reflexão que possibilite a

³⁰ GOERGEN, P. Ação comunicativa, democracia e educação. In: SGRÓ, M.R (Org.). **Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía**. Tandil: Univ. Nacional Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008, p. 70

crítica, uma pedagogia moral, ou seja, uma reflexão pedagógica capaz propor sentidos "críticos" e de "valores" a todo processo de formação? Para Dias Sobrinho (2010, p. 244-245, *grifos nossos*).

O grande desafio ético que se apresenta à educação superior é a construção de uma globalização que seja, sobretudo a globalização da justiça e da dignidade. Para educação superior, isso consiste em produzir conhecimentos e *promover a formação com muita atenção à pertinência e ao horizonte ético que dá a direção e os sentidos do futuro a construir.*

O grande desafio ético, senão moral, que é esperado da universidade, então, é o do resgate de sua própria essência.

A formação, a qual no projeto humboldtiano e também fichteano primava pela autonomia e autodeterminação, hoje se vê substituída por outros pressupostos que regem a vida dos homens na sociedade contemporânea as quais se impõem como desafios 'formativos'. O conceito *Bildung*, ao longo de sua própria história, se insere num processo *linear* que vem sofrendo longas e contraditórias mutações.

Até chegar à formação atual, a *Bildung* historicamente atravessou três grandes fases, em linhas gerais. No século XVIII, originou-se associada à humanidade e perfectibilidade com a fusão de esclarecimento, virtude, espírito. No final do século XIX, ela é compreendida como bem e valor, e a partir do século XX aparecem tentativas de substituí-la por conceitos como desenvolvimento, qualificação e identidade do eu. O conceito de *Bildung* sofre, dessa forma, uma trivialização (MÖLLMANN, 2010, p. 31).

É a partir daí que podemos pensar, atualmente, o pré-domínio da *Halb-Bildung*. Pois, as demandas da formação não estão mais unicamente restritas às questões da vida (do sujeito ou da sociedade), mas foram inseridas em dimensões únicas e particulares, ligadas somente ao desenvolvimento da economia.

O neoliberalismo exacerbado reduz a formação à capacitação de recursos humanos e empurra a educação a servir restritamente aos apelos de natureza operacional e instrumental de interesse mercadológico. Se a Universidade se põe a cumprir cegamente a função instrumental que lhe determina a economia neoliberal, ela passa a colaborar com os processos de desidratação das esferas públicas, em favor do lucro privado sem fim e do individualismo avassalador (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 38, grifos nossos).

A partir disso, nos parece urgente a *ressignificação* da própria ideia de Estado e de sua função [essencial e estrutural] de principal responsável pelas políticas educacionais. Talvez só assim possamos falar de autonomia plena [no que concerne as demandas] na Universidade.

O cenário é, assim, de crise. A redução da presença do Estado propiciou a criação das parcerias, de início público-privadas e, posteriormente, predominantemente privadas, no contexto universitário atual, seja ele mundial ou nacional. Com a escassez dos financiamentos públicos para a universidade e, com suas enormes demandas anuais, o que houve foi uma

intensa ampliação de instituições privadas a oferecer serviços educacionais. Serviços pautados na maioria das vezes, pelo vetor econômico, com *slogans* atrativos ainda que suspeitos de fácil acesso, agilidade e eficiência, a “qualidade”, a 'democratização' do ensino, etc. No que concerne às instituições de caráter público houve um significativo investimento de empresas, interessadas no aproveitamento das pesquisas ali realizadas. Ou seja, o povoamento do espaço público pelo privado. Não se trata aqui da condenação *per se* da cooperação entre o privado e o público, mas do uso privatizante dos recursos públicos. Nesta conjuntura, o aluno-cidadão se transformou num cliente-consumidor. Comentando este dado relevante, a nível nacional e mundial, Dias Sobrinho (2013, p. 42) diz que é

Lamentável que cerca de 90% das instituições de educação superior brasileiras sejam privadas, em sua maioria com manifesto ânimo de lucro, e muitas delas estejam inseridas em grandes consórcios universitários privados em escala mundial. O “Processo de Bolonha”³¹ ameaça transformar as universidades europeias, ainda que mantidas pelo dinheiro público, em “empresas do conhecimento” postas a serviço da economia. Com efeito, o Informe da União Europeia de fevereiro de 2003 - intitulado O papel das Universidades na Europa do conhecimento – estabelece três diretrizes para que as universidades se ponham mais efetivamente a serviço dos interesses dos grupos mercantis: financiamento privado maior que o público; excelência; cooperação cada vez mais estreita entre universidades e empresas comerciais.

O processo de Bolonha se caracteriza como uma política pública de aproximar estruturalmente os sistemas educacionais dos países participantes. Criou-se um sistema mais homogêneo visando às necessidades do mercado tendo como foco principal o modelo norte-americano. Este sistema pode ser equiparado ao modelo de empresas transnacionais, ou seja, convergir o sistema educacional para atender à dinâmica internacional do mercado dentro das diferentes realidades nacionais, criando maior competitividade.

O histórico de construção das universidades Europeias – luta de cada país pela elaboração de projetos educacionais próprios levando em conta as especificidades culturais – será substituído por um projeto mais unificado tendo como fio condutor a aproximação ao modelo norte-americano. Para competir, o mercado exige competidores equivalentes. O foco do Processo de Bolonha é, portanto, a adaptação da estrutura, dos conteúdos e da língua dos

³¹ O processo político e de reformas institucionais, internamente auferidas por cada governo nacional ou respectivas entidades descentralizadas, que deverá conduzir ao estabelecimento efetivo do novo sistema europeu de educação superior, até 2010, incluindo atualmente quarenta e cinco países (isto é, todos os da UE e, ainda, dezoito países europeus não pertencentes à UE), foi designado por Processo de Bolonha. Em 1998, em Paris, os ministros da educação da Alemanha, França, Itália e Reino Unido assinaram uma declaração conjunta onde perspectivam já a construção de um “espaço europeu de educação superior” (DECLARAÇÃO DA SORBONNE, 1998). No ano seguinte, os ministros de vinte e nove estados europeus, incluindo Portugal, subscreveram a chamada Declaração de Bolonha (1999), onde assumem como objetivos o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros (Cf. LIMA Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de.; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008, p. 10).

sistemas de educação superior dos países membros da comunidade europeia, potencializando assim a competitividade do bloco frente à hegemonia norte-americana no contexto da economia neoliberal e na atração dos estudantes internacionais.

A ideia é re-significar a função da universidade pública aproximando-a ao mercado e aos interesses técnico-profissionais dos estudantes. Além de realizar parcerias com empresas privadas e cobrar taxas elevadíssimas de mensalidade, tornando cada vez mais acentuada o aparelhamento entre universidade e mercado.

No Brasil, as políticas públicas são bastante influenciadas por modelos internacionais; a reforma universitária de 1968 teve como referência o modelo departamental norte-americano. Nos anos 1990, as reformas seguiram as referências liberais elaboradas pelo Banco Mundial. Hoje, projetos no ensino superior têm como referência o Processo de Bolonha. Um exemplo é o projeto da “Universidade Nova” da UFBA, modelo que sofre influência explícita deste do sistema implantado na União Europeia. No sudeste, o projeto da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), é modelo que virtualmente reproduz esta submissão ao mercado.

“O processo de Bolonha” na Europa e as políticas neoliberais no Brasil são as forças que ditam as demandas da Universidade, atualmente. Difícil falar em autonomia neste contexto. Nesta efemeridade das demandas há que se perguntar de que formação estamos falando. Seria ainda possível, neste contexto, o resgate da *Bildung* clássica na contemporaneidade? Ou melhor, nestes tempos de globalização, em que a competitividade é elevada a um grau extremo, a universidade está a “formar que tipo de ser humano e para qual sociedade”? (Ibid., p. 38).

O problema está posto. O dilema é visível. A crítica é necessária, ou melhor, a produção de consciências críticas capazes de dar luz ao ofuscamento da semiformação. Assim com em Adorno, não nos pautamos numa teoria que embote a prática, e vice versa. A teoria crítica que cogitamos disseminar na universidade, não é somente aquela capaz de descrever o mundo como ele é, mas sim capaz de olhar o mundo a partir da perspectiva do que ele poderia ser. Assim teoria e prática se confundem. A crítica excede o conformismo, ela é inconformista. Isso não significa dizer que a universidade ideal é aquela capaz de *contemplar a verdade*. Nem tão pouco a que alcance os melhores *rankings* mundiais. A melhor universidade é, antes de qualquer coisa, a que te causa espanto. Que te incomode diante ao sistema atual. Capaz de formar rebeldes-inconformistas. Aonde ciência, tecnologia, pesquisa, extensão e *formação* [e (in)formação] possam coabitar lado a lado. Num longo e sábio

excerto, Dias Sobrinho (2013, p. 42, *grifos nossos*) resume de forma brilhante que tipo de universidade é preciso pensar.

Ciência, tecnologia, inovação, enfim, conhecimentos não devem ser escravos dos parâmetros produtivistas. As melhores Universidades não são necessariamente as que ocupam as mais altas classificações nos *rankings* estabelecidos nas esferas centrais da *big science* e elaborados nos gabinetes de influentes instituições de pesquisa e laboratórios dos países que ocupam o *score* do poder mundial, a serviço da competitividade do grande capital. *As melhores universidades são aquelas que, mediante práticas de responsabilidade coletiva, com elevados graus de rigor, relevância científica e pertinência social, produzem e difundem conhecimentos na perspectiva da formação humana, do bem-estar social e do desenvolvimento solidário.* Conhecimentos em geral, ciência, tecnologia e inovação são produções humanas que devem ser estimuladas e valorizadas sempre quando contribuem para a coexistência humana e para um futuro melhor da humanidade. Devem pautar-se pelos princípios e práticas da solidariedade, da cooperação e da responsabilidade social, e não da competitividade, do individualismo compulsivo e da armadilha ideológica da “excelência”.

As melhores universidades, portanto, não são aquelas que condizem com as matrizes que embasam as estatísticas e *rankings*, sem preocupação com sua inserção e pertinência ao contexto social e uma formação integral e humana.

NOTAS (IN)CONCLUSAS

A liberdade seria não a de escolher entre preto e branco, mas a de escapar à prescrição de semelhante escolha. (ADORNO, 1993, p. 115).

O termo “conclusão” parece *lógico* demais para uma proposta que se dispôs a ser *flexível* movida pela busca das *contradições*, adornianamente falando. Pode sugerir, também, uma demasiada prontidão esquemática entre premissas e conclusões. Ora, não foi esta a nossa proposta. Por isso, o uso do termo (in)conclusão. Ele se aproxima mais de nossa ideia de suscitar modelos críticos, não totalizadores, numa dialética *negativa* permanente, visando o lado não-realizado de determinado processo.

O objetivo desta pesquisa foi o de pensar a formação com vistas à autonomia do sujeito, numa época regida pela efemeridade de demandas, num contexto em-si-mesmo antinômico de emancipação e de plena sujeição à qualificação rápida e eficaz para o mercado. Com este objetivo, discutimos o papel da universidade e o sentido desta formação no que concerne a emancipação.

Situar a universidade neste contexto antinômico de autonomia/sujeição e consequente crise foi a proposta do primeiro capítulo. Vimos, assim, uma instituição histórica de promoção e difusão de conhecimento, sendo levada ao reducionismo da tecnicização até o risco da perda de sentido enquanto universidade. Reunimos, então, argumentos em torno da tese que a autonomia cedeu lugar a heteronomia. As causas são muitas: o afastamento do estado passando de beneficiário para avaliador; a insuficiência de recursos favorecendo os financiamentos privados e a criação das universidades com fins propriamente lucrativos; a influência do mercado neoliberal e dos organismos multilaterais, etc. Além de se tornar “serva” das demandas do mercado, a universidade se vê diante de um cenário de adaptação. Surge, assim, uma “*organização*” produtora de serviços compráveis. Ou seja, ela mesma se tornou um mercado do conhecimento. O resultado é a *crise* um tempo difícil, de desânimo, mas oportuno, também, para a consciência e mudança. É hora de apresentar, enfim, um primeiro modelo crítico de reflexão capaz de pensar a universidade como ela deveria ser: uma educação política.

O termo “política” é usado em seu sentido *lato*, originário da *polis* grega retomado nos primórdios da modernidade em termos de política enquanto participação efetiva de todos. Pensar a política na e para a educação hoje significa diálogo crítico envolvendo o dizer e o escutar, *dialogar*. Um diálogo não restrito ao espaço acadêmico, mas aberto à sociedade como

um todo, visando à instituição de um Estado Democrático de direito, livre da dominação e da barbárie.

O segundo capítulo veio com uma proposta de pensar a instrumentalização da razão e, assim, da formação universitária, a partir de Theodor W. Adorno. Os textos de Adorno trazem à tona, criticamente, o desencantamento do mundo, a soberania da razão e, principalmente, a *reificação* (natureza, sujeitos, etc.) por meio da Indústria cultural. A indústria cultural é uma clara demonstração do auto-anulamento do indivíduo frente à sociedade administrada. E tomando para si esta postura sistêmica, a educação se transformou numa espécie de instrumento para a “instrumentalização”, eficiente e rápida, de sujeitos para expectativas do mercado. A proposta é sugerir que a universidade pense o mundo, não como ele é (Teoria tradicional), mas a partir da perspectiva do que ele deveria ser (Teoria crítica). O comportamento crítico, orientado para a emancipação, é, a nosso ver, a principal tese deste capítulo.

Desse intuito decorre, a segunda face do modelo crítico que é a formação estética, vertente pensada desvinculada das amarras do racionalismo cientificista e tecnicista da modernidade tardia. O conceito de estética, quando integrado às reflexões educacionais, não quer se referir a produções e técnicas artísticas da *techné* da criação artística, mas na promoção de reflexões a partir do sensível. Ou seja, reconhecer o Outro da razão ocidental livre do absolutismo lógico da razão vigente.

O terceiro capítulo, uma “síntese” reflexiva dos capítulos anteriores, pretendeu abordar o dilema da universidade neste contexto de “crise”, de perda de sentido e de submissão às demandas externas. Há evidências de uma redução estrutural em termos de formação na educação superior, o que, em termos adornianos, significa o *império da semiformação*. Eis, portanto, nosso terceiro e *último* modelo crítico de reflexão, a saber: a urgência de uma pedagogia moral que favoreça ao indivíduo a possibilidade do fundamento “valorativo” a partir da fundamentação dos princípios do Estado democrático de direito numa época de *efemeridade valorativa*. A questão básica está ancorada na seguinte pergunta: Em que conceito nos referenciamos quando falamos de educação? A resposta a esta questão foi formulada com base nos argumentos de Adorno e Horkheimer contra a submissão ao racionalismo que impregna a cultura contemporânea, estrategicamente assegurada pela indústria cultural. Nestes termos, segue a sugestão de uma recuperação e atualização do conceito de *Bildung*, o que só será possível quando confrontada com a sua história de não-realização. Quem sabe, as cinzas de sua anulação fecundam o solo para seu renascimento com novas formas e sentidos, na confluência entre formação e superação da barbárie.

Esta perspectiva abre o cenário para um novo trabalho cujo enfoque será a urgência da pedagogia moral, no caso, pensada com fundamento na filosofia moral em Adorno. Por ora, temos apenas modelos críticos de formação pensados a partir da Teoria crítica da sociedade. Com isso, nossa conclusão é de que a crítica na universidade é necessária e urgente numa época em que o espírito da técnica apoderou-se da reflexão.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Culture Industry Reconsidered**. New German Critique, 6: [s.n.], 1975. 12-19 p.
- _____. **Teoria Estética**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1992.
- _____. **Minima moralia**. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. 2ª Edição. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, G. **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994. p. 62-75.
- _____. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Palavras e Sinais: Modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis : Vozes, 1995.
- _____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Almeida. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: _____ **Os Pensadores: Textos escolhidos**. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 65-108.
- _____. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- _____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, G. A. Nota preliminar do Tradutor. In: ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 7-8.
- BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. D. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio./ago. 2012.
- BARATA-MOURA, J. Educação superior: Direito ou Mercadoria? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 8, n. 4, p. 31-36, Dezembro 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENTO, J. O. Do Estado da Universidade: Metida num Sarcófago ou no leito de Procrustes? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, v. 19, n. 3, p. 689-721, nov. 2014.

_____. **Por uma UniverCidade Anticonformista**. Belo Horizonte, MG: Instituto Casa da Educação Física; UNICAMP; PENSES, 2014.

BOBBIO, N. **Liberalismo e Democracia**. Tradução de Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Hobbes. In: BOBBIO, N. **A teoria das formas de governo**. Tradução de Sérgio Bath. 7ª ed. ed. Brasília: UnB, 1994. Cap. VIII, p. 107-115.

CABOT, M. Sobre la actualidad de Walter Benjamin. **Revista Constelaciones**, v. II, p. 378-381, 2010.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Set/ Out/Dez 2003.

COSTA, J. H. A atualidade da discussão sobre a indústria cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, Maio/Ago. 2013.

DELLAGNEZZE, R. O estado de bem estar social, o estado neoliberal e a globalização no século XXI. Parte II - O estado contemporâneo. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. XV, n. 107, dez 2012.

DERRIDA, J. **O Olho da Universidade**. Tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação da Liberdade, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: Entre ética e o mercado**. Florianópolis, Santa Catarina: Insular, 2002.

_____. Avaliação ética e política em função: Da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez 2010.

_____. Educação Superior: Bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Sorocaba; Campinas, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 107-126, Março 2013.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. **Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais**. Sorocaba: Eduniso/ RAIES, 2008.

DIAS, M. A. R. Comercialização no Ensino Superior: É possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

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

- _____. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2003a.
- _____. Esquematismo e Semiformação. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 83, p. 441-457, agosto 2003b.
- _____. **Adornos**: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- _____. **Mímeses e racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Ed. Loyola, 1993a
- _____. Notas sobre a modernidade e sujeito na *Dialética do Esclarecimento*. In: **Revista Kriterion**, v. 34, n. 88, 1993b
- DURKHEIM, Émile. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas**: La evolución pedagógica en Francia. Traducción María Luisa Delgado y Félix Ortega: Madrid, La Piqueta, 1992.
- ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Perspectiva, 1979.
- FIORI, J. L. D. C. Estado de Bem-Estar Social: Padrões e Crises. **Revista de Saúde Coletiva, Physis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, dez. 1997.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2001.
- FREITAG, B. **A Teoria Crítica**: Ontem e Hoje. Brasília: Editora Brasiliense, 1986.
- FREITAG, M. **Le Naufrage de l'université**. Paris: Editions de la Découverte, 1996.
- GOERGEN, P. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. 2ª Edição - revista. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005a.
- _____. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado**: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b. p. 11-19.
- _____. O discurso oficial da tolerância: provocações críticas. In: FÁVERO, A. A., et al. **Sobre filosofia e educação**: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: EdUPF, 2006. p. 161-185.
- _____. Educação Superior: Entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.
- _____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A. M. E. H. (.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- _____. Educação e diálogo. In: GOERGEN, P. **Educação e diálogo**. Maringá, Paraná: EdUEM, 2010. Cap. 1, p. 13-54.
- _____. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, Paraná, n. 37, p. 59-76, maio/ago. 2010.

_____. Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética. In: SEVERINO, F. E. S. **Ética e formação de Professores: Política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 2, p. 93-129.

_____. Educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013.

_____. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, Rio Grande do Sul, v. 21, nº 1, p. 23-40, jan./jun. 2014 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **HISTEDBR Online**, Campinas, São Paulo, n. 39, p. 286-296, Set 2010.

GONÇALVES JR, A. F. **Ética e crise na sociedade contemporânea**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1975. (Os Pensadores; 16).

HERMANN, N. **Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDPUCRS, 1999.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JANELA, A. A. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, Jan/Fev/Mar/Abr 2003.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun 2014.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educ & Soc.**, Campinas, São Paulo, v. XX, n. 69, p. 139-164, dez/ 99.

JANELA, A. A.; ANTUNES, F. Educação, Cidadania e Competitividade: Questões em torno de uma nova agenda. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 83-112, julho/ 2001.

JAY, M. **As ideias de Adorno**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

JIMENEZ, M. **Para ler Adorno**. Tradução de Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KANT, I. Resposta a pergunta: Que é "Esclarecimento"? In: KANT, I. **Immanuel Kant - Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petropolis, RJ: Vozes, 1974. Cap. 4, p. 100-117.

_____. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1996.

_____. **Resposta à pergunta:** o que é esclarecimento? Tradução de Luiz Paulo Rouanet. [S.l.]: Casa das Musas.

LASTÓRIA, L. A. C. N. Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T. W. Adorno e M. Horkheimer. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXII, n. 76, p. 63-75, out. 2001.

LEITE, Denise. Avaliação institucional: reforma e redesenho capitalista das Universidades. In: **Avaliação**, Campinas, nº. 2, v. 7, p. 29-49, jun. 2002.

LIMA Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de.; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo.** Tradução de Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

LYOTARD, J.-F. **A condição Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Jorge Olympio, 1998.

MAAR, W. L. Lukács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**, São Paulo: Marco Zero, n. 27, 1992.

_____. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.

_____. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 83, n. 24, p. 459-476, agosto 2003.

MAGALHÃES, F. **10 lições sobre Marx.** 5ª Edição. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARCONDES CÉSAR, T. C. Krisis e Kairós em Evangelhos Moutsopoulos. In: GONÇALVES JR, A. F. **Ética e crise na sociedade contemporânea.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008. Cap. 1, p. 11-42.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. Tradução de Giasane Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações.** Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro, UFRJ, 2003.

MATOS, O. **Os arcanos do inteiramente outro:** a escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução. 2ª Edição. ed. São Paulo: Brasiliense, 19879.

_____. **Escola de Frankfurt:** luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MERQUIOR, J. G. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin:** ensaio crítico sobre a escola neohegeliana de Frankfurt. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

MÖLLMANN, A. D. S. **O legado da Bildung**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: (Tese de Doutorado), 2010.

MONTEIRO, A. D. R. O Pão do direito à Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

MÜHL, E. H.; GOMES, L. R.; ZUIN, A. Á. S. **Teoria Crítica, filosofia e educação: Homenagem a Pedro L. Goergen**. Passo Fundo: EdUPF, Passo Fundo; EdUEM, Maringá, 2014.

NEAVE, Guy. The Evaluative State Reconsidered. **European Journal of Education**. Paris, v. 33, nº. 3, 1998.

_____. **Educación Superior: historia y politica**. Barcelona: Gedisa, 2001.

NICOLAU, M. F. A. **O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel**. Fortaleza, Ceará: (Tese de Doutorado), 2013.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

NOBRE, M. A **Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Curso Livre de Teoria Crítica**. 3ª Edição. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

_____. **Lukács e os limites da reificação**. Um estudo sobre *História e consciência de classe*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

PAGNI, P. A. Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 23, n. 3 (69), p. 133-157, Set./Dez. 2012.

PALANCA, N. **Modernidade, educação e alteridade: Adorno, cogitações sobre um outro discurso pedagógico**. Campinas, São Paulo: (Tese de Doutorado), 2005.

PEREIRA, A. R. **O direito à propriedade através do trabalho como um ato moral no Segundo Tratado do Governo Civil de Locke**. Campinas: PUC-Campinas, 2000. (Dissertação de mestrado em Ética e Filosofia Política).

PETRELLA, Ricardo. **El Derecho a Soñar**. Propuestas para una sociedad más humana. Barcelona: Intermón Oxfam, 2005.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Educação contra a intolerância. In: FÁVERO, Altair Alberto; DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância**. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006, p. 404-418.

PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e Inconformismo: Novas perspectivas de ensino**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

RABAÇA, S. R. **Variantes críticas: a dialética do esclarecimento e o legado da escola de Frankfurt**. São Paulo: Annablume, 2004.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. Á. S.; PUCCI, B. **Teoria Crítica, estética e educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

REDYSON, D. **10 lições sobre Hegel**. 3ª Edição. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

REZENDE, V. T. D. **Luzes e Estrelas: T. W. Adorno e a Astrologia**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

RIBEIRO, R. J. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, F. **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, “O Federalista”**. São Paulo, SP: Ática, v. I, 1989. Cap. 2, p. 51-77.

RISTOFF, D. **Construindo outra educação: Tendências e desafios da educação brasileira**. Florianópolis, Santa Catarina: Insular, 2011.

_____. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis, Santa Catarina: Insular, 1999.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.

ROUANET, S. P. Adorno e Kierkegaard. **Revista Brasileira**, v. II, n. 75, p. 145-156, abril-maio-junho 2013.

RÜDIGER, F. **Comunicação e Teoria Crítica da Sociedade - Fundamentos da Crítica à Indústria Cultural em Adorno**. 2ª ed. ed. Porto Alegre, RS: EDPUCRS, 2002.

RUSH, F. (.). **Teoria Crítica**. Tradução de Beatriz Katinsky e Reginas Andrés Rebollo. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, B. D. S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 4ª Edição. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. In: SANTOS, B. D. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8ª ed. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. 8, p. 187-226.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTRE, J.-P. **Sursis**. São Paulo: DIFEL, 1976.

SCHÜTZ, R. Refúgio da Liberdade: Sobre o conceito de filosofia em Theodor Adorno. **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 3, p. 32-52, set./dez. 2012.

SELIGMANN-SILVA, M. **Adorno**. São Paulo: Publifolha, 2003.

SEVERINO, A. J. A filosofia da educação como hermenêutica da contemporaneidade. In: MÜHL, E. H.; GOMES, L. R.; ZUIN, A. Á. S. **Teoria crítica, filosofia e educação:**

homenagem a Pedro L. Goergen. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2014. Cap. II, p. 167-183.

SILVA, A. S. A "**Desmitologização**" da Educação a partir de Theodor W. Adorno. Porto Alegre: Faculdade de Educação, PUC-RS, 2010 - (Tese de Doutorado).

SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 5-27, 2005.

SLATER, P. **Origem e significado da Escola de Frankfurt**. Tradução de Alberto Oliva. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TERRA, R.; REPA, L. Teoria Crítica. **Caderno CRH**, Salvador, Bahia, v. 24, n. 62, p. 245-248, Maio/Ago. 2011.

THOMSOM, A. **Compreender Adorno**. Tradução de Rogério Bettoni. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VICENTE, M. M. A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço. In: VICENTE, M. M. **História e comunicação na ordem internacional**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 123-146.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina, Paraná: Ed. Universidade de Londrina, 2011.

WEFFORT, F. C. **Os clássicos da Política**. 5ª Ed. ed. São Paulo, SP: Ática S.A, 1995.

WIGGERSHAUS, R. **Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política**. Tradução de Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

ZUIN, A. Á. Indústria Cultural e Semiformação: A atualidade da educação após Auschwitz. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

_____. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, v. XXI, n. 54, p. 9-18, agosto 2001.