

Organizadores
Antônio A. S. Zuin
Belarmino C. G. da Costa
Luís Roberto Gomes
Luiz Antônio C. N. Lastória

Teoria Crítica, Formação Cultural e Educação

Homenagem a Bruno Pucci

INSTITUTO EDUCACIONAL PIRACICABANO DA IGREJA METODISTA – IEP

Diretor Superintendente do Cogeime

Diretor Geral das IMEs

Robson Ramos de Aguiar

CONSAD – Conselho Superior de Administração

Titulares: Valdecir Barreros (Presidente); Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente); Esther Lopes (Secretária); Marcos Gomes Torres; José Erasmo Alves de Melo; Renato Wanderley de Souza Lima; Jorge Pereira da Silva; Andrea Rodrigues da Motta Sampaio; Cassiano Kuchenbecker Rosing; Luciana Campos de Oliveira Dias

Membros Suplentes: Eva Regina Pereira Ramão; Josué Gonzaga de Menezes

Reitor pro tempore

Fábio Josgrilberg

Conselho de Política Editorial

Fabio Botelho Josgrilberg (Presidente)

Josué Adam Lazier

Lauriberto Paulo Belém

Nailza Maesta

Tânia Barbosa Martins

Victor Hugo Tejerina Velázquez

Andreza Barbosa

Maria Rita Pontes Assunção

Nancy Alfieri Nunes

Ely Eser Barreto César (Representante externo)

Comissão de Publicação

Lauriberto Paulo Belém (Presidente)

Maria Imaculada de Lima Montebelo

Paulo Roberto Botão

Jorge Luis Mialhe

Marco Polo Marchese

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha

Silvia Cristina Crepaldi Alves

Editor Executivo

Sergio Marcus Nogueira Tavares

Organizadores:

Antonio A. S. Zuin

Belarmino C. G. da Costa

Luiz Roberto Gomes

Luiz A. C. N. Lastória

**TEORIA CRÍTICA, FORMAÇÃO
CULTURAL E EDUCAÇÃO**
HOMENAGEM A BRUNO PUCCI



EDITORA
UNIMEP

PIRACICABA
2018

Zuin, Antonio A. S (Org.).

Teoria crítica, formação cultural e educação: homenagem a Bruno Pucci. Organizado por Antonio A. S. Zuin, Belarmino C. G. da Costa, Luiz Roberto Gomes, Luiz A. C. N. Lastória. Piracicaba: Editora Unimep, 2018.

396p.

ISBN: 978-85-85541-91-0

1. Teoria crítica em educação. 2. Formação cultural e educação. I. Pucci, Bruno. II. Título.

CDU – 37.01

AFILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

**UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba
Campus Taquaral**

Rodovia do Açúcar, km 156 (SP-308)

13.423-170 – PIRACICABA, SP

Tel: (19) 3124-1620 • Fax: (19) 3124-1723

E mail: editora@unimep.br • www.unimep.br

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO: Simone Maria Cruz de Arruda

CAPA: RENATO ELSTON GOMES

FINALIZAÇÃO DA CAPA: Cristiano Freitas

EDITORACÃO ELETRÔNICA: MARIA ZÉLIA FIRMINO DE SÁ

REVISÃO: João Guimarães

As informações e opiniões emitidas no livro são de inteira responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, posição oficial da Universidade ou de sua mantenedora.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO “O MESTRE E SUAS VEREDAS”	7
<i>Os organizadores</i>	
PREFÁCIO – CONSTRUINDO A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	11
<i>Sílvia Gallo</i>	
A FIGURA DO MESTRE FORMADOR	17
<i>Antônio A. S. Zuin</i>	
O (COM)PADRE ERRANTE	29
<i>Luiz A. Calmon Nabuco Lastória</i>	
RACIONALIDADE TÉCNICA E ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PERDA DA DIMENSÃO DE TOTALIDADE	37
<i>Belarmino Cesar Guimarães da Costa</i>	
BRUNO PUCCI: UM FILÓSOFO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO	59
<i>Luiz Roberto Gomes</i>	
POESIA E POLÍTICA; PEDAGOGIA E ESPERANÇA: SOBRE A TRAJETÓRIA INTELCTUAL DE BRUNO PUCCI	71
<i>Renato Franco</i>	
O MESTRE, O DISCÍPULO, OS DISCÍPULOS	89
<i>Luiz Hermenegildo Fabiano</i>	
BRUNO PUCCI: A EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRA A BARBÁRIE	107
<i>Antônio Joaquim Severino</i>	
FAZER EXPERIÊNCIAS, RESISTIR AO ESTABELECIDO NA E ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO	125
<i>Rita Amélia Teixeira Vilela</i>	
FORMAÇÃO HUMANA: CAMPO DE FORÇA E AUTOFORMAÇÃO	139
<i>Cláudio A. Dalbosco</i>	
ESTÉTICA E SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO: UMA CONTRIBUIÇÃO DE BRUNO PUCCI PARA A EDUCAÇÃO	157
<i>Luzia Batista Oliveira Silva</i>	

A FORMAÇÃO (BILDUNG) EM CRISE E A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: REFLEXÕES COM HARMUT ROSA, GUIMARÃES ROSA E ADORNO	175
<i>Ari Fernando Maia</i>	
O TRABALHO PEDAGÓGICO DE B. PUCCI COMO ESPAÇO PARA O OLHAR TATEANTE E A RESISTÊNCIA À BURRICE	189
<i>Luciana Azevedo Rodrigues</i> <i>Márcio Norberto Farias</i>	
INFÂNCIA COMO NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA: ENTRE AS CRIANÇAS E OS ADULTOS	207
<i>Paula Ramos de Oliveira</i>	
TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: BRUNO PUCCI, CRÍTICO DA VIOLÊNCIA	227
<i>Alexandre Fernandes Vaz</i>	
A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO PEDAGOGIA, ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA.....	243
<i>Allan da Silva Coelho</i>	
TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: BRUNO PUCCI E SUA ADORNIANA PAIXÃO PELA LITERATURA	263
<i>Robson Loureiro</i>	
DOS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NAS SUBJETIVIDADES À POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA PELO PENSAR E AMAR	293
<i>Angela Maria Pires Caniato</i>	
BRUNO PUCCI: TEÓRICO CRÍTICO E MESTRE DA AMIZADE.....	321
<i>Andreas Gruschka</i>	
CARTA PARA O GRANDE CACIQUE DA TEORIA CRÍTICA PAULISTA.....	325
<i>Cristoph Türcke</i>	
A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO COMO TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: ASPECTOS	329
<i>Wolfgang Leo Maar</i>	
ENTRE “CIDADANIA” E “CAPITAL HUMANO”: A DIALÉTICA DA MODERNIDADE EDUCATIVA.....	341
<i>José A. Zamora</i>	
BRUNO PUCCI – VELHO COMPANHEIRO DE ESTRADA – OS POLÍTICA E ACADEMICAMENTE PRODUTIVOS TEMPOS DE UFSCAR	363
<i>Valdemar Sguissardi</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES	387
BREVE BIOGRAFIA DO HOMENAGEADO: BRUNO PUCCI.....	391
<i>Thiago Antunes-Souza</i> <i>Renata H. P. Pucci</i>	

APRESENTAÇÃO

“O MESTRE E SUAS VEREDAS”

Tudo começou no dia 8 de novembro de 1991, em plena primavera. A primeira reunião do grupo de estudos de Teoria Crítica, feita numa sala do prédio de apoio técnico (AT) da Universidade Federal de São Carlos, contou com a presença de Bruno Pucci, professor da UFSCar, Newton Ramos-de-Oliveira, professor da UNESP-Araraquara, e os seguintes alunos dos Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar: Cláudia de Moura Abreu, Belarmino Cesar Guimarães da Costa e Antônio Álvaro Soares Zuin. O texto discutido foi o de Bárbara Freitag, intitulado: “Teoria Crítica: ontem e hoje” (Editora Brasiliense).

Já nesta primeira reunião de um grupo de pesquisa que se tornou, com o passar dos anos, referência nos estudos da relação entre Teoria Crítica e Educação, era possível observar no Bruno uma qualidade que sempre estivera consigo e que se faria cada vez mais presente conforme os anos de convivência: a capacidade de ouvir os alunos e se fazer ouvir. Não havia arrogância alguma, nem tampouco qualquer sinal de soberba intelectual. Pois ele nunca impôs seu ponto de vista como o único correto nas discussões sobre as mais variadas considerações dos pensadores da Teoria Crítica, como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Ao invés de um “É isso e ponto final” fazia-se sempre presente um “Eu penso desta forma. E vocês?”

Bruno tem sido, como educador, o oposto da arrogância, pois sua fala e seu olhar sempre lançaram, e ainda lançam, aos alunos o convite para a discussão conjunta em que ambos

possam, por meio de relações dialógicas, participar daquele momento aurático (como diria Benjamin, 1985), por meio do qual as informações criticamente confrontadas se transformam em conceitos. Cada gesto seu, exposto tanto nas aulas, quanto nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa: Teoria Crítica e Educação, revitalizava a observação de Horkheimer, de que o professor porta consigo uma autoridade que deve ser superada, de modo que: (...) a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*), na medida em que a obediência libertaria o ser inferior da sua inferioridade” (HORKHEIMER, 1983, p. 2).

É oportuno refletir sobre a tradução do verbo *aufheben* por superar. Pois não se trata do sentido linear de alguém que é superado por não ser mais útil ou por estar defasado em quaisquer aspectos. Na verdade, o sentido de superar (*aufheben*), quando consubstanciado com a condição de autoridade do educador, refere-se ao fato de que sua superação ocorre quando se conserva na transformação do aluno, o mesmo aluno que, por meio da mediação do educador, ousa saber e gradativamente se aparta de sua condição de tutelado, de ser menor, como diria Kant (1985).

Justamente o desprendimento de Bruno na condição de educador sempre proporcionou o desenvolvimento formativo de seus alunos, principalmente porque ele nunca deixou de enfatizar a dimensão ética da formação (*Bildung*). Ou seja, em qualquer temática discutida nos nossos encontros, Bruno sempre nos lembrou, adornianamente expressando, que o sofrimento é físico e que todos os denominados produtos culturais, por exemplo, portavam consigo a mediação das contradições humanas que os engendraram. Dito em outros termos: não basta ser considerado culto para ser identificado como alguém com formação. Pois é preciso fomentar, por meio da reflexão sobre a produção cultural, a sensibilização necessária para que as práticas cotidianas também sejam

transformadas. Sendo assim, aprender o que Adorno escreveu sobre preconceito implica a realização da necessária autocrítica sobre o modo como se reproduz o preconceito por meio de anedotas preconceituosas, por exemplo.

Certamente, este humanismo crítico do Bruno não pode ser exclusivamente identificado com este período de sua vida como educador estudioso do aparato conceitual dos pensadores da Teoria Crítica, pois esteve presente em toda a sua trajetória, como pode ser observado já nas considerações que teceu em sua obra: “A nova práxis educacional da igreja (1968-1979)”, por meio da qual analisou criticamente a Igreja Católica no Brasil e o papel desta instituição nas lutas pelas liberdades democráticas (PUCCI, 1985). Na verdade, a defesa da dimensão ética da formação esteve sempre atuante, não somente em suas obras, como nos estudos de Gramsci, dos pensadores da Teoria Crítica, de Guimarães Rosa, como também em suas práticas cotidianas dentro e fora da universidade.

Além de conjugar em si as capacidades intelectual e afetiva de uma forma única, há que se destacar também a habilidade de liderança do Bruno, não somente como professor, como também na condição de líder de grupo de pesquisa e organizador de congressos nacionais e internacionais sobre Teoria Crítica. Por anos a fio foi Bruno, com seu estilo de trabalhar de forma colaborativa e valorizando a autonomia, o responsável pela elaboração de projetos, com vistas a receber recursos das agências de fomento à pesquisa para a realização dos eventos científicos. São eventos como estes que tanto contribuíram, e ainda contribuem, para o desenvolvimento de centenas de pesquisas cujas temáticas se relacionam, de alguma forma, com elementos da Teoria Crítica nas mais variadas áreas de conhecimento.

Alguns desses pesquisadores que foram seus alunos, incluindo professores que conviveram e convivem com o Bruno, são os responsáveis pela elaboração dos capítulos deste livro. Há vários destaques que relacionam o modo como Bruno se faz presente, de alguma forma, nas suas pesquisas

e na vida como um todo. Há depoimentos emocionantes, críticos, alegres, sendo que, em todos eles, sobressai-se o reconhecimento do quão decisivamente Bruno e suas obras literária e de vida os influenciaram. Desta forma, este livro poderia ser exclusivamente considerado uma homenagem a todas as veredas que Bruno já percorreu, e que, portanto, deveria ser caracterizado como uma obra de despedida. Porém, esta obra marca o recomeço de mais uma vereda daquele que se conserva transformado em todos nós. Propomos, então, um brinde ao nosso querido mestre, com cachaça da boa, é claro.

Os organizadores

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FREITAG, Barbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Autoridade e família**. Tradução de Manuela R. Sanches e Teresa R. Cadete. Lisboa: editora Apáginastantas, 1983.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In: **Textos seletos**, edição bilingue, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

PUCCI, Bruno. **A nova práxis educacional da igreja (1968-1979)**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

PREFÁCIO

CONSTRUINDO A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Entre as duas últimas décadas do século XX e as duas primeiras décadas deste século, assistimos à consolidação da Filosofia da Educação como um *campo disciplinar* no Brasil. Falo em campo disciplinar inspirado por Foucault, quando este afirma que a partir do século XVIII a disciplina se tornou uma espécie de “polícia dos saberes”, controlando aquilo que se pode pensar, aquilo que se pode produzir como saberes aceitos e regulamentados. Segundo esse filósofo, esse movimento, ao qual poderíamos chamar de disciplinarização dos saberes, teve como eixo e local de consolidação a universidade, que passou, nesta época, a ser o local privilegiado do conhecimento, implicando sua “profissionalização”, deixando de lado os amadorismos e experimentações livres. O mesmo Foucault afirmou que a disciplina é aquilo que combate uma espécie de “teratologia dos saberes”, a produção de monstros que escapam aos contornos das disciplinas devidamente organizadas.

Nesta perspectiva, a disciplina apresenta um duplo caráter: de um lado, ela é negativa, na medida em que filtra, não permite que qualquer discurso ou construção teórica seja aceito nos contornos de determinado campo de saberes; de outro lado, ela é positiva, pois, ao fazer este cerceamento, a permitir a conformação de um campo com contornos claros, ela permite que novas formações discursivas emergjam neste campo. Em suma: a disciplina define os limites e fronteiras, organiza e delimita um campo de saberes e, ao fazê-lo, possibilita que novos saberes sejam criados neste campo.

Penso que esta pode ser uma boa chave de leitura para compreendermos a consolidação da Filosofia da Educação no Brasil nas últimas décadas. Se a conhecemos pelo menos desde o século XIX e se ela tem estado presente – ainda que de diferentes formas – nos currículos dos cursos de formação docente em nível médio e em nível superior desde então, é apenas sua constituição como campo de investigação que garantiu sua consolidação. Antonio Joaquim Severino, um de nossos principais pioneiros, nos ajuda a compreender o fenômeno, quando escreve:

A condição meramente curricular da Filosofia da Educação, reforçada pela tradição dogmática da experiência filosófica nacional e pela característica transmissiva do ensino, não estimulava a investigação e a reflexão crítica sobre a natureza dos processos educacionais bem como a natureza da Filosofia da Educação e de suas competências e atribuições.¹

Foi apenas com a introdução da Filosofia da Educação como campo de pesquisa da problemática educativa que ela pôde ir ganhando contornos cada vez mais claros e fosse, como afirma Severino, instigando uma reflexão crítica. Para isso, foi determinante a criação dos cursos de pós-graduação em Educação no país, a partir da década de 1970. Nestes cursos, dissertações de mestrado e depois teses de doutorado foram sendo construídas a partir de referências teóricas da Filosofia, mobilizando-os para pensar problemas do campo educativo, fazendo emergir e pouco a pouco se constituir os contornos de uma Filosofia da Educação.

De modo que, para a constituição da Filosofia da Educação entre, nós a constituição da pós-graduação em Educação foi essencial. Uma primeira geração de formadores foi constituída por pesquisadores recém-chegados de seus doutoramentos em Filosofia no exterior, como

¹ SEVERINO, A. J. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *O que é filosofia da educação?* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 275.

é o caso do próprio Severino e de Newton Aquiles von Zuben, dentre outros, que foram construir nossos programas de pós-graduação. Uma segunda geração se constituiu pelos primeiros egressos desses cursos. Tal geração seria determinante, uma vez que realizou seus estudos aqui no Brasil e numa Filosofia já localizada no território educativo. Um dos expoentes dessa geração é Bruno Pucci.

Com a consolidação dos programas de pós-graduação em Educação, alguns com linhas de pesquisa em Filosofia da Educação e outros que, mesmo sem tê-la, acolhiam trabalhos de pesquisa com vieses filosóficos, foram sendo criados modos de se pensar e fazer Filosofia da Educação no Brasil. Em meados da década de 1990, com diversas pesquisas em Filosofia da Educação sendo apresentadas em diferentes grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), um conjunto de pesquisadores resolveu propor a criação do GT Filosofia da Educação, que fez sua primeira reunião, com caráter de “Grupo Especial”, em 1994, e a partir de 1995 se consolidou como GT. Bruno foi um dos articuladores da criação do GT, foi o seu coordenador, ainda na década de 1990, e é um ativo membro dele desde então.

As discussões e debates, tanto de natureza epistemológica como de natureza política, que aconteceram – e seguem ocorrendo – no GT foram determinantes para estabelecer os contornos da Filosofia da Educação como campo disciplinar, separando aquilo que de fato não poderia estar ali, mas também potencializando as novas criações dentro das fronteiras epistêmicas definidas. A consolidação do campo através do GT solidificou o caminho para a criação da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE), que neste ano de 2018 realizará seu terceiro Congresso. Bruno Pucci é um dos sócios fundadores da SOFIE e tem atuado decisivamente em suas fileiras.

Tendo sido formado pela primeira geração dos trabalhos em Filosofia da Educação no país, Bruno logo tornou-se ele próprio um formador. Trabalhando intensamente na Universidade Federal de São Carlos e depois na Universidade

Metodista de Piracicaba, formou e segue formando dezenas de novos mestres e de novos doutores em Filosofia da Educação, que por sua vez multiplicam em diversos cantos do país esse trabalho formativo.

Não bastasse a importância deste trabalho de ensino e de formação de novos pesquisadores, Bruno Pucci construiu sólida carreira de pesquisador, tendo sido um dos responsáveis pela introdução da Teoria Crítica no campo da Educação no Brasil. Trabalho inovador, que fez as pesquisas avançarem e alargarem horizontes, para além dos importantes trabalhos realizados no contexto marxista e que marcaram a produção nas décadas de 1970 e 1980. Se na época tratava-se de buscar uma educação crítica que confrontasse a ditadura sob a qual sofríamos e que urgia derrubar, depois de 1985, com a redemocratização, novas questões emergiam. Os estudos de Bruno em torno do pensamento de Theodor Adorno, em especial tomando as questões da indústria cultural, abriram possibilidades novas de pensamento e de pesquisa. Seus trabalhos de pesquisa e de orientação, a constituição de grupos de pesquisa em Teoria Crítica, com a realização de congressos e seminários e, especialmente, a publicação de resultados de investigação em artigos em periódicos e nos muitos livros que escreveu e organizou, consolidaram a tradição dos estudos neste campo na Filosofia da Educação no Brasil, marcando as gerações presentes e futuras.

Optei por esta forma de narrativa neste prefácio para evidenciar ao leitor que a trajetória de Bruno Pucci como pesquisador, docente e orientador, se entrelaça com a trajetória da própria Filosofia da Educação no Brasil. Ele foi e segue sendo um dos atores centrais na constituição deste campo disciplinar, que hoje se destaca. Não raro, ouvimos de colegas estrangeiros que trabalham com Filosofia da Educação no exterior que em seus países a Filosofia da Educação não tem a força e a potência que veem aqui entre nós – e isso ouvimos inclusive de colegas de países com intensa e extensa tradição filosófica, como a França, por exemplo. Ora, se hoje temos essa força e essa potência

reconhecidas, isso se deve a pessoas como Bruno, que fizeram de sua vida a construção da Filosofia da Educação no Brasil.

Ao homenagear Husserl, criador da Fenomenologia, Merleau-Ponty afirmou que não há melhor homenagem a um filósofo do que pensar com ele, dando seguimento a sua obra. Este livro, ao homenagear de modo justo e merecido o Professor Bruno Pucci, mostra o seu trabalho vivo e mantém a sua potência. Que este trabalho prossiga e se propague pelo futuro, consolidando a Filosofia da Educação Brasileira.

Sílvio Gallo
Professor Titular da FE-Unicamp
Presidente da SOFIE
Inverno de 2018.

A FIGURA DO MESTRE FORMADOR

Antônio A. S. Zuin*

INTRODUÇÃO

O livro: *Emílio ou da educação*, de Jean Jacques Rousseau, pode ser considerado tanto um tratado pedagógico, quanto um de romance de formação, na melhor tradição do *Bildungsroman*. No final apoteótico do livro que revolucionou a chamada Pedagogia humanista moderna há uma declaração comovente de Emílio a Rousseau. O mesmo Emílio que está prestes a ser pai e seguir seus próprios caminhos:

(...) Continuai o mestre dos jovens mestres. Aconselhai-nos, governai-nos, nós seremos dóceis: enquanto eu viver precisarei de vós. Preciso mais do que nunca agora que minhas funções de homem se iniciam. Desempenhastes as vossas; guiai-me para que vos imite; e descansai, já está na hora de fazê-lo (ROUSSEAU, 1992. p. 581).

É interessante destacar o reconhecimento de Emílio ao mestre educador, sendo que este mestre contribuiu decisivamente para que ele desenvolvesse habilidades cognitivas e afetivas fundamentais para a leitura do livro do mundo. De certa forma, o sentimento de gratidão é mais uma vez revitalizado na maneira como os vários Emílios do Professor Bruno Pucci reconhecem sua influência decisiva no processo formativo de milhares de alunos e orientandos

* Professor-Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
E-mail: dazu@ufscar.br

de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Particularmente, conheço o Professor Pucci desde o início de 1991, período no qual tive o prazer de iniciar a redação e minha dissertação de mestrado sob sua orientação.

Em 1993 defendi minha dissertação de mestrado e fui aprovado num concurso para professor efetivo do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Desta forma, além do prazer de ter sido orientado pelo Prof. Bruno, tive a grande honra de me tornar seu colega de departamento até 1997, ano em que ele retornou para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Na verdade, nossos contatos cognitivos e afetivos se fortaleceram cada vez mais com o passar do tempo, até porque nos víamos com frequência em função dos encontros de nosso grupo de pesquisa: *Teoria Crítica e Educação*, cuja coordenação era de responsabilidade do Prof. Bruno e a vice-coordenação do inesquecível Prof. Newton Ramos-de-Oliveira.

Este grupo de pesquisa, cujas atividades foram iniciadas em 1991, já formou centenas de pesquisadores, os quais produziram centenas de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos de seletiva política editorial. Além disso, já foram organizados dez eventos científicos, sendo três colóquios nacionais e sete congressos internacionais, com participações de pesquisadores do Brasil e do exterior, entre outras atividades e contando com o aporte financeiro da FAPESP, CAPES, CNPq e DAAD. Não por acaso, este grupo de pesquisa se transformou numa referência nacional e internacional sobre os estudos da relação entre Teoria Crítica e Educação, haja vista os vários convênios e intercâmbios com grupos de pesquisa de universidades nacionais e internacionais, como as universidades J.W.Goethe, de Frankfurt am Main, a universidade de Leipzig, a universidade de Palma de Mallorca, entre outras.

Diante de tamanha produção, um fato precisa ser enfatizado: tudo isso jamais teria ocorrido sem a participação central do Prof. Bruno, tanto em relação às suas capacidades intelectual e afetiva, quanto às suas incríveis habilidades

administrativas, de gerenciamento de grupo, por assim dizer. Não por acaso, o Prof. Bruno precisa ser identificado como mestre formador, o que nos conduz à necessidade de entendimento dos motivos pelos quais a própria figura do Bruno renova o sentido do termo formação (*Bildung*). Seguindo esta linha de raciocínio, é preciso, neste momento, elaborar algumas considerações sobre o conceito de formação com o objetivo de compreender a designação do Prof. Bruno como mestre formador.

A ORIGEM DO CONCEITO DE FORMAÇÃO (*BILDUNG*)

Há uma obra que pode ser historicamente identificada como uma das principais quanto à aspiração do efetivo cumprimento dos ideais humanistas da *Bildung*, a saber: o texto de Johann Wolfgang Goethe, intitulado *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Por detrás do conflito existencial de Wilhelm Meister entre seguir a carreira de comerciante em virtude da pressão familiar e assumir o desejo de poder viver dos recursos obtidos pela venda de ingressos de peças de teatro, sua verdadeira paixão, observa-se uma crítica sutil de Goethe ao absolutismo das posições antagônicas entre a burguesia e a nobreza alemãs.

De fato, Wilhelm faz pertinentes objeções ao modo de vida valorizado pelos pais, absolutamente preocupados com a obtenção de recursos financeiros. Ele questiona a essência da natureza burguesa e chega à conclusão de que há uma perniciosa equivalência entre ser e ter. A existência humana não poderia ser simplesmente equacionada ao desejo de posse de algum produto. O desenvolvimento do espírito acaba por se subordinar à lógica do equivalente das mercadorias e Wilhelm revolta-se de forma contundente contra essa subordinação dos valores e comportamentos humanos em relação ao capital.

No livro, pode-se notar certa deificação da nobreza por causa dessa contestação do modo de vida burguês e da divisão capitalista de trabalho. Por outro lado, há também a presença da crítica que faz menção ao aprisionamento das potencialidades

humanas em decorrência da reprodução de um sistema social dividido em estamentos hereditários. Mas a procura incessante de Wilhelm Meister pelas bases de sua formação (*Bildung*), após uma série de intempéries e contratemplos, parece ter um ponto final quando Wilhelm encontra o filho que tivera no passado, mas nunca soubera de sua existência.

É nesse momento que se revela a Meister que, mesmo quando aparentemente eram as forças do destino as responsáveis pela condução do desenvolvimento pleno de sua personalidade, sempre esteve presente a atuação de um princípio educativo que objetivava desde o começo fazer que ocorresse a reconciliação entre desejo e sociedade, entre o conceito e sua objetivação. E é isso que de fato sucede quando Wilhelm se conscientiza tanto da sua vã tentativa de encontrar os fundamentos da sua formação apenas por meio do desenvolvimento do espírito, como se fosse possível absolutizá-lo em relação ao fenômeno, quanto da relevância da mediação desse mesmo espírito na realidade.

Ele aceita, no seu íntimo, a necessidade da renúncia de uma postura puramente subjetiva para que possa compreender as vicissitudes da realidade e a forma como o contingente social também influencia as modificações da dimensão subjetiva. Assim, torna-se uma consequência irremediável a sua explosão de felicidade ao ser apresentado ao filho até então desconhecido, por meio das palavras do abade que representa a figura do preceptor oculto, mas sempre atuante: “Glória a ti, jovem! Chegaram ao fim teus anos de aprendizado; a Natureza te absolveu” (GOETHE, 1994: p. 483).

A reconciliação de Meister com a natureza, representada pela revelação do Abade a respeito do filho, alude ao sonho da existência e disseminação de um processo formativo que pudesse proporcionar as condições necessárias para a interação não conflituosa entre sociedade e natureza, entre o particular e o geral. Com efeito, no final do século 18, período no qual as aspirações de uma sociedade formada por indivíduos que estariam em franco processo de emancipação da condição

de seres tutelados (KANT, 1985), sobretudo pelos mandos e desmandos da igreja, a formação cultural se transformava no lastro subjetivo do processo sociocultural que fomentava a universalização da condição de ser cidadão. De acordo com as palavras de Adorno

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido fosse o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (ADORNO, 2010, p. 13).

Mas essa guerra de todos contra todos foi também dissimulada pela ideologia de que o acesso a esses produtos culturais já possibilitaria, por si só, a existência da consciência que faz a sua autocrítica, a ponto de considerar que a sublimação dos impulsos, como condição de coexistência social, seria algo respeitado e aceito por todos os indivíduos que comporiam a tessitura social.

Assim, na medida em que o modo de produção capitalista demonstrava que sua sobrevivência e seu desenvolvimento se nutririam das desigualdades e da injustiça sociais, gradativamente a formação cultural se converteu naquilo que Adorno denominou como semiformação, ou seja, o “espírito conquistado pelo caráter do fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010. p. 25).

A OBRA DE BRUNO PUCCI COMO CRÍTICA À SEMIFORMAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS SOCIAIS

Quando a produção simbólica se converte numa mercadoria como outra qualquer, de tal forma que o seu caráter

de valor subordina autoritariamente o seu valor de uso, então já se encontram estabelecidas as bases para a consolidação da semiformação. Esse fato pressupõe uma terrível comprovação: a democratização dos produtos simbólicos, em virtude do desenvolvimento das forças produtivas do modo de produção capitalista revelou-se, na verdade, uma pseudodemocratização. Isso quer dizer que as possibilidades de intervenção na transformação do homem em coisa tornam-se cada vez mais custosas, pois a subjetividade, engolfada pelo princípio da lógica do equivalente, tende a reiterar cada vez mais o seu próprio processo de reificação, a sua conversão em semiformação.

Cai por terra a ideologia de que os fundamentos da formação necessitavam apenas do inequívoco progresso da dimensão espiritual. Mais do nunca, tanto os propósitos quanto as veleidades emancipatórias do conceito de *Bildung* encontram-se negados de antemão por uma sociedade cujas relações materiais privam as condições essenciais ao usufruto dos conteúdos formativos. Mas, justamente neste contexto de hegemonia da semiformação sobre a formação, torna-se cada vez mais necessária a reflexão aprofundada a respeito do processo de conversão da *Bildung* em *Halbbildung*. Para 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).

As obras do Prof. Bruno Pucci revitalizam exatamente esta advertência de Adorno em relação a várias temáticas. Desde a nossa primeira reunião de grupo de pesquisa, realizada no dia 8 de novembro de 1991, o Prof. Bruno já demonstrava sua capacidade de ouvir e refletir coletivamente sobre os textos dos pensadores frankfurtianos, principalmente Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. De lá para cá, o Prof. Bruno publicou uma imensa quantidade de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos de seletiva política editorial. Foram e continuam sendo contribuições decisivas tanto para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas sobre a relação entre Teoria Crítica e Educação, quanto para a própria Filosofia da Educação.

As temáticas pesquisadas pelo Professor Bruno variaram desde os estudos das dimensões formativas da *Dialética Negativa* e da *Teoria Estética*, ambos os livros seminais de Adorno, à análise crítica da educação a distância virtual nos cursos de Pedagogia. Mas há uma temática investigada pelo Professor Bruno que se destaca cada vez mais em suas pesquisas: a crítica imanente das obras de Guimarães Rosa, de modo que se sobressai o elogio à dimensão formativa presente nos textos do grande escritor mineiro. Seguindo esta linha de raciocínio, é interessante observar o modo como o Prof. Bruno enfatiza a presença de afinidades eletivas entre os pensamentos de Guimarães Rosa e Theodor W. Adorno da seguinte forma:

Tanto Adorno, na decifração da plethora de sentidos dos conceitos, quanto Rosa pela roupagem nova com que recobre as palavras – o primeiro pelo combate do conceito contra o próprio conceito, o segundo no experimentar a expressão da beleza física dos vocábulos – se propõem em seus escritos à busca do verum, do conhecimento: querem eles encontrar o “quem das coisas”. Um pensando com o ouvido, pelos sons, pelas onomatopeias; o outro ouvindo com a razão os gemidos dos conceitos (PUCCI, 2010, p. 129).

A busca pelo “quem das coisas” pode ser notada tanto em Rosa quanto Adorno, de modo que a análise crítica adorniana do conceito revela a presença do não conceitual, de tal maneira que a presença dos “pré-juízos, as intuições, as inervações que o entrelaçam faz uso do ensaio e do aforismo para dizer o que não se pode propriamente dizer” (PUCCI, 2010, p. 122). Já em Rosa, tais inervações ultrapassam a dimensão do *logos* e da palavra e expressam o “inefável e o infando” (PUCCI, 2010, 122). De certa forma em suas afinidades eletivas, Rosa e Adorno expressam momentos miméticos que tencionam o conceito e a palavra, a ponto desta tensão ser suscitada a possibilidade de novas experiências formativas. Justamente o olhar clínico de Bruno Pucci proporcionou ao leitor o

contato das nuances delicadas dos textos do escritor mineiro e do pensador frankfurtiano, de modo que, novamente, são desveladas as dimensões corporais das ideias. Sendo assim, de acordo com Bruno:

Ouvir Rosa faz muito bem para aguçar a sensibilidade e potencializar a reflexão; nossas faculdades mimética e cognitiva se sentem amparadas no mais profundo de seu quid pela imaginação, pela fantasia. Ler Adorno faz muito bem à linguagem, à exposição literária; suas Notas de Literatura e Dialética negativa demonstram isso. A palavra em Rosa ganha substância, sabor e reflexão; o conceito em Adorno ganha saber, música e expressão (PUCCI, 2010, p. 131).

Não por acaso esta relação entre Rosa e Adorno, enfatizada por Bruno Pucci, estimula o pensamento a realizar sua autocrítica e, portanto, perceber que em qualquer conceito encontra-se a história das contradições humanas que o engendraram. Neste sentido, não é fortuito o fato de que a primeira grande obra de Bruno publicada em livro se referiu à crítica da Igreja Católica no Brasil e o papel desta instituição nas lutas pelas liberdades democráticas (PUCCI, 1985). Ou seja, é preciso fazer que seja desvelada a história dessas contradições imanentemente atuantes na tessitura da metafísica religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atitudes do mestre formador Bruno Pucci confirmam sua opção epistemológica de desvelar a dimensão não conceitual do conceito, ou seja, a sua historicidade imanente. Exatamente essa opção remete ao modo como ele cotidianamente revitaliza a principal característica da *Bildung*: sua dimensão ética. Infelizmente, há vários exemplos históricos do fato de que ser identificado como uma pessoa culta não necessariamente significa que esta pessoa seja mais humana.

O próprio Adorno nos lembra da observação de Max Frisch de que “havia pessoas que se dedicavam com compaixão aos

chamados bens culturais e, no entanto, puderam encarregar-se tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (ADORNO, 2010, p.10). Assim, há uma linha que liga a prática dos nazistas, que matavam judeus, homossexuais, intelectuais e ciganos nos campos de concentração, ao mesmo tempo em que ouviam música clássica, e alunos e professores que aprendem o que autores como o próprio Adorno, Paulo Freire e Sartre disseram sobre o conceito de preconceito e contam anedotas racistas fora do ambiente escolar. É por essas e outras que Adorno relacionou a *Bildung* também com a capacidade de amar, de se sensibilizar de corpo e alma diante do sofrimento alheio (ADORNO, 1986).

Ora, a vida de Bruno Pucci comprova a resistência a este processo de dessensibilização no transcórre da leitura do livro do mundo. Durante todos os anos de convivência com ele, pude testemunhar cotidianamente tanto o poder de sua capacidade intelectual, principalmente na interpretação revitalizadora dos conceitos dos pensadores da Teoria Crítica, quanto sua generosidade de saber ouvir e considerar as opiniões dos outros, muitas vezes modificando sua própria opinião. Sendo assim, torna-se incomensurável a quantidade de profissionais da educação que foram formados por Bruno Pucci e que atualmente trabalham nos mais variados rincões universitários.

De certa forma, todas as vezes que o mestre formador Bruno incentivava seus alunos a refletir criticamente sobre a história das contradições humanas imanentemente presentes nos conceitos estudados, ele revigorava a constatação de Horkheimer de que o professor porta consigo uma autoridade que deve ser superada: (...) a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*), na medida em que a obediência libertaria o ser inferior da sua inferioridade” (HORKHEIMER, 1983, p. 102).

A superação do professor pelo aluno não pode ser identificada como uma espécie de eliminação do professor, pois

se trata exatamente do contrário, uma vez que a superação, no sentido aqui exposto, significa que a autoridade do professor se conserva transformada *na relação* cognitivo-afetiva que estabelece com seus alunos. Ou seja, na elaboração do raciocínio crítico do aluno encontra-se mediado o raciocínio transformado do professor, de tal modo que também o aluno se *professoriza*, por assim dizer. Em todos os meus anos de ser professor, raramente deparei-me com profissionais que tão bem confirmaram esta constatação de Horkheimer como Bruno o fez e continua a fazer. E agora que me tornei líder do grupo de pesquisa: *Teoria Crítica e Educação*, sinto-me como um dos muitos Emílios do Bruno. Pois justamente nesta fase da vida, na qual me tornei um pesquisador adulto, é quando mais preciso de você, o mestre formador presente em mim agora e sempre, sendo o “quem das minhas coisas”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. “Educação após Auschwitz”. In: Cohn, G. (org.) **Theodor W. Adorno**, coleção grandes cientistas sociais. Tradução de Flávio R. Kothe, São Paulo: Editora Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. “Teoria da semiformação”. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, Bruno, ZUIN, Antônio. A. S. & LASTÓRIA, Luiz A. C. B. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**, tradução de Nicolino Simone Neto, São Paulo: Editora Ensaio, 1994.

HORKHEIMER, Max. **Autoridade e família**. Tradução de Manuela R. Sanches e Teresa R. Cadete. Lisboa: Editora Apáginastantas, 1983.

KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: que é esclarecimento”. In **Textos seletos**, edição bilíngue, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

PUCCI, Bruno. **A nova práxis educacional da igreja (1968-1979)**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

PUCCI, Bruno. **Para Rosa com Adorno**: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas. *Artefilosofia*, vol. 8, 2010, p. 122-133.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1992.

O (COM)PADRE ERRANTE

Luiz A. Calmon Nabuco Lastória*

Escrever a respeito de Bruno Pucci é para mim não apenas motivo de imensa satisfação, mas, sobretudo, uma grande honra. Conheci o Professor Bruno ainda nos anos iniciais de minha graduação, iniciada em 1982, no curso de Psicologia da Universidade Metodista de Piracicaba. Com ele cursei a disciplina *Introdução à Filosofia*, e, também sob a sua generosa orientação, iniciei minhas leituras dos escritos de Karl Marx. Vale sublinhar desde já um traço característico do exercício de sua pedagogia já àquela época, e que permaneceu constante ao longo de toda a sua trajetória intelectual: dispor circularmente o grupo e comandar uma reflexão estabelecida coletivamente sobre um tema determinado, de modo a incentivar ao máximo a participação de todos os integrantes. No entanto, esse primeiro momento de convivência acadêmica foi relativamente breve devido ao fato do Professor Bruno ter ingressado, no ano de 1985, na Universidade Federal do Mato Grosso.

Em 1986 o Professor Bruno transferiu-se para a Universidade Federal de São Carlos, instituição que permanecera durante uma década, e, em 1996 retornou à Universidade Metodista de Piracicaba, época que marcou o nosso inusitado, feliz e frutífero reencontro. Nesse intervalo temporal eu havia concluído o mestrado em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e cursava o doutorado em Psicologia na Universidade de São Paulo-SP,

* Professor Livre Docente do Dpto. de Psicologia da Educação – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Araraquara. E-mail: lacalmon@uol.br

ao mesmo tempo em que atuava como docente junto ao curso de Psicologia na mesma instituição em que me graduara, e que conhecera o Professor Bruno. As adjetivações de “feliz” e “frutífero” dizem respeito ao fato de que, a partir de então, uma parceria de trabalho acadêmico acerca das possíveis contribuições provenientes da Teoria Crítica da Sociedade para o âmbito da educação, e também da formação concebida em sentido cultural mais amplo, teve início e perdura até o presente permeado por uma rara, sincera e profunda amizade.

Já em 1996 aceitei prontamente o convite de Bruno para integrar a equipe de pesquisadores do projeto *O Potencial de Pedagógico da Teoria Crítica III* (Fapesp/CNPq), sob sua coordenação; e, em 1998 realizamos, conjuntamente, o primeiro colóquio nacional intitulado *O Ético, O Estético, Adorno*. Vale destacar que esse colóquio inaugurou uma série de eventos acadêmicos bianuais, e que, a partir de sua quinta edição, evoluiu para congressos internacionais. Em 2016, realizamos a décima edição dessa série de eventos na Universidade Federal de São Carlos. Ao longo de pouco mais de duas décadas em que trabalhei próximo a Bruno testemunhei não apenas a expansão dessa vertente teórica no âmbito do pensamento educacional brasileiro, resultado de sua imensa capacidade de agenciamento, como também o elevado nível de abertura à diferença, e, portanto, à alteridade, que caracteriza a sua forma própria de se postar diante da vida. Pois, se o pensamento de Theodor W. Adorno pode ser tomado como modelar em termos daquela profícua interdisciplinaridade que caracterizou o projeto intelectual da assim chamada “Escola de Frankfurt”, Bruno parece ter compreendido isso de modo espontâneo, quase natural.

De outra parte, resguardadas as exceções, todas aquelas mentes mais arejadas que viveram a escabrosa experiência da ditadura militar brasileira a partir da academia, e também os anos de transição política para o estado democrático de direito que a ela se seguiram, provém de uma formação política e intelectual própria a uma cultura marcadamente de esquerda

em termos ideológicos. Logo, a obra de Marx constituiu a chave de leitura, por excelência, desde os primeiros contatos com os escritos de Adorno. Em termos estritamente teóricos, pude acompanhar, ao longo de minha convivência com Bruno, ao menos parte de sua trajetória intelectual no que concerne ao nosso período de convivência. Fato que reforçou ainda mais a minha convicção de que sua abertura à diferença constitui uma característica própria ao seu modo particular de se postar no mundo. Somente a partir de um mergulho em profundidade na obra de Freud o grau de heterodoxia representado por Adorno no âmbito do denominado “marxismo ocidental” pode ser devidamente compreendido. Bruno percebeu isso com a clareza que lhe é peculiar.

Vale ressaltar que, assim como Marx, Freud também era judeu. E, em que pese certas declarações de Freud a respeito de sua laicidade, tanto a sua biografia quanto a sua obra testemunham em favor de suas indeléveis raízes étnico-culturais. Pois, a teorização psicanalítica não é outra coisa senão a elaboração intelectual resultante da condição de um judeu assimilado em meio à cultura austríaca *fin de siècle*, e que preserva em seu cerne tanto o desejo de abertura à diferença, quanto a prática da (des) identificação sob a égide do estrangeiro, do não idêntico. Razão pela qual S. P Rouanet (1998) afirmou categoricamente ao se referir aos pensadores frankfurtianos representantes da chamada primeira geração do *Institut für Sozialforschung*, e, mais particularmente, a Theodor W. Adorno, que eles teriam, conforme as suas palavras: *absorvido do freudismo não somente certos instrumentos de análise, como, até certo ponto, o próprio ‘estilo’ que dá seus contornos específicos à teoria crítica.*

Destacar a convergência da procedência judia de Freud e de Adorno no âmbito do pensamento marxista ocidental para me referir à pessoa de Bruno está longe de ser algo fortuito. Pois sempre há, e sempre haverá um motivo biográfico mais ou menos opaco, inconsciente, na base das escolhas que fazemos, sejam elas teóricas ou não. E não pode haver escolhas que se isentem das nossas identificações mediadas pelo desejo.

Creio que, nesse sentido, a identificação com o pensamento de Adorno, identificação essa que permitiu a Bruno trilhar, por quase três décadas, as íngremes escarpas do pensamento crítico no âmbito da sociedade a partir da academia, revela algo de sua própria errância diante da ausência ontológica de sentido que caracteriza a vida em si mesma.

Ainda jovem Bruno, pertenceu à ordem dos estigmatinos e cursou teologia moral na Universidade Lateranense, *Alphonsianum*, na eterna Roma. Voltado à reflexão acerca das injustiças sociais, Bruno desfechou sua estadia na Itália com o trabalho intitulado: *Um testemunho para os nossos dias: uma igreja pobre a serviço dos pobres*. Após deixar a condição de eclesiástico, Bruno jamais abandonou o intento de refletir e de contribuir para o advento de uma sociedade mais justa e participativa. Jamais se descomprometeu diante da alteridade. Gesto cujo modelo parecia tomar a forma do exercício generoso e paciente de sua pedagogia, talvez a versão laica de sua própria teologia. Justiça, como se sabe, constitui uma categoria central de todas as éticas; e, o motivo intelectual do “não-idêntico”, por sua vez, aponta para a nossa condição de seres finitos, sexualmente divisos e incapazes de abarcarmos a totalidade objetiva da perspectiva do nosso pensamento consciente. Razão pela qual, ao menos em termos adornianos, à estética caberia prestar socorro à ética, ao atuar como uma espécie de “corretivo epistemológico” em relação àquilo mesmo que os conceitos amputam do objeto em suas pretensões racionais totalizantes.

Em termos propriamente teológicos se pode vislumbrar que, assim como a dimensão relativa à nossa sensibilidade (*aisthesis*) fora mobilizada por Adorno para servir de corretivo à racionalidade própria ao pensamento, também o mandamento cristão segundo o qual devemos amar o outro como a nós mesmos, e a Deus acima de todas as coisas coloca em cena algo daquele tronco do qual o próprio cristianismo descende: a sua herança judaica. E, com ela, YHVH,¹ o inominável que toma a forma daquele amor, ou *quid* erótico (ἐρωτικός) que, em termos

1 Tetragrama impronunciável que designa o nome do Deus invisível e irrepresentável do povo judeu. Pois, na perspectiva teológica desse povo *Deus* significa uma *Presença* que se define pela sua ausência mais radical e absoluta.

psicanalíticos, habita o fulcro do nosso desejo. Daí se deriva o aspecto essencialmente iconoclasta do singular materialismo que caracteriza o pensamento de Adorno. Daí também a identificação por parte daquele ex-eclésiástico errante, que, ao deixar a *eclésia*, jamais abandonou os imperativos de justiça, afeiçoando-se ao perfil daquele tipo de pensamento, para, a partir dele, erigir o seu próprio sentido de vida.

Lembro-me com muita nitidez das vezes em que ouvi, em meio a discussões acadêmicas acaloradas, Bruno traçar um paralelo entre a atividade do “professor” e o ato de “professar” para se referir ao aspecto sacro inerente ao seu próprio modo – e comum a todos aqueles que tomam a palavras dessa mesma posição – de inquirir o interlocutor, e de perscrutar a realidade sociocultural por nós compartilhada. Ao assim proceder, na qualidade de estudioso e pesquisador que se apropria de um *corpus* teórico portador da negatividade sob a égide da crítica, Bruno certamente se endereça aos seus interlocutores concretos e imaginados; mas, por intermédio desse mesmo gesto, ele também se endereça ao seu próprio passado biográfico. Passado que se interliga a um passado ainda mais remoto por meio do qual o pensamento teológico plasmado na torrente histórica aponta para o ponto em que o cristianismo, no qual se formara Bruno, e o judaísmo de algum modo se tocam.

Bruno descende de migrantes italianos. Em sua opção pelo celibato está contida, dentre outras, a sua opção por uma formação cultural que, aos filhos de algumas gerações de imigrantes europeus que buscaram a sua realização mediante as condições de trabalho ofertadas nas Américas, estava, senão negada, ao menos bastante dificultada em termos concretos. Portanto, mais uma vez, o paralelo entre as condições do povo judeu nas diásporas, e as opções existenciais de Bruno, salta à vista: deslocamento geográfico e anseio por acesso à cultura como forma de dignificação da própria identidade constituem parte da herança que marcou de maneira indelével a sua trajetória como pessoa e como profissional acadêmico.

No entanto, ansiar por uma formação cultural como forma de dignificação da própria identidade a partir da Teoria Crítica da sociedade, ao menos aos moldes de como Adorno a concebeu, porta um paradoxo: dignificar algo que deve ser dissolvido. E não é casual o ímpeto que sempre me chamou a atenção em minha relação com Bruno, e que certa vez ele mesmo me confessara: o prazer que lhe proporciona a experiência de estar à deriva. Ímpeto que, aliado a sua tenaz persistência, sempre o dirigia convictamente para a alternativa errada nas estações de metrô de Frankfurt, mas que encontrara a via correta ao aproximá-lo do âmbito da estética em seus estudos. Neste sentido, cabe lembrar a observação feita por Adorno na *Teoria estética*, segundo a qual somente aqueles que são capazes de desaparecer nas obras de arte, contrariando o filisteísmo burguês, é que obtêm a licença da miséria que caracteriza essa vida. Somente aqueles estão livres da idolatria estética e da subserviência a um particular tipo de gozo que a acompanha: o gozo que fora sequestrado na vida real e que os idólatras esperam ver restituído quando da recepção das obras de arte; ou pior, dos produtos massificados postos em circulação pela indústria cultural hodierna.

Desde que a vida me oportunizou o feliz reencontro com Bruno na Universidade Metodista de Piracicaba, na década de 90, já se fazia nítido que a estética se insinuava no horizonte das suas preocupações intelectuais, e, quiçá, existenciais à época. Preocupações que, certamente, estiveram presentes quando da escolha do título do primeiro congresso internacional de Teoria Crítica que organizamos juntos em 1998 naquela Instituição: *O Ético, O Estético, Adorno*. Mas se àquela época o flerte com a estética como objeto de curiosidade intelectual ainda se afigurava um tanto difuso, atualmente este tema constitui o centro das preocupações de Bruno como pesquisador. Em estreita afinidade com essas associações que me vêm espontaneamente à lembrança a partir de um horizonte comum compartilhado, a nossa amizade, encontra-se um texto produzido por Bruno que é, sem dúvida, um dos

meus prediletos, e que se situa entre o congresso de 1998 e o seu atual projeto de pesquisa:² *A Alegoria da Esperança no Doutor Fausto, a quatro mãos*. Neste texto, publicado em 2008,³ como uma mônada, já se observa o liame existencial que interliga as dimensões da ética e da estética como ecos da transcendência própria ao materialismo judaico de Adorno.

Foi no período do exílio estadunidense que a obra *Doktor Faustus*, de T. Mann, veio a público, em 1947. Enriquecida com a acuidade sonora e intelectual possibilitada pela requintada crítica musical elaborada pelo compositor e esteta T. W. Adorno, e composta em meio à indescritível catástrofe histórica do holocausto, *Doktor Faustus*, finalmente, cerrou o círculo estético-teológico que motivara a literatura romântica alemã iniciada com o *Fausto*, de Goethe. Bruno destaca pontualmente em seu texto, *A Alegoria da Esperança*, uma passagem retirada de *A gênese do Doutor Fausto*, em que Mann tece o seguinte comentário a respeito da colaboração de Adorno: *Sou tentado a dizer (...) que sua maior contribuição no capítulo não foi no âmbito da música, mas no da linguagem e suas nuances, na forma com que, ao final, envolvem elementos teológicos, religiosos, morais*.

A obra de Mann versa sobre um personagem-compositor, Leverkühn, que, pactuado com o demônio, parte em busca da perfeição estética. Na perspectiva de Leverkühn, somente na mais completa descrença em quaisquer possibilidades de perdão, mesmo diante da infinita misericórdia capaz de mitigar quaisquer penas, é que reside a verdadeiro caminho da salvação. Portanto, em termos propriamente filosóficos, somente na custosa e insistente permanência do espírito no momento da pura negatividade é que lhe é facultada a substância ética própria à atividade do pensamento. Eis aí o gesto espiritual possível, e também adequado em termos de

² A experiência estético-filosófica de interpretação de obras de arte e a dimensão formativa da sensibilidade e da autonomia do cidadão.

³ Texto publicado em: Zuin, A. A. S.; Durão, F. A.; Vaz, A. F. (Org.). *Indústria Cultural Hoje*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

justiça reservada ao pensamento crítico frente a um mundo carente de dignidade. Na obra de Mann, o tema filosófico da negatividade, tão familiar ao pensamento judaico, é expresso alegoricamente pela mais completa descrença de Leverkühn como o verdadeiro caminho da salvação. Daí a motivação trágica do personagem-compositor para estabelecer o seu pacto com Mefistófeles, o demônio: ceder em seu amor em troca de 24 anos de genialidade para executar a obra perfeita.

Ao estetizar literariamente o pacto trágico estabelecido entre Leverkühn e Mefistófeles, Mann teria, conforme a percepção de Bruno, alegorizado a esperança que brota de toda negatividade como “resistência espiritual organizada”.⁴ Ao assim proceder, Mann teria alegorizado a única possibilidade ética que resta ao pensamento perante a dor e à indigência desse mundo. A meu ver, tanto a atividade intelectual levada a cabo por Bruno ao longo de sua carreira, quanto o seu desdobramento no exercício da pedagogia por ele ministrada, revelam-se também como que uma tradução desse mesmo gesto, somente que temperado pelas particularidades biográficas que conformam a sua biografia.

⁴ Sirvo-me aqui de uma expressão utilizada por Adorno em sua *Terminologia filosófica* (1983) para se referir ao pensamento filosófico desde a antiguidade.

RACIONALIDADE TÉCNICA E ESTÉTICA NA CONSTRUÇÃO DA NOTÍCIA: PERDA DA DIMENSÃO DE TOTALIDADE

Belarmino Cesar Guimarães da Costa*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A homenagem ao Prof. Bruno Pucci é pela gratidão e amizade iniciada no Curso de Jornalismo/UNIMEP, em 1980, com as aulas de Filosofia, num tempo ainda distante da criação do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, em 1991, na UFSCar, cuja experiência se ampliaria para outras universidades brasileiras e internacionais. Sob sua orientação no Mestrado,¹ defendido em 1993, iniciei pesquisas sobre indústria cultural e mediação tecnológica sobre as esferas da percepção e da inteligibilidade. A influência do Prof. Bruno Pucci, em paralelo com outras orientações dele, fundamentadas na primeira geração da Escola de Frankfurt, foi (e tem sido) estratégica para pensar a educação como resultante de múltiplas determinações históricas, econômicas, culturais, sendo, em particular, os estudos midiáticos espaços de desvelamentos sobre o poder político/simbólico de estruturas de comunicação autoritárias e reificantes.

* Professor e Diretor da Faculdade de Comunicação e Informática da UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba.

¹ “O Estado da Educação na Folha de São Paulo: Como os Jornais de Grande Circulação Abordam a Questão Educacional”, pesquisa comparada sobre a cobertura/ausência de temas educacionais no jornalismo impresso, a partir das publicações nos jornais “O Estado de S. Paulo” e “Folha de S. Paulo”, entre setembro e dezembro de 1992.

No início das atividades do grupo de pesquisa, que está próximo de completar três décadas, os olhares e pensamentos se voltaram para o idealismo alemão, particularmente focados em Kant, Hegel e Nietzsche. Era um caminho para interpretar e aprofundar as leituras de Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse, incorporando/entrelaçando com a formação marxista os estudos sobre estética, educação e tecnologia. A experiência, que germinaria muitas pesquisas, publicações e jornadas científicas, ampliou-se para estudos de teoria crítica e suas contribuições/diálogos com a psicanálise, comunicação, literatura, filosofia da educação, ciências sociais, indo do momento inicial de compreensão da categoria indústria cultural até os momentos atuais sobre as mediações das tecnologias digitais em várias esferas da vida, especialmente na formação/experiência. A trajetória passou também pelos estudos estéticos da arte, da violência e do contexto do capitalismo e da semiformação que aliam economia e cultura a uma condição de menoridade civilizatória.

No doutoramento² feito na Unicamp (Faculdade de Educação), sob a orientação do Prof. Pedro Goergen, cuja defesa ocorreu em 1999, da qual o Prof. Bruno Pucci participou também da qualificação, as pesquisas sobre estética, tecnologia e da dualidade razão instrumental e emancipatória, impulsionadas pelo Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, permitiram ampliar a reflexão sobre a tríade: comunicação, mediação técnica e o tema da formação/experiência. Os estudos habermasianos de Pedro Goergen e as teses adornianas sobre semiformação e mundo administrado, tendo de fundo o resgate da razão emancipatória, com influência do acúmulo de pesquisas e atividades do grupo de pesquisa, desde então, fizeram que a tese sobre estética, violência e produção jornalística fosse experiência para docência e observação das mutações tecnológicas vindas com a internet e novos aparatos digitais, que se caracterizam pela mobilidade, acesso remoto e controle de dados e da vida das pessoas.

² “Estética da Violência, Jornalismo e Produção de Sentidos”, que se transformaria em livro com mesmo título (Cf.: Costa: 2002). E-mail: berlamino.costa@unimep.br

A mediação do trabalho, da generosidade, da amizade do Prof. Bruno Pucci, para mim, estão associadas a uma categoria que, com encantamento, surgia nas primeiras aulas de Filosofia, na UNIMEP: práxis. Pensamento em sua dimensão transformadora: interpretar para transformar, eis uma hipótese que Pucci (1995, p. 29) já defendia no primeiro livro organizado pelo Grupo de Teoria Crítica e Educação que abordava “a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt”.³ Este viria sucedido de tantas outras publicações, além de teses, dissertações, trabalhos em congressos nacionais, internacionais, a mover a imaginação dialética e a capacidade de resistência em tempos em que “A formação cultural foi historicamente ofuscada, despotencializada, mas não dizimada” – Pucci (1995, p. 55). Outro aspecto a ser destacado: sua militância política, a capacidade de agir de forma colaborativa, a inquietude para interpretar e agir com coerência e ética, sua maneira de argumentar e expor contradições têm sido expressões da personalidade e do trabalho intelectual.

Tenho o privilégio do convívio com o Prof. Bruno Pucci e o fato de tratar do meu percurso acadêmico, a partir de suas influências, é uma maneira de interpretar que ocorrem, em muitas mentes e corações, a gratidão e o carinho, a admiração pelo educador e amigo, que se juntam para reconhecer a trajetória acadêmica e também as contribuições que ainda serão construídas para fazer do pensamento permanente resistência crítica. “Adorno já tinha enfatizado essa perspectiva, mostrando que a teoria se torna força prática e transformadora. E a concepção dialética da educação, subsidiada pela Teoria Crítica, tem papel relevante nesse processo” (op. cit., p. 56).

Em homenagem ao Prof. Bruno Pucci, reelaborei (sem modificar o estilo e a estrutura), o primeiro capítulo da dissertação de Mestrado, como um fragmento encapsulado no tempo e que representa movimento de múltiplas sensações/

³ Cf.: Pucci (1995).

intelecções construídas pelo Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, e retorna hoje para perceber ambivalências, mudanças estruturais com relação à tecnologia e à forma de organização do trabalho e da vida com os processos acentuados de digitalização e de redes conectas, num contexto de mundialização, miniaturização de tecnologias e convergência de linguagens.

IMPrensa E ASCENSÃO DO CAPITALISMO

Historicamente, a ascensão do capitalismo e a transformação da ciência em força positiva, em paralelo com o surgimento da imprensa, do processo de automação e da descoberta de tecnologias para a reprodução da imagem, do som e da escrita fizeram que houvesse condições objetivas para a formação da sociedade midiática e o consumo em escala hierárquica de qualidade de produtos voltados para informação e entretenimento. A moda, o *design* e a publicidade simbolizam a valoração atribuída aos esquemas da indústria cultural: a aparência assume lugar da necessidade.

Na passagem dos suportes tipográficos e eletrônicos para o ambiente da cultura digital fica mantida a condição do aumento da produção estar acompanhado da reificação humana, no contexto de universalização informativa promovida pela imprensa e do processo de fragmentação da informação (seleção, montagem e edição). Há uma dialeticidade entre estruturas de produção, que envolvem ampliação da circulação do capital, sem fronteiras, e que acompanham o processo de desmaterialização do objeto com a proporção adquirida pela multiplicação dos suportes de reprodução de conteúdos, por intermédio de meios digitais que incorporam e modificam outras funcionalidades de suportes midiáticos, cujo acesso pode se dar nas nuvens, em condições de mobilidade e conexão.

Inicialmente, a imprensa representou ruptura com a informação segregada nos castelos, universidades e igrejas medievais, depois, configurou-se em instrumento ideológico

da estrutura capitalista, com influência na sua forma de informar e representar simbolicamente a realidade. A razão instrumental interfere nas técnicas de produção da notícia, nas condições de veiculação e compartilhamento, ainda mais no contexto dos algoritmos e das megafusões de empresas de entretenimento e de informação.

O surgimento da imprensa coincide com o momento em que se assentam as bases do modo de produção capitalista. A sua utilização pela burguesia ascendente no poder se confunde com a consciência revolucionária de 1789, no sentido apontado por Jürgen Habermas: o discurso racional, político, visa a sua legitimação no plano do “espaço público”.

Renato Ortiz (1991: pp.150-151) lembra que “Habermas descreve o advento da cultura burguesa como um momento em que o homem burguês secreta uma esfera pública de discussão”, e acrescenta que na luta contra o poder da aristocracia, “a nova classe emergente se via na necessidade de engendrar um espaço onde pudesse se exprimir política e culturalmente”. A instrumentalização da imprensa é uma ação de hegemonia, no sentido gramsciano, de um grupo ou classe social que visa ao controle dos meios de produção material e simbólica, passando a exercer domínio mediante o consenso, a persuasão, contudo com tensões e lutas. Para Habermas, ocorre contraposição entre poder utilizado administrativamente e a prática da “ação comunicativa”. No espaço público existem “formas de expressão socialmente diferenciadas e estilos individualizados de vida” (HABERMAS, 1990, p. 101).

Fica evidenciado o caráter ambivalente dos meios de comunicação. Mesmo diante de mensagens banalizadas, padronizadas, o enunciado pode ser decodificado a partir de referências críticas, de modo não conformista. Contudo, as mercadorias trazem as marcas do sistema de produção. Muitas tecnologias têm na origem a lógica de vigilância e de controle militar e surgem da visão de mundo das classes dirigentes e das nações dominantes.

Ao contrário de se imaginar um mundo completamente sistêmico, Habermas vislumbra, com a teoria da ação

comunicativa, espaços de interação no “mundo vivido”, onde a reificação não se instaura definitivamente. Entretanto, na sociedade industrial, que submete a sensorialidade à cultura da aceleração, do fragmentário e da objetivação da condição humana, os espaços de convivência estão permeados por esquemas que reproduzem, também na esfera da linguagem, o autoritarismo do sistema de produção.

Nesse sentido, cabe a reflexão de Horkheimer e Adorno (1985, p. 83):

Os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra, o cidadão vê *a priori* o mundo como matéria com a qual ele o produz para si próprio. Kant antecipou intuitivamente o que só Hollywood realizou conscientemente: as imagens já 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 ele antes mesmo de surgir.

A relação entre produção parcelar e informação fragmentada (divisão social do trabalho e caráter de montagem da notícia) são fatores que interferem na percepção da realidade, sua reelaboração subjetiva, e nas possibilidades de manipulação dos fatos. Marcondes Filho (1989, p. 23), quando aborda a imprensa e a estruturação econômica da sociedade, traça paralelo entre o controle de informação e o poder do monopólio dos meios de comunicação. Nota que a imprensa acompanha todo processo de consolidação da burguesia ascendente (século XVIII), que encontra formas não tradicionais para disseminação de seus valores e interesses de classe. O advento da imprensa possibilitou a publicidade da informação, antes tida como monopólio de “iniciados”:

A Igreja e a Universidade dão, ainda hoje, um quadro de como o saber era administrado como um mistério e tido como um privilégio dos “iniciados”. O catedrático era tão

“iniciado” no seu concurso como o sacerdote católico, e a aula expositiva é – como diz Horkheimer (...) O saber aqui é qualificado somente pelo seu possuidor, oficialmente aprovado. O sacerdote e o professor sabem algo que é, em princípio, inacessível aos estudantes e aos leigos. Não é o conteúdo do saber, mas a autoridade do sabedor que o define (GEYRHOFER, apud MARCONDES FILHO, Op. cit., p. 23).

Esta citação ajuda a compreender: 1. A burguesia na luta contra o clero e a aristocracia, na tomada do poder, encontra na imprensa um veículo “dessacralizador” do conhecimento, antes privilégio de pequeno grupo de letrados; 2. Se antes o saber era inacessível a leigos (exigia “iniciação”), hoje, entretanto, pode ser “comprado” nas páginas do jornal, na tela da TV, nos sites. Mas, como observa Marcondes Filho (1989), o jornalismo trabalha a informação pelo que representa de direto, imediato, de consumo rápido. Tal perspectiva remete pensar a educação e a comunicação a partir da controvérsia: a imprensa democratiza o saber ou contribui para a semiformação?

Medina (1978) enriquece a discussão e aprofunda as análises da relação entre liberalismo econômico (fundamentado no pressuposto de que o mercado se autorregula) e a concepção de liberdade dos filósofos do Iluminismo, no sentido de dimensionar “a importância da informação e a necessidade de seu livre trânsito” (MEDINA, Op. cit., p. 17). O “direito à informação”, portanto, depois da Revolução Francesa (século XVIII) com a ascensão da burguesia ao poder político e econômico, está diretamente relacionado com a economia de mercado. Assim, trocam-se mercadorias e ideias. A empresa jornalística vai ganhando contornos industriais e sofre influência da publicidade e dos grupos econômicos. A notícia – como toda mercadoria – começa a ser produzida com fins lucrativos e comerciais.

Marcondes Filho (1989), quando aborda a transformação da atividade do jornalismo associada à grande empresa capitalista, ajuda a pensar sobre a relação entre

surgimento da imprensa, sua mediação nas relações sociais e o desenvolvimento da economia de mercado e das leis de circulação do capital.

As relações entre desenvolvimento econômico e jornalismo impresso desmistificam o caráter de “neutralidade” e “objetividade” da informação, já que seu fluxo é controlado, regulado, pelas necessidades de mercado e dos interesses de classe dos empresários da comunicação e dos grupos que representam, hoje, no contexto da cultura digital, mais centralizados e associados a setores estratégicos da produção industrial e de prestação de serviços. Respondem ainda pelo movimento de inovações tecnológicas, expansão de mercado voltado para jogos eletrônicos e dispositivos atrelados a componentes de virtualização e de mobilidade de equipamentos, a exemplo de celulares, leitores digitais e tablets.

DIVISÃO DO TRABALHO

Mesmo que o homem com o trabalho tenha conquistado relativa autonomia da natureza, ampliando a capacidade de produção, no capitalismo, a mais-valia desumaniza o trabalho: na sua atividade, o trabalhador não se realiza como ser autônomo. O processo de reificação, para Lukacs (1974), faz que o homem, no trabalho parcelar, perca a noção de totalidade do objeto que produz. O capitalismo, para ampliar a capacidade das forças produtivas, encontra na divisão do trabalho forma de explorar a separação da atividade material da intelectual (o momento da execução e o de concepção), que vem desde a Antiguidade na relação de poder de senhores sobre escravos, exacerbando-se na mercantilização da força de trabalho manual sob a tutela do trabalho intelectual, de natureza dirigente.

A reificação no trabalho ocorre ao não se produzir integralmente um produto e nas atividades rotinizadas, de onde se forja a percepção parcial e distorcida da realidade. Tal processo incide na formação de consciências acríticas e com

visão atomizada do mundo. O processo de alienação e reificação se tornou mais complexo com a emergência da sociedade de massa e do ambiente digital. Conforme observa Haug (1988; p. 165), permanecem atuais os conceitos formulados por Marx, no livro “O Capital”, quando analisa o contexto da produção e difusão de mercadorias no capitalismo e a formação da consciência e da necessidade dos homens. Convida à reflexão sobre os conceitos de fetichização da mercadoria, seu valor de uso e valor de troca, na dimensão material e simbólica. No capitalismo, a produção de mercadorias se baseia na apropriação privada do capital, na divisão social do trabalho e nas relações de troca.

A expropriação privada de mercadorias, no processo de produção parcelar, as novas necessidades que surgem com a tecnologia e propaganda, fazem que a mercadoria se fetichize. A perda da dimensão de totalidade é sentida tanto por quem produz quanto pelo consumidor. Metaforicamente, a mercadoria aparece como fenômeno, sem que o trabalho humano seja identificado. Da mesma maneira, as mercadorias simbólicas da indústria cultural surgem como produtos objetivados, para serem trocados e consumidos imediatamente. Nos mass media e nos ambientes da internet também ocorrem a fetichização da notícia; como mercadoria, com a dupla destinação: valor de uso e valor de troca.

A separação entre emissor e destinatário, a desinformação do público das normas técnicas de produção da notícia e a manipulação da mensagem, o caráter de imprevisto, o jornalismo sensacionalista, tudo faz que o consumidor da indústria cultural perceba os fatos como fenômenos, sem origem histórica, contexto, e dispostos isoladamente. A quantificação de informação, no ambiente de rede, que é organizada por sistemas impessoais e logarítmicos, é mais acirrada na chamada sociedade do conhecimento.

Diante dos insistentes apelos publicitários, das necessidades geradas pela persuasão, a notícia é produzida para satisfação rápida, na condição de produto perecível.

Seu valor de uso decai aceleradamente, a exemplo do jornal que se descarta até outra edição ou na imediata atualização das páginas na internet quando as notícias tendem, com a faticidade imperante, a não mostrar o contraditório, baseando-se constantemente nas mesmas fontes e autoridades.

A propósito da mercantilização de todas as esferas da vida, afirma Marcondes Filho (1989, pp. 27-28):

As relações de troca transcenderam o mercado do modo de produção mercantilista para penetrar em todas as esferas da vida do capitalismo tardio, no período de trabalho e de não-trabalho, quer sejam elas econômicas, políticas ou ideológico-culturais.

A mercantilização das relações engloba o mundo da produção econômica e simbólica, remetendo para a questão do lazer administrado, cujas contribuições sociológicas e filosóficas da Escola de Frankfurt se estendem para problematizar o tema no âmbito das teorias da comunicação, sobretudo quando abordam a transformação dos bens simbólicos em mercadorias. Nos jornais, a produção simbólica também passa pelo processo parcelar de elaboração e pelas relações de troca no mercado. As notícias são selecionadas, editadas tecnicamente, em cada etapa por ação de especialistas, e “vendidas” a um público consumidor. Compra-se uma mercadoria muitas vezes pelo status, da mesma forma que a produção sensacionalista de um fato, seu impacto, a carga emotiva que provoca, sugestiona a compra de determinado jornal ou a preferência televisiva.

PODER MATERIAL E ESPIRITUAL

A concepção do materialismo histórico e dialético, que admite o caráter material da consciência como construto histórico, das relações nas esferas da cultura e da civilização, traz contribuições para as ciências humanas, que os marxistas ocidentais, em particular os teóricos de Frankfurt, passam a refletir no contexto da sociedade de massas e da cultura digital.

Marx e Engels (1987, pp. 56-57) afirmam que a classe que exerce o poder material dominante na sociedade detém simultaneamente o poder espiritual. Portanto, os meios de produção material e intelectual não são de propriedade comum: são apropriados como se fossem universais. O pensamento de Marx e Engels encontrou ressonância na ação político-sindical e nas atividades jornalísticas de Gramsci, que propôs a superação do dualismo da luta de classes e da concepção acrítica de subordinação da esfera da produção simbólica à determinação da produção material, como se esta relação fosse estritamente mecânica. As contribuições dos pensadores de Frankfurt e de Gramsci (1977) remetem a aprofundar estudos sobre a mediação dos veículos de comunicação na percepção e na concepção de mundo, numa sociedade desigual e de “massa”.

Para a compreensão da relação entre poder material e poder espiritual, de interesse para formular juízos sobre indústria cultural e abordar o tema da racionalidade técnica e meios de comunicação, cabe tratar de algumas categorias gramscianas: hegemonia, sociedades civil e política, Estado, senso comum, intelectual orgânico e bloco histórico (extraídas de seus “Escritos Políticos”, com o formato de cartas e artigos do jornal operário “L’Ordine Nuovo”).

O conceito de hegemonia surge com a formulação de resposta para a chamada “Questão Meridional”: como explicar a separação de interesses econômicos, políticos e ideológicos entre trabalhadores do norte da Itália industrializada e camponeses pobres da região sul. Gramsci sugere luta para formação de novo bloco histórico, aproximando os interesses do proletariado e do campesinato, com propósito revolucionário de superação do capitalismo. Hegemonia, então, passou a representar poder de uma classe ou grupo social, no sentido da direção/dominação por meio do consenso e da conquista ideológica. A possibilidade de formação de novo bloco histórico, com alianças de classe, demonstra que, para Gramsci, a realidade é dinâmica, contraditória. Ao contrário de visão

reprodutivista das relações de produção e social, Gramsci aponta para elementos de emancipação, da luta ideológica no interior da sociedade civil.

Nas suas condições históricas, Marx formulava que no âmbito do Estado se centralizava o momento de coação e de violência. Gramsci faz uma revisão deste conceito, observando que o Estado se subdivide em duas esferas: uma denomina sociedade política, para designar o poder de repressão da classe dominante, com o seu aparato militar, judiciário. E a outra, a sociedade civil, onde se situam as associações ditas privadas, como a escola, igreja, meios de comunicação de massa, família, partidos políticos, sindicatos, onde o poder hegemônico busca obter consentimento dos governados, mediante a difusão de uma ideologia unificadora.

A partir dessa compreensão, a ideologia da classe dominante acaba mediando a formação e relação entre os valores da própria classe dominada, no sentido de produzir falsa consciência. Entretanto, o conceito de sociedade civil de Gramsci ajuda ao entendimento da dupla função estratégica, por exemplo, da indústria cultural, do jornalismo impresso, no sentido de que podem expressar dialeticamente um momento de persuasão, manipulação e de consenso, e, ao mesmo tempo, servir para despertar a consciência crítica. Ou seja, no interior da sociedade civil há contradições, conflitos e lutas ideológicas. Daí surgem as críticas ao estruturalismo de Althusser (1989), sua visão de uma realidade estática, reprodutivista, dos chamados AIE-Aparelhos Ideológicos de Estado.

Tendo como referência os conceitos de hegemonia e de sociedade civil, pode-se pensar a educação (FREITAG, 1986, pp. 37-38) e a comunicação social numa perspectiva de emancipação e de autoconsciência humanas, negando toda forma de pessimismo ou de determinismo histórico. Isso revela o caráter dinâmico dos AIE, mesmo que a propriedade de meios de reprodução simbólica permita à classe hegemônica almejar a universalização de seus valores e concepções, na busca de torná-los universais.

Na interpretação moderna de Estado, sobretudo com as contribuições de Gramsci ao materialismo histórico, a manutenção do poder econômico e político por determinada classe não se restringe à dimensão coercitiva, ao mero exercício da violência física. A concepção de Estado remete ao significado que Bourdieu (1974) deu para “violência simbólica”, uma tentativa da sociedade política em reproduzir ideologicamente, e com certa estabilidade, a estrutura econômico-social, com relativa unidade discursiva entre os diferentes AIE.

Como se depreende da leitura de Gramsci, no interior da sociedade civil circulam ideologias. Não há controle absoluto e é relativizada a ação hegemônica diante das contradições do processo histórico. “Por isso a estratégia política da classe oprimida deve visar também o controle da sociedade civil, com o objetivo de consolidar uma contra-hegemonia” (FREITAG, 1986, p. 38).

A confluência básica do pensamento de Gramsci e da Escola de Frankfurt consiste em contrapor o papel do intelectual (da atividade do jornalista) na superação do senso comum, compreendido como forma de pensar difusa da complexidade histórico-social. Trata-se de mediatizar o papel do intelectual orgânico na (des)construção da hegemonia dominante, por meio da reocupação dos meios de produção simbólica com outra perspectiva: emancipatória.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E RACIONALIDADE TÉCNICA

Para aprofundar a discussão sobre as mudanças ligadas à concepção de estética provocadas pelos mass media, bem como, a perda da “aura” da obra de arte (BENJAMIN, 1990), e fazer uma relação com os teóricos frankfurtianos, cabe antes pensar nos efeitos da industrialização, na condição de “momento de consolidação da racionalidade específica do capitalismo e base das transformações ocorridas no âmbito da produção cultural” (MICELI, 1972, p. 38). O processo de evolução da arte e da cultura moderna pode ser compreendido

com as transformações do sistema de relações de produção e do aparecimento dos meios de comunicação produtores de informação para público heterogêneo, amplo e disperso.

Miceli (Op. cit: p. 39) observa que o fenômeno histórico das técnicas de reprodução desenvolvidas em ritmo avassalador pelo capitalismo permitiu mudanças radicais na produção em série de objetos culturais. A Revolução Industrial gerou expectativa, cada vez mais intensa, de estender e multiplicar a força muscular do homem, não somente para a produção de bens materiais, mas também para emissão de mensagens, a ponto de McLuhan (1969) formular a hipótese dos mass media como extensões do homem. Estes, na condição prolongada dos órgãos sensoriais e, extensivamente, da inteligência humana.

Pignatari (1981, pp. 14-15) aborda a influência da industrialização que cria mercado de consumo e gera interesse pela alfabetização universal, além de provocar a necessidade de informações sintéticas para público variado. Do ponto de vista qualitativo, a produção de conteúdo para a massa indiferenciada de pessoas, o caráter de montagem e de fabricação sintética de produtos, a especialização no jornalismo, entre outros fatores, pauperizam o senso estético e comprometem a criticidade. A linguagem jornalística, ao incorporar normas de racionalização, para atender ao ritmo das rotativas e à instantaneidade dos fatos, tende à sensacionalização dos fatos.

Sobressai a informação acidental, composta em mosaicos, sem aparente conexão. A reprodução e apropriação de bens simbólicos, nesta era de industrialização da cultura, acabou confundindo saber erudito com formas vulgarizadas, pasteurizadas, de consumo rápido, como condição falsa de representar acesso à cultura superior.

Marcondes Filho (1989) aborda esta questão da produção em série e para a “massa” de informações traçando paralelo entre o processo do trabalho industrial e a fragmentação da realidade, o grau de fracionamento da atividade produtiva e a produção fragmentada da notícia. É como se a notícia não

tivesse referência histórica e social, onde os elementos da informação, em sua complexidade e mediações, rompessem a sua lógica dialética e fossem objetivados, alinhados logicamente, sem contradição. A verdade se absolutiza na página de jornal, na imagem da televisão, no site informativo.

O caráter de empobrecimento do conteúdo da mensagem dos veículos de comunicação em relação à cultura erudita é uma questão que pode ser relacionada com a “Teoria da Semicultura” (ADORNO, 1992), para problematizar questões como: de fato, os mass media democratizam a cultura, o saber e os conhecimentos técnico-científicos ao possibilitarem que um público heterogêneo receba informações, cujo acesso, antes da cultura de massa, ficava restrito a alguns grupos? Na prática, a simplificação da construção fragmentada da notícia, sua padronização, não representaria a socialização da semicultura? Para ser mais incisivo: qual é o grau de (de)formação que acarreta na sensibilidade dos indivíduos a exacerbação de informações emitidas pelos mass media quando não contextualizam os fatos e deixam de estimular a sua reconstrução histórica?

Os teóricos frankfurtianos formulam insights para algumas respostas sobre as interações entre produção simbólica nesta era do homem unidimensional (na concepção de MARCUSE, 1967) e a mediação dos mass media na percepção e consciência. A Revolução Industrial provocou o desenvolvimento material acelerado, a intensificação da urbanização, a massificação da educação, e fez também emergir a indústria cultural, que distancia sistema de produção e de recepção, multiplicando até a exaustão a mesma mensagem para um público disperso e que não age diretamente sobre os fatos que toma conhecimento, para fazer aqui uma referência à disfunção narcotizante (MERTON e LAZARSFELD, 1990).

SOCIEDADE DE MASSA: NEGAÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

A sociedade de massa se caracteriza pela perda da identidade entre a mercadoria cultural e os seus criadores,

num primeiro momento, e do consumidor com os processos de criação, noutra. O trabalho intelectual sofre na reprodução simbólica de bens culturais no industrialismo capitalista semelhante processo de alienação apontado por Marx, nos “Manuscritos de 1844”, com relação ao trabalho manual. A produção industrial de bens culturais é caracterizada pelo processo de fragmentação e ritmo cada vez mais acelerado, fazendo que o produto acabe adquirindo formas padronizadas para gostos estéticos homogeneizados. Ao tomar em conta que Estética significa “percepção”, do grego *aisthesis*, então, evidencia-se o caráter integrador desta sociedade: os sentidos humanos, que são históricos e materiais, sofrem ação uniformizadora dos mass media, que padronizam inclusive a própria maneira de o homem comum perceber sua realidade

Horkheimer, Adorno e Marcuse denunciaram esta invasão da racionalidade da sociedade industrial no momento de trabalho e na esfera do lazer e da cultura. Comenta Ortiz (1991, p. 49): “Na verdade, todo o raciocínio de Adorno e Marcuse procura mostrar que na sociedade moderna os espaços individualizados são invadidos por esta racionalidade e integrados num mesmo sistema”. Entretanto, a segmentação da produção de bens culturais para públicos específicos alimenta a ilusão de que o consumidor cultural dispõe de “liberdade” para escapar desta racionalização. Neste caso, a opção se relaciona ao padrão estético do produto adaptado à classe social e ao desejo de ascensão.

Uma questão central é desvelar o processo de luta de classes por meio do estilo de vida e da escolha estética dos indivíduos, ou seja, a opção estética por determinado produto artístico-cultural acabaria sendo um dos elementos identificadores da posição e origem de classe. Para Bourdieu (1974), no plano das trocas de bens simbólicos, o “gosto legítimo” seria aquele que toma como modelo a fruição estética dos grupos hegemônicos como unidade de medida e de referência para as classes médias e populares.

Haveria, então, um gosto burguês hegemônico que influiria na representação e percepção (*aisthesis*) de mundo

a partir de padrões, muitas vezes desvinculados da origem e interesse de classe do consumidor cultural. Tendo como demarcação o industrialismo e a racionalização da técnica e da ciência para a produção de bens materiais e simbólicos, as produções midiáticas dessacralizam o saber e promovem uma pauperização estética. Esse duplo movimento de universalização do saber para público de “massa” e a depreciação estética dos produtos oferecidos faz que a arte, a cultura industrial, tenha o objetivo de atender ao “gosto médio”, padronizado, que não estimula a fruição crítica.

Ao relacionar a história da imprensa e o desenvolvimento do modelo de produção capitalista, o que se busca é evidenciar a tecnificação da produção simbólica, que se fragmenta no processo industrial de criação. Compõem parte da mesma lógica capitalista: 1. A seriação e divisão de trabalho na indústria; 2. A fragmentação do processo de elaboração da notícia e a segmentação de público (produtos dos mass media para determinadas faixas de público); 3. A perda da “aura” (BENJAMIN, 1990) da obra de arte e sua produção estandardizada para rápido consumo; 4. A percepção fragmentada do mundo pela perda do controle do tempo e ritmo da produção material/simbólica.

Conforme ilustra Vieira Ferreira (1985, pp.71-72), a lógica do capitalismo encontra, no plano sociológico, uma sociedade em fragmentos, sendo que os produtos da indústria cultural são feitos para atender a certas faixas de consumo ou subsistemas, cada qual dotada de valores e de ritual de consumo específicos, numa evidente perda de vinculação com o todo. Ao considerar o padrão estético dos grupos que detêm os meios de reprodução simbólica, os subsistemas de consumo divididos hierarquicamente, nota-se que a verossimilhança de produtos de qualidade estética inferior dá impressão que sua fruição representa autenticidade com o objeto original.

Para Horkheimer e Adorno (1985, p. 127):

A pureza da arte burguesa, que se hipostasiou como reino da liberdade em oposição à práxis material, foi

obtida desde o início ao preço da exclusão das classes inferiores, mas é à causa destas classes – a verdadeira universalidade – que a arte se mantém fiel exatamente pela liberdade dos fins da falsa universalidade. A arte séria recusou-se àqueles para quem as necessidades e a apreensão da vida fizeram da seriedade um escárnio e que têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo o tempo que não passam junto às máquinas. A arte leve acompanhou a arte autônoma como uma sombra. Ela é a má consciência social da arte séria.

Antes, na obra de arte e na produção cultural (lembrando a noção de “aura”), estavam imersas um “estilo” de vida. Havia a “apropriação” concreta de valores vivenciados, uma autenticidade em relação ao trabalho, sem mediação da máquina. A obra de arte mantinha esta “aura” de autenticidade, unicidade. Na apreciação estética, havia tensão conteúdo e forma, vista por Adorno como reflexo do relacionamento problemático entre indivíduo e sociedade no próprio processo de socialização humana (VIERA FERREIRA, 1985, p. 73).

Na moderna sociedade industrial, a técnica diminui a tensão entre conteúdo e forma e tende a transformar a arte em representações reificadas, repressivas e sem ligação com o cotidiano do trabalho e do meio social onde foi produzida. A tecnificação da arte, a homogeneização dos padrões culturais, a produção seriada e sem conflitos mostram que a arte surgente é extensão do processo de reificação do mundo do trabalho. Com isso, até mesmo a estética se transformou em “esteticismo”. A obra de arte se curva à técnica que permeia as práticas de relações capitalistas, voltando-se para as relações de troca e de consumo.

Quanto ao esteticismo e se a obra de arte revela algo de novo, comenta Vieira Ferreira (Op. cit., 84):

A ‘arte’ não tem nada de ‘novo’ a dizer enquanto não for mudada a estrutura social, pois o que chamamos de ‘arte’ é uma representação fundamentada na sociabilidade

capitalista, ou seja, a representação reificada da estética. A estética reificada é a representação capitalista da ‘arte’ enquanto simples transmissora de conteúdos (fruição do ‘belo’ ou mensagens ‘contestadoras’) dentro de um contexto de comunicação preestabelecido e inquestionável.

A reificação da estética (*aisthesis*) demonstra que os sentidos humanos são históricos e que nenhum produto cultural pode ser tomado isoladamente. Em tempos de racionalidade técnica potencializada em cultura digital, quando os algoritmos regulam/categorizam gostos, comportamentos, consumos em fragmentos dos sentidos de humanidade/sociedade e a conexão em rede se torna um aprisionamento, muitas vezes cercado de barbárie e irracionalidade, cabe retomar a categoria de formação cultural, a partir do pensamento de Pucci (1993, p. 56): “O ato de liberação das dimensões sombrias e desumanizantes do passado se faz através do esclarecimento crítico”.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, “Theodor W. Adorno: Quatro Textos Clássicos” (traduções). São Carlos: publicação interna, 1992.
- ALTHUSSER, Louis, **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. de Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro, 4a. ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- BENJAMIN, Walter, **A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica**, 4a. ed. In: LIMA, Luiz Costa, “Teoria da Cultura de Massa”. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- BOURDIEU, Pierre, **O Mercado de Bens Simbólicos**. In: MICELI, Sergio (org.), “A Economia das Trocas Simbólicas”. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- COSTA, Belarmino Cesar G. da, **Estética da Violência, Jornalismo e Produção de Sentidos**. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/Ed. da UNIMEP, 2002.

FREITAG, Bárbara, **Escola, Estado e Sociedade**, 6a. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

GRAMSCI, Antonio, **Cadernos Políticos I, II e III**, trad. de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1977.

HABERMAS, Jürgen, **Soberania Popular como Procedimento - Um Conceito Normativo de Espaço Público**. Novos Estudos Cebrap, n.o 26, março de 1990.

HAUG, Wolfgang Fritz, **A Crítica da Estética da Mercadoria**. In: MARCONDES FILHO, Ciro, “A Linguagem da Sedução – A Conquista das Consciências pela Fantasia”, 2a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., **A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas**. Trad. de Guido Antonio de Almeida. In: “Dialética do Esclarecimento”, 2a. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LUKACS, Georg, **História e Consciência de Classe**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

MARCONDES FILHO, Ciro, **O Capital da Notícia – Jornalismo como Produção Social da Segunda Natureza**, 2a. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MARCUSE, Herbert, **Ideologia da Sociedade Industrial**. Trad. de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1987.

McLUHAN, Marshall, **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem**, trad. de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 1969.

MEDINA, Cremilda, **Notícia um Produto à Venda**, 2a. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MERTON, Robert K., LAZARSELD, Paul F., **Comunicação de Massa, Gosto Popular e a Organização da Ação Social**. In: LIMA, Luiz Costa (Org.), “Teoria da Cultura de Massa”. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

MICELI, Sérgio, **A Noite da Madrinha**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ORTIZ, Renato, **A Moderna Tradição Brasileira - Cultura Brasileira e Indústria Cultural**, 3a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PUCCI, Bruno (Org.), **Teoria Crítica e Educação: A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis/São Carlos: Vozes, Edufiscar, 1995.

PIGNATARI, Décio, **Informação, Linguagem e Comunicação**, 2a. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

VIERA FERREIRA, Wilson Roberto, **O Novo e a Arte**. In: MARCONDES FILHO, Ciro (Org.), “Política e Imaginário nos Meios de Comunicação para Massas no Brasil”. São Paulo: Summus, 1985.

BRUNO PUCCI: UM FILÓSOFO CRÍTICO DA EDUCAÇÃO

Luiz Roberto Gomes*

“A educação só fará jus a seu conceito se for o tempo todo amiga da sabedoria” (PUCCI, 2014, p. 193).

INTRODUÇÃO

Conheci o Prof. Bruno Pucci no ano de 1998, no final do período do meu mestrado, em um dos Congressos de Teoria Crítica na UNIMEP. A temática: “O Ético, O Estético, Adorno”, proposta pelo referido evento, me impressionou muito, sobretudo pelo sentido filosófico das questões debatidas naquela ocasião. Esse evento foi um divisor de águas na minha trajetória acadêmica, pois me serviu de inspiração na definição de um Programa de Pesquisa na área de Filosofia da Educação, que perdura até hoje.

Além da amizade que fomos construindo ao longo dos anos, fruto de significativas experiências, no sentido de Benjamin (1987), eu destacaria a acolhida proporcionada pelo Prof. Bruno a todos aqueles que se interessam pela Filosofia, Teoria Crítica e Educação, além do entusiasmo e defesa do sentido ético-político da Educação, a partir de uma apropriação muito competente das obras dos autores frankfurtianos, especialmente de Theodor Adorno e o desenvolvimento de um pensamento filosófico-crítico da educação.

* Professor Associado do Dep. Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar; E-mail: luizrgomes@ufscar.br

Em tributo a esse importante intelectual, um dos fundadores do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação no Brasil”, do qual tenho a honra de participar, eu gostaria de dialogar com alguns de seus textos, notadamente aqueles destinados ao campo da filosofia da educação e que demarcam, no meu entender, Bruno Pucci como um filósofo crítico da educação.

1. A FILOSOFIA COMO UM CONJUNTO DE ATITUDES EMINENTEMENTE FORMATIVAS

Em entrevista concedida à *Revista Espaço Pedagógico*, da Universidade de Passo Fundo-RS, em 2014, na seção “Diálogo com Educadores”, Bruno Pucci nos fornece uma série de questões oriundas de sua trajetória formativa, com destaque às experiências no campo da filosofia da educação. Chama-nos a atenção, desde o início das suas considerações, o sentido que ele atribui à filosofia, como atitude formativa. Para Pucci:

Toda reflexão filosófica, enquanto um processo de análise, interpretação, crítica, busca do conhecimento, da verdade, é um conjunto de atitudes eminentemente formativas, pois é um processo que procura ir além do fenômeno, das aparências, que propicia a obtenção de uma perspectiva mais adequada e qualificada do problema, com consequências éticas favoráveis a uma ação educativa (PUCCI, 2014, p. 193).

Tomar a filosofia como atitude crítico-formativa no campo da educação, nos parece mais do que oportuno, eu diria extremante necessário, pois atualmente no Brasil a área da educação, em que se situa uma parte importante do trabalho de ensino e pesquisa da filosofia, tem sofrido forte ingerência do capital globalizado, que reduz a vivência educacional às demandas do mercado de trabalho. Adorno e Horkheimer (1985), referencial adotado por Bruno Pucci em suas pesquisas sobre a Educação, já haviam diagnosticado essa difícil realidade nos anos 1940 nos Estados Unidos, com

suas análises sobre a situação da sociedade do seu tempo, cada vez mais administrada pela Indústria Cultural e pela Racionalidade Instrumental.

Podemos afirmar que, nesse momento em 2018, a grande influência do mercado nas questões sociais, especialmente na formação humana, é ainda mais sistêmica e globalizada, se considerarmos, por exemplo, o lugar ocupado pela filosofia nos cursos superiores de Licenciatura e de Pedagogia nos principais países da Europa hoje. Particularmente na Alemanha, o lugar de tradição da *Bildung* (formação cultural), a forte ingerência do mercado nas reformas educacionais, conforme a lógica funcional e calculista das diretrizes impostas pela “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico” – OCDE e pelo “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” – PISA, demonstra a imposição dos interesses econômicos sobre o bem comum. Nessa perspectiva, conforme nos alertava o intelectual alemão Andreas Gruschka, por ocasião de sua participação no Congresso Internacional de Teoria Crítica: a indústria cultural hoje, realizado em 2006 na UNIMEP: “o conteúdo da formação e da ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo (...), isso exige a renúncia do conteúdo da formação cuja mediação pode ser observada inclusive na escola” (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Nesse projeto de educação, que fora concebido com o propósito de constituição e operacionalização da ideologia liberal burguesa, as reformas educacionais atuais se configuram como mais um ato do processo de colonização do capitalismo. Conforme a argumentação recente de Gruschka, no artigo “Adeus Pedagogia?”, de 2015, em que ele analisa a situação da formação atual na Alemanha, “há um imperialismo estrutural de alinhamento para com a exploração capitalista, ou em termos eufemísticos: para com o crescimento do produto nacional bruto” (GRUSCHKA, 2015, p. 275).

A “Nova Razão do Mundo”, termo utilizado pelos autores Dardot e Laval (2016), altera substancialmente os princípios, valores e conceitos que embasam o projeto formativo da

sociedade. No diagnóstico do filósofo alemão Adorno, em seu conhecido artigo “Teoria da Semiformação”, redigido em 1959 e publicado em 1972:

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 (...). A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede (ADORNO, 2010, pp. 8-9).

Conforme o diagnóstico de Adorno, do final dos anos 1950, o fenômeno da semiformação apresenta-se na forma de uma crise da formação cultural. Tal diagnóstico, e o conceito que dele emerge, podem nos ajudar na análise da situação atual da Educação no Brasil. Especificamente, no campo da Educação, com destaque para formação dos Professores e Gestores da Educação Básica, qual o sentido e o lugar da filosofia nas experiências formativas dos educadores?

2. A BUSCA DA AUTONOMIA PELA VIA DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA CRÍTICA

Uma matéria interessante “A filosofia pode ensinar o que o Google não pode”, publicada recentemente no jornal britânico *The Guardian*, e divulgada pela Associação Nacional de Filosofia – ANPOF, mostra que a filosofia é mais do que necessária hoje, sobretudo, na escola:

Em um mundo onde o conhecimento técnico é cada vez mais restrito, as habilidades e a confiança para percorrer disciplinas serão recompensadas. Precisaremos de pessoas que estejam preparadas para perguntar e responder às perguntas que não são encontradas no Google, como: Quais são as ramificações

éticas das automações das máquinas? Quais são as consequências políticas do desemprego em massa? Como devemos distribuir a riqueza em uma sociedade digitalizada? Como sociedade nós precisaremos estar mais familiarizados com a Filosofia para discutirmos tais questões (THE GUARDIAN, 2017, p. 1).

As questões mencionadas são capazes de revitalizar as reflexões fundamentais da Filosofia, já enunciadas pelos pré-socráticos, e que se fazem necessárias ainda hoje. Em tempos de Google, a filosofia pode continuar a nos ajudar a superar os preconceitos, os julgamentos descuidados, as certezas não discutidas e as armadilhas no raciocínio, que nos conformam e nos colocam diante de um estado de resignação. Para Adorno (2017a, p. 5) “Além do conteúdo especializado, o pensar é realmente e, acima de tudo, uma força de resistência”.

Se olharmos com mais atenção para a realidade brasileira, iremos constatar que os cursos de pedagogia e os de licenciatura em geral encontram-se em permanente processo de reestruturação, de adaptação às demandas do mercado, leia-se de substituição das disciplinas de fundamentos por disciplinas mais técnicas, focadas em “metodologias inovadoras” para o ensino e gestão dos processos educacionais. Os discursos dos “gestores da educação”, na maioria das vezes, administradores e economistas sem formação específica na área de educação, se sobrepõem, sob a alegação de que há a necessidade de inovação, de um currículo “mais útil”, “mais prático”, “mais focado” nos desafios que o educador terá que enfrentar na escola.

Eu diria, a partir da minha experiência de vários anos na área de filosofia da educação, que quanto maior o acesso do educador à filosofia, por meio da leitura dos textos clássicos da filosofia, acrescida de discussões sobre as ideias lidas, maior a consciência dos elementos que fundamentam a prática pedagógica que será trabalhada na escola. Dessa forma, a superação da ingenuidade pedagógica é mais do que urgente. A perspectiva de uma racionalidade crítica pode auxiliar no

processo de aquisição de experiências autênticas, capazes de criar uma concepção mais autônoma de educação. Negar a oportunidade de acesso dos alunos dos cursos de licenciatura, por exemplo, à filosofia, na forma de redução do número de disciplinas e carga horária, ou ainda na formatação de cursos apostilados, ou pautados em manuais de filosofia da educação, pode significar, entre outras coisas, a imposição de um pensamento, de uma ideologia fundada, sobretudo, na racionalidade técnica, instrumental e estratégica (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; HORKHEIMER, 2007, HABERMAS, 1968; MARCUSE, 1989) e, ainda de modelos “pedagógicos flexíveis”, não críticos, cada vez mais subservientes às necessidades do mercado.

Em outro artigo recente, de 2016, “o privilégio da experiência filosófica no processo educacional”, Bruno Pucci retoma um dos aforismos centrais da Dialética Negativa de Adorno para refletir sobre a necessidade da filosofia na educação. Para o autor:

... a objetividade de um conhecimento dialético precisa de sujeitos fortes, senão a experiência filosófica define; fazer experiências filosóficas, no contexto de uma sociedade violenta que estropia os indivíduos, é um privilégio, e próprio de quem ainda não foi completamente modelado; é também uma responsabilidade ética dos privilegiados atuarem criticamente junto aos que se adaptaram completamente às normas vigentes; fazer experiências filosóficas é caminhar em direção à verdade, que é objetiva, histórica e não plausível, conveniente; ela não pode ser confundida com a comunicação, pois corre o risco de ser falsificada; somente uma dialética transformada, que prioriza o outro negado pelo sistema e, ao mesmo tempo, valoriza o sujeito, é capaz de produzir a objetividade, encontrar a verdade do objeto e realizar experiências filosóficas formativas... (PUCCI, 2016, p. 154).

Trata-se, realmente, de um privilégio, daqueles que conseguem superar a lógica de dominação da racionalidade

técnico-instrumental, com experiências que permitem imergir na cultura de seu tempo, reelaborando o sentido da existência e das ações humanas. No caso específico da educação, se não houver a possibilidade de realização das experiências formativas, nós correremos sérios riscos de nos desumanizarmos e nos tornarmos marionetes nas mãos de um sistema que dita as nossas formas de ação, sem espaço para o exercício efetivo da autonomia.

O pensamento crítico, distinto da *doxa* (opinião), é a base epistemológica do conhecimento filosófico e científico, que tem em comum a vocação pela busca permanente da verdade dos fatos, normas e conceitos produzidos historicamente pela humanidade, e que dão sentido à realização de uma vida mais criteriosa, fruto do rigor lógico-investigativo do próprio pensamento humano.

Cabe distinguir, no entanto, no sentido da argumentação de Max Horkheimer,¹ o pensamento científico tradicional, do pensamento teórico crítico. O comportamento crítico e a orientação para a emancipação (HORKHEIMER, 1987) como princípios fundamentais da Teoria Crítica da Sociedade, sobretudo, na forma como os intelectuais da Escola de Frankfurt a compreendem, nos parecem ainda bastante pertinentes para a análise do sentido do pensamento filosófico crítico hoje.

Assim, a orientação para a emancipação, que está na base da teoria crítica, faz que esta não se limite a descrever a realidade, mas também aponte as possibilidades nela embutidas e não realizadas (HABERMAS, 2003, p. 113). Ou como salienta Adorno em uma das suas últimas aulas, publicada no livro *Introdução a sociologia* “O melhor que podemos esperar é que nos seja facultada uma certa chance de maioria emancipatória através do objeto de que nos ocupamos e da liberdade de que dispomos para dele nos ocuparmos” (ADORNO, 2008, p. 310).

¹ Cf. HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril, 1987.

Cabe salientar que o projeto epistemológico da Teoria Crítica, desde os trabalhos de seus pioneiros, consiste na formulação de outra perspectiva de teoria social, capaz de se contrapor à teoria social hegemônica, de natureza positivista, e que Max Horkheimer (1987) denominou *Teoria Tradicional*. Isso implica outra postura em relação à função social da própria ciência, da sociedade e também da escola. Na perspectiva crítica, a teoria se vincula à prática social, enquanto a pesquisa social deve ir além da dimensão da especialidade para transformar-se em ciência interdisciplinar superando, por assim dizer, a limitação instrumental e normativa. A teoria deve ultrapassar, ainda, o recorte meramente especulativo do pensamento, para que possa avançar em termos de crítica imanente da ordem social “danificada”.

No que concerne à especificidade do pensamento filosófico crítico, as considerações de Adorno sobre esse tema nos parecem bastante oportunas. No ensaio, “a atualidade da filosofia”, tema da aula inaugural de Adorno na Faculdade de Filosofia da Universidade de Frankfurt, no dia 7 de maio de 1931, o autor problematiza o sentido da reflexão filosófica na contemporaneidade. Esse ensaio suscita uma série de questões pertinentes sobre a filosofia, que podem nos ajudar a pensar o sentido da filosofia na educação hoje. Primeiramente, eu destacaria que a especificidade da filosofia é a interpretação:

O texto que a filosofia tem de ler é incompleto, contraditório e fragmentário e grande parte dele pode estar entregue a cegos demônios. Talvez a leitura seja precisamente nossa tarefa, para que lendo aprendamos a conhecer melhor e banir os poderes demoníacos (ADORNO, 2017b, p. 10).

Eis o desafio do pensamento filosófico crítico, desenvolver na humanidade a capacidade de interpretação crítica da realidade. No caso específico da filosofia da educação, significaria interpretar o próprio sentido da pedagogia: o educar para que?, diria Adorno (1995). Mas é interessante

observar que essa aula de Adorno se situa em um contexto de “liquidação da filosofia” fortemente criticado por ele.

A liquidação da filosofia tem sido empreendida com uma seriedade jamais vista, por parte da ciência, particularmente da lógica e da matemática; uma seriedade que tem seu próprio peso, porque há muito tempo as ciências particulares, e também as ciências matemáticas da natureza, se despojaram do aparato conceitual da natureza, que as fizeram submissas no século XIX à teoria idealista do conhecimento, e nelas o conteúdo da crítica do conhecimento tomou corpo plenamente (ADORNO, 2017b, p. 7).

A crítica de Adorno se refere à perda da capacidade crítica da filosofia, da capacidade de interpretar os sentidos imanentes da realidade. Essa perda acaba convertendo a filosofia em “... instância de ordenação e de controle das ciências particulares, sem poder acrescentar nada aos resultados essenciais das ciências particulares” (ADORNO, 2017b, p. 8). Nesse aspecto, em particular, a filosofia se confunde com a ciência, como se o pensamento crítico se limitasse ao rigor epistemológico. Contra essa forma tradicional de pensamento, Adorno nos adverte:

A autêntica interpretação filosófica não aceita um sentido que já se encontra pronto e permanente por detrás da questão, e sim a ilumina repentina e instantaneamente e, ao mesmo tempo, a consome (...). Não é tarefa da filosofia investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens a partir dos elementos isolados da realidade; ela levanta as questões, cuja investigação exaustiva é tarefa das ciências; uma tarefa à qual a filosofia permanece continuamente vinculada, porque sua intensa luminosidade não conseguiria inflamar-se em outro lugar a não ser contra essas duras questões (ADORNO, 2017b, p. 11).

Em outro ensaio mais tardio de Adorno “Para que ainda Filosofia?”, a necessidade do pensamento filosófico crítico é categoricamente reafirmada por ele: “Se a filosofia ainda é necessária, então terá que ser cada vez mais como crítica; como resistência a uma heteronomia que se expande, como tentativa impotente do pensamento para manter-se senhor de si e colocar a mitologia proposta no lugar que sua própria medida lhe concede” (ADORNO, 2017c, p. 4).

Podemos agora, a partir das considerações de Adorno, pensar as necessidades e possibilidades do pensamento filosófico crítico na educação, que poderia ser resumido na seguinte ideia: “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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, os textos e reflexões de Bruno Pucci, que tivemos a oportunidade de dialogar, nos fornecem vários argumentos sobre a atualidade do pensamento filosófico crítico como forma de mantermos viva a possibilidade da emancipação humana. No caso específico da educação, seria muito arriscado confiar ao mercado a decisão majoritária sobre o que a instituição escolar deve ou não ensinar. A educação, como um BEM PÚBLICO, necessita do pensamento filosófico crítico, para resistir aos interesses privados, camuflados de “públicos”. Os rumos da Educação não podem ser decididos pela iniciativa privada, como se fosse a estratégia de um negócio bem-sucedido. Como diria Adorno, no ensaio sobre a Resignação: “É responsabilidade do pensamento não aceitar uma situação como acabada. Se há qualquer chance de mudar a situação, isto se dá apenas por um insight não diminuído” (ADORNO, 2017c, p. 3). Se preferirmos as palavras sábias de Walter Benjamin (1987) “é preciso escovar a história a contrapelo”, se quisermos pensar criticamente o sentido pedagógico da existência humana.

É possível afirmar, com base nas reflexões de Pucci, ancoradas no referencial epistemológico da Teoria Crítica da Sociedade, que seu pensamento faz dele um filósofo crítico da educação. As questões e proposições trazidas pelo homenageado são absolutamente indispensáveis a todas as pessoas que pensam e lidam com o processo educacional. Significa, especificamente, que a educação, para ser efetiva e autônoma, não pode abrir mão da possibilidade de ser uma experiência formativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Resignação**. Disponível em <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015162050.pdf>. Acesso em 02/2/2017a.

_____. **Atualidade da filosofia**. Disponível em <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015161850.pdf>. Acesso em 07/02/2017b.

_____. **Para que ainda filosofia?** Disponível em <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015162212.pdf>. Acesso em 11/02/2017c.

_____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Educação e Emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (obras escolhidas v. 1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GRUSCHKA, Andreas. Adeus Pedagogia? o fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia in LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOMES, Luiz Roberto. **Teoria Crítica: escritos sobre educação - contribuições do Brasil e Alemanha**. São Paulo: Editora Nankin, 2015.

_____. Escola, Didática e Indústria Cultural. In: DURÃO, F.; ZUIN, A.; VAZ, A. Fernandez. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968.

HORKHEIMER, M. Eclipse da Razão. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1987.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MARCUSE, H. **A Sociedade Unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

PUCCI, Bruno. O privilégio da experiência filosófica no processo educacional. **Revista Comunicações da UNIMEP**. V. 23, n.3, pp. 145-155, setembro-dezembro de 2016.

PUCCI, Bruno. Diálogos com Educadores – Bruno Pucci. **Revista Espaço Pedagógico da UPF**. Volume 21, Número 1, janeiro a junho de 2014.

THE GUARDIAN. **A filosofia pode ensinar o que o Google não pode** (notícia 31/01/2017). Disponível em <http://www.filosofianaescola.com.br/2017/01/a-filosofia-pode-ensinar-o-que-o-google.html?sref=fb&m=1>. Acesso em 31/01/2017.

POESIA E POLÍTICA; PEDAGOGIA E ESPERANÇA: SOBRE A TRAJETÓRIA INTELLECTUAL DE BRUNO PUCCI

Renato Franco*

I

Para parafrasear Roberto Schwartz: Bruno Pucci é destes intelectuais que desfrutam de um privilégio – o de ter encontrado precocemente um interesse intelectual definido, o qual norteou sua formação e atuação. Não é difícil comprovar isso, bastando para tanto examinar seu currículo que, em tempo de controle social intensivo – para o bem ou para o mal, também regendo a vida acadêmica –, tornou-se público e de fácil acesso a qualquer interessado. Esse privilégio ou vantagem, para continuar a paráfrase, não se dissolveu ou se atenuou com o passar dos anos, ao contrário; apesar das dificuldades objetivas que se impõem nesses casos, ele soube manter firme e ativo o ímpeto de pesquisador e também o foco em seu objeto de estudo, de modo a evitar o que acomete muitos estudiosos quando chegam aos setenta ou aos setenta e poucos anos: o de permanecer atado à vasta bibliografia pesquisada durante a trajetória acadêmica e a um universo conceitual que, na era da emergência em que vivemos, tornam-se inadequados ou incapazes de captar os acontecimentos submetidos cada vez mais à lógica veloz em que mudanças se processam continuamente – atingindo de modo implacável inclusive ideias, teorias e modos de conceber os objetos de estudo. Diversamente, como espero demonstrar mais à frente, nosso

* Professor livre-docente (aposentado) da FLC UNESP Araraquara.
E-mail: rbfrancoforte@hotmail.com

autor parece ter logrado a proeza de – sem trair sua formação e a adesão a certo prisma metodológico – tanto assimilar a bibliografia mais recente de sua linha de pesquisa quanto de identificar novos objetos – ou aspectos deles – oriundos do atual ritmo e configuração do mundo. Convenhamos: isso não é pouco. Além de ser um modo de se reinventar, é também maneira de ativar a curiosidade e o empenho – típico dos jovens – na tarefa de esclarecer o que ainda é obscuro ou não decifrado. Cabe a pergunta: como alguém, que pode se dar ao luxo de gozar de tempo livre e viver sob o signo da lentidão – em oposição à velocidade estonteante à qual estamos todos hoje submetidos –, fazer semelhante opção e desenvolver ainda tal prática? Seria a esperança – essa figura anacrônica nos tempos atuais – que, apesar de tudo, ainda o move nessa direção? Deixemos, porém, para adiante a tarefa de esclarecer isso mais precisamente. Por agora, cumpre destacar – a fim de demonstrar o enunciado – que procurarei nesse pequeno trabalho analisar alguns de seus ensaios recentes, publicados em vários livros, que eles também resultam de outra faceta de sua atuação intelectual, qual seja, a de organizador de grupos de pesquisa e de livros sobre os diferentes aspectos da Teoria Crítica da Sociedade.

II

O primeiro desses ensaios – originalmente apresentado em um congresso de Teoria Crítica realizado em 2004, na UNIMEP, em Piracicaba – publicado com o título de “Anotações sobre teoria e práxis educativa”¹ é bastante significativo não apenas por tornar clara a natureza de sua investigação passada – devotada à análise crítica da educação e à construção de um prisma metodológico consequente derivado das concepções de T. Adorno –, mas sobretudo por indicar os rumos teóricos de sua produção e

¹ in Pucci, B.; Goergen, P.; Franco, R. *Dialética negativa, estética e educação*. Campinas, Ed Alínea, 2007.

atuação acadêmica posterior – o da era de sua maturidade, por assim dizer –, que buscarei delinear em seguida.

Logo no início do referido ensaio, Pucci apresenta a questão fundamental a ser investigada: é possível pensar, a partir dos textos de Adorno, uma teoria crítica da educação? A fim de responder a tal indagação, destaca ter o filósofo escrito três estudos sobre o caráter da teoria, a saber, *Notas sobre Teoria e prática*, *Teoria estética* e *Teoria da semicultura (ou semiformação)* – o que pode não ser exato, mas que não vem ao caso aqui. Em seguida, efetua rápida digressão sobre a transformação da natureza da teoria, já que, segundo a nota, os gregos a entendiam como relacionada à contemplação, à especulação –, como atividade desligada da prática –, enquanto na era moderna a teoria estaria associada ao estabelecimento de hipóteses “para gerar e orientar produções de conhecimento” (p. 141). Ainda segundo sua visão, Adorno enfatizaria tanto a dimensão especulativa quanto a hipotética da teoria, mas também consideraria ter ela uma dimensão capaz de incidir na prática e na vida dos homens, embora essa relação se apresentasse na atualidade sem acentuadas tensões: sem estender a reflexão, deixa subentendido que, efetivamente, por um lado, a unidade entre a teoria e a práxis postulada pela teoria marxista não mais se verificaria – tendo se reduzido tendencialmente ao predomínio fetichista da prática – e, por outro, a teoria estaria degradada à condição de oferecer respostas imediatas às questões práticas derivadas da necessidade contínua de eliminar obstáculos à expansão da lógica do capital – situação que, no dizer de Pucci, tornaria “quase impossível fazer teoria hoje: elaborar hipóteses objetivas e questionadoras” (p. 142). Conclui – abruptamente? – a introdução apontando ser hoje questão decisiva tornar possível a recuperação da tensão constitutiva entre teoria e prática no campo da educação, já que considera essas duas dimensões como inseparáveis. Sem oferecer uma resposta direta ao problema colocado, propõe, para melhor equacioná-lo, examinar algumas orientações metodológicas – modo peculiar

de fornecer elementos capazes de produzir uma abordagem mais concreta da questão examinada e que se tornará um procedimento adotado em larga escala pelo autor: maneira de oferecer mediações dialéticas na consideração dos problemas?

Ao elaborar as orientações metodológicas, Pucci destaca alguns aspectos por ele considerados como fundamentais para o andamento sem solavancos da busca da resposta à questão inicialmente proposta. Um deles aponta para a própria condição objetiva da Teoria Crítica praticada por Adorno: esta padeceria de uma ambivalência básica, experimentando em seu âmago uma crisão nervosa de alta voltagem, já que comportaria ao mesmo tempo tanto uma consciência radical da necessidade – e urgência, que Pucci não assinala – da transformação da totalidade social quanto o conhecimento da hegemonia inapelável dessa mesma totalidade, ou seja, da maneira como as atuais relações de produção são estabelecidas ou configuradas. Outro princípio, de certa forma decorrente do anterior, aponta para o fato de a teoria crítica não poder ser considerada, em hipótese alguma, como positiva, dessas que presumivelmente fornecem, a despeito das dificuldades, uma fórmula ou panaceia generalizada destinada à resolução imediata dos problemas e dilemas que afligem ou brotam da atividade educacional, propriamente pedagógica.

Esses princípios metodológicos têm consequências. De fato, eles apontam para fatos reais e objetivos, ou seja, tanto para a dura determinação imposta a tudo e a todos pela lógica de tal configuração social quanto para a presumível capacidade dos indivíduos de resistir, de um modo ou de outro, a essas determinações implacáveis: enfim, para a capacidade desses em preservar a autonomia diante do que lhes é heterônomo. Pucci, porém, se limita a constatar e a afirmar tais princípios, sem examiná-los em detalhes ou refletir criticamente sobre eles – procedimento que marca muitos de seus ensaios dessa época, muito provavelmente decorrente de sua disposição em difundir com rigor a teoria crítica no campo da educação. De qualquer maneira, a identificação dos princípios nomeados

permite a ele formular em nova chave a questão inicial, que ganha contornos mais precisos: como desenvolver um conjunto de princípios e práticas pedagógicas consequentes que tornem possível a crítica imanente do duro processo de integração social e ao mesmo tempo afirme a autonomia frente às determinações objetivas do capitalismo? Indagação que, como se pode observar, confere à reflexão pedagógica um novo caráter ou dimensão: a reflexão sobre educação se abre para a teoria social. Não seria exatamente esse o ponto crucial de uma pedagogia negativa? Nessa altura, sem dúvida o leitor atento já terá percebido a amplitude do ensaio de Pucci e o modo consequente com que ele se apropria – e desenvolve – a teoria crítica em sua área de conhecimento.

Nessa perspectiva – citando O. Giacóia – relaciona ainda a reflexão sobre a educação com a dialética negativa – a qual logo depois se dispôs a investigar, tarefa que consumiu muito de seus esforços futuros – sustentando que pensar a educação “significa acompanhar o modo pelo qual a dialética negativa se articula como crítica interna do fracasso das formas históricas educacionais” (p. 143). Em seguida, após esses encaminhamentos metodológicos, sustenta ser necessária a investigação em detalhes de um ensaio fundamental de Adorno voltado à análise da derrocada atual da formação, que teria sido reduzida à semiformação, questão examinada em Teoria da Semicultura –salvo engano, traduzido e divulgado no Brasil pioneiramente pelo próprio Pucci. Seu objetivo nessa etapa do trabalho seria a de elaborar “anotações sobre a forma como Adorno constrói” (p. 143) o referido ensaio.

Nesse ponto, convém efetuar uma breve interrupção a fim de se destacar aspectos que até o momento não figuraram em primeiro plano: como o leitor atento já deve ter notado, esse movimento constitutivo do encadeamento lógico do ensaio pode ser questionado, já que não deixa de aparentemente causar certa estranheza. No entanto, tal movimento não é descabido exatamente porque Pucci não desenvolve argumentação linear que procede por acumulações sucessivas, mas pelo

recurso ao fragmento. De fato, este parece ser muito mais adequado a uma teoria crítica, não tradicional, justamente por cercar por perspectivas diversas o objeto focado de modo a enriquecer sem hierarquias o conhecimento sobre ele: nessa direção, o uso do fragmento forneceria uma profusão de aspectos ou dados sobre o objeto, ampliando sobremaneira a reflexão sobre ele: tornando-a mais concreta, para dizer de outro modo. Além disso, o recurso ao fragmento requer o uso do princípio da montagem – ao qual Pucci faz referência direta mais adiante (ver p. 148) – originário, salvo engano, da poesia e da prosa modernista ou de vanguarda. Enfim, o cuidado com a estruturação do estudo revela o entendimento consequente de que a teoria não pode se cristalizar em teses absolutas, fechadas sobre si mesmas, mas preferencialmente gerar hipóteses críticas – as quais, além de significar o caráter aberto e provisório das formulações, também manifestam um impulso antidogmático. Para encerrar provisoriamente essa digressão, convém desde já indagar: pode alguém proceder com tal orientação na produção intelectual e adotar maneira diversa de agir na vida cotidiana? Sem que isso seja uma resposta, essa disposição antidogmática não balizaria, de uma forma ou de outra, uma espécie de abertura – também sem hierarquias – para a vida e para o outro? Afinal, não seria essa mesma disposição que o levou a articular pesquisadores de diferentes formações em grupo de estudos e pesquisas tão bem-sucedido? Não redundaria ela em uma espécie de abertura generosa para o mundo, que – para cometer um exagero – inclusive o animou a constituir uma espécie pouco comum de família estendida?

Retomando o fio da meada: resumidamente, a análise empreendida sobre a *Teoria da semicultura* comporta sete fragmentos, sendo que um deles – o sexto – inclui três subfragmentos. Neles, Pucci identifica e examina as principais ideias ou “hipóteses críticas” do referido estudo, revelando uma assimilação consequente da obra e de seu alcance. Nessa direção, destaca ser a semicultura ou semiformação não uma

porta de entrada à cultura ou formação, mas o mecanismo que fecha taxativamente tal entrada: a semiformação é concebida como a inimiga mortal da formação. Ela – a semiformação – tampouco apresenta uma dimensão restrita aos processos ou fenômenos educacionais, mas, ao contrário, constitui um processo social amplo capaz de atingir todas as relações sociais, incidindo também na vida sensorial e corporal. Ou seja, Pucci entende ser o combate à semicultura ou semiformação bastante amplo, não podendo se resumir a uma luta no âmbito pedagógico. A semiformação comporta ainda uma dimensão histórica, já que resultaria do movimento interno da sociedade capitalista, cuja dinâmica solapou as bases da formação, transformando-a e degradando-a em semiformação ou semicultura – fenômeno diretamente relacionado, portanto, ao fetichismo da mercadoria. Nesse processo, dois aspectos assinalados por Adorno, que Pucci não deixa de apontar com pertinência, são decisivos: a sacralização da cultura e a cultura como um privilégio de classe – embora não prolongue a reflexão sobre este último ponto, constantemente examinado por Adorno. A sexta “hipótese crítica” relaciona a semicultura à disseminação de “bens culturais congelados”, com a conseqüente identificação de três exemplos do modo como a cultura é aprisionada pelo fetichismo: vale dizer, pela indústria cultural. Dos exemplos mencionados, um deles – o terceiro – aponta com contundência crítica a tendência originalmente configurada nos Estados Unidos de se colocar letras em músicas altamente elaboradas e paradigmáticas da melhor tradição cultural do ocidente a fim de facilitar ao ouvinte sua memorização – procedimento que retira deste a concentração, a atenção e também o prazer exigidos originalmente por tal tipo de música, infantilizando-o. O primeiro exemplo remete ao fato de que no “país mais avançado do mundo burguês, observa-se a carência de imagens e formas da existência” (p. 148). Ou seja, Pucci registra o definhamento progressivo do “tesouro de imagens religiosas (...) que suplantavam o existente” (p. 148); no mesmo movimento, essas

imagens seriam substituídas por uma mitologia artificial e industrialmente planejada – como a que envolve as “estrelas” de cinema. Se o processo apontado é real e tem consequências, parece ter faltado no exame da questão uma explicação mais potente tanto do significado de tal afinamento quanto da expressão “tesouro de imagens religiosas” – embora, por sua formação no âmbito do catolicismo, Pucci pode ter suposto ser tal referência evidente a todos, não necessitando de qualquer esclarecimento adicional. No entanto, a meu ver, a explicação ficou insatisfatória. Por fim, chama a atenção para o caráter contraditório do processo de degradação da formação em semiformação, sugerindo uma “intervenção negativa sobre a semiformação como possibilidade última da formação” – embora registrando a quase impossibilidade de reversão crítica desse processo na atualidade.

Diante desse cenário nada alentador Pucci recorre a imagens capazes de sugerir uma natureza inóspita, áspera, indômita, análoga à que seria exigida pela tarefa de se caracterizar com precisão a complexidade do enfrentamento dele decorrente: a necessidade de criticar e superar, por um lado, a aceitação passiva da semiformação ou semicultura, hoje tornada hegemônica em todos os recantos; ao mesmo tempo, saber recusar o polo oposto, ou seja, o universo cultural elitista, concebido como elevado e superior, supostamente canalizador dos valores e práticas culturais consagradas do passado e da tradição, por outro. A maneira correta de levar adiante esse enfrentamento seria, portanto, adotar uma recusa radical dessa falsa alternativa e, em contrapartida, insistir na recuperação da tensão extrema entre seus elementos constitutivos. Para dizer de outro modo e com maior radicalidade: Pucci concebe ter Adorno proposto como condição para o estabelecimento de alternativa viável nesse caso o fortalecimento da autonomia do espírito frente à sociedade; mediante seu fortalecimento praticar uma reflexão enfaticamente crítica sobre a semiformação – em outras palavras, sobre aquilo em que a formação, por razões histórico-sociais, se converteu.

Desse modo, conclui a análise e o ensaio indicando com precisão que a educação formal integra o processo (semi) formativo, estando por essa razão – outra vez recorrendo a imagens ásperas e catastróficas – “contaminada pelas substâncias tóxicas da semiformação” (p. 151). Por fim, retoma a pergunta que abre o ensaio reconhecendo validade nas hipóteses críticas formuladas por Adorno mesmo após 50 anos; contudo, hesita em responder se elas são ainda úteis para analisar o processo educacional brasileiro. A hesitação, porém, tem consequência, já que constata ser a resposta a essa questão dependente da continuidade de pesquisas nesse campo, sejam elas frutos de trabalhos individuais ou coletivos.

Ao concluir dessa maneira sua análise, não estaria Pucci confirmando com novo ímpeto o que na prática já vinha construindo há algum tempo, a saber, a necessidade de formar um grupo de pesquisadores capazes de levar adiante tais investigações, a fim de constituir uma teoria verdadeiramente crítica da educação no Brasil? De fato, os anos subsequentes mostraram ser essa tarefa uma de suas prioridades. O fortalecimento do grupo de estudos e pesquisas originalmente por ele criado se tornou real com a realização de congressos internacionais bienais e com a adoção da prática de publicação de livros destinados a divulgar trabalhos que ou dialogam com as obras já clássicas dessa corrente de pensamento ou a desenvolvem, conferindo a ela uma (inesperada?) atualidade. Por outro lado, sua trajetória intelectual continuou a contemplar tal questão: estão incluídos nessa direção os ensaios dedicados à análise da frieza burguesa na era das tecnologias digitais e sobre a escola e a semiformação mediada pelas novas tecnologias, entre outros; trabalhos que, como se pode notar, incorporam novas questões e objetos de estudo originais, como é o caso da tecnologia, sobre a qual frequentemente é muito difícil refletir ou discorrer. Aliás, nessa matéria, seria enriquecedor para sua análise incorporar as reflexões radicais de Herbert Marcuse.

III

O leitor terá percebido certa incongruência na análise efetuada por Pucci no ensaio mencionado. De fato, se logo no início dela Bruno aponta a *Teoria estética* como uma das três obras de Adorno sobre teoria, a análise efetuada quase não se refere a ela. No entanto, como já foi sugerido ao se apontar a estruturação elaborada do ensaio, ele parece manifestar vivo interesse pelo destino da arte e da estética no mundo contemporâneo. Esse interesse fica evidente em três outros ensaios mais ou menos recentes, a saber: “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação”; “A “alegoria da esperança” no Doutor Fausto, a quatro mãos”; “Afinidades eletivas: os irmãos Taviani recriam Goethe” (em parceria com Josianne Francia Cerasoli).²

No primeiro deles, Pucci começa por examinar como a dialética negativa pode ajudar a autorreflexão educacional destacando, sobretudo, a necessidade de se pensar livremente, com coragem e audácia civis, inclusive porque –citando Viviane Forrester – “não existiria atividade mais subversiva do que ele [o pensamento]. Mais temida. Mais difamada também (...): o pensamento é político. Daí a luta insidiosa (.), hoje mais do que nunca, contra o pensamento” (p. 93). Em seguida, constatando ter até então discorrido sobre a Filosofia, indaga “mas e a estética, como pode ajudar, na visão de Adorno, a reflexão filosófica educacional?” (p. 93). Em resposta, aponta três modos de auxílio: a necessidade de a exposição do pensamento ser rigorosa; a importância da escolha de palavras exatas na expressão do pensamento; o cuidado com a linguagem por ser ela decisiva para “o semelhante poder conhecer o semelhante”.

² Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação” in Zuin, A.A.S; Pucci, B.; Ramos-de-Oliveira, N. Ensaio Frankfurtianos, São Paulo: Cortez editora, 2004. A “alegoria da esperança” no Doutor Fausto, a quatro mãos” in Durão, F.A.; Zuin, A; Vaz, A. (orgs) A Indústria cultural hoje. São Paulo: Boitempo Editora, 2008. “Afinidades eletivas: os irmãos Taviani recriam Goethe” in Loureiro, R., Zuin, A. A teoria crítica vai ao cinema, Vitória: Editora da UFES, 2010.

Enfim, Pucci revela aqui um cuidado – já sugerido, como o leitor há de se lembrar – pouco cultivado entre seus pares: a delicadeza no trato com as palavras e na confecção da exposição do pensar. Nessa direção, recomenda a necessidade de ser a forma expressiva “em elaborada, lapidada, burilada, para que se aproxime cada vez mais daquilo a que quer dar vida” (p. 94). Em outros termos: o leitor há de perceber nesse enunciado um tipo de manifesto pessoal, um guia para a atividade intelectual. Escrever bem, cuidando ao máximo da expressão do pensamento não é para ele apenas um ideal, mas também uma prática. Não seria aqui descabido afirmar ser ele uma espécie de artesão a perseguir a produção – a confecção, seria melhor dizer – de formas belas e precisas, até porque aquilo que é dito sem cuidado está mal pensado, conforme anota citando Adorno.

O gosto pela arte e pela estética fica evidente nos dois ensaios seguintes. “A “alegoria da esperança” no Doutor Fausto, a quatro mãos” é nesse sentido amplamente revelador: além de se constituir em um de seus ensaios mais consequentes do ponto de vista da elaboração e desenvolvimento, também revela sua atração pela arte, no caso pela literatura e a música, de tal sorte que sempre se pode indagar se Bruno não almejaria tornar-se um escritor respeitável. Ou seria melhor dizer músico?

O ensaio “Afinidades eletivas: os irmãos Taviani recriam Goethe” é certamente o mais elaborado de todos, obra de maturidade intelectual plena. Escrito a quatro mãos – em parceria com Josianne Francia Cerasoli³ – examina a versão cinematográfica do romance *As afinidades Eletivas*, célebre obra de Goethe. Para não me estender demasiadamente, deixo ao leitor o prazer de ler o referido ensaio e verificar por si mesmo sua densidade e beleza estrutural. Cabe registrar, porém, que os autores, após situarem o romance – e o escritor – na história literária alemã, identificam o problema central do livro, qual seja, o confronto entre os impulsos naturais do

³ Josianne Francia Cesaroli é professora do departamento de História do IFCH, Unicamp.

indivíduo e as exigências da moral social ou burguesa – ou melhor, entre as regras sociais do matrimônio e as afinidades ditadas pela natureza, ou ainda, entre o “imperativo da natureza, que solicita e deseja, e o imperativo moral, que constrange e dignifica” (p. 180). Em seguida, após breve referência ao itinerário cinematográfico dos irmãos Taviani, formulam a indagação fundamental do estudo: por que estes, cuja trajetória apontava para um cinema político, militante, fortemente utópico, se voltaram para o romance de Goethe, algo intimista e sombrio, tendente a um tipo de “subjetivismo angustiante”? Nessa direção, constatam terem já vários críticos cinematográficos percebido o dilema, pois alguns deles sustentam ter a obra dos irmãos “perdido aos poucos sua dimensão utópica, esvanecidas juntamente com as decepções políticas ao longo da carreira” (p. 183). Em contrapartida, outros identificam terem eles (os Taviani) “na leitura que fazem do patrimônio cultural europeu (..) gerado beleza e poesia, uma catedral cinematográfica (...) à semelhança de uma obra renascentista” (p. 183). Mediante tal consideração, Pucci e Cerasoli insistem em aprofundar a questão delineada, perguntando “teria o engajamento que vislumbrava o futuro se convertido em passadismo resignado?” (p. 183).

Para dar uma volta a mais no parafuso: não caberia aqui um exame crítico da época, que parece cada vez mais minimizar ou até mesmo eliminar a ideia de futuro, questionando assim a formulação? Além disso, essa indagação não pode ser revertida e dirigida a eles próprios? De fato, por que afinal Pucci e Cerasoli se interessaram tanto pelo romance de Goethe quanto pelo filme dos Taviani? Ou ainda, por que aceitaram sem reservas a afirmação de que os Taviani teriam feito poesia visual, uma “catedral cinematográfica” – já que se trata de uma expressão nada inocente, ao contrário? Retornemos, porém, à análise do filme. A pergunta que a norteia a partir desse ponto está clara: em que medida o filme é político?

Antes de apontar como os autores respondem a essa questão, convém lembrar que adotam uma postura – com base

em uma apropriação da ideia de crítica em Walter Benjamin – humilde a fim de levar a cabo a análise do filme, visto realçarem com pertinência ser esta incapaz de esgotar a obra. Também consideram ser o filme uma interpretação do romance, não uma adaptação fiel a ele, embora não sem manifestarem certa incompreensão do alcance e natureza da linguagem cinematográfica (p. 184). Nessa perspectiva, destacam com precisão como o filme elimina alguns personagens encontráveis no romance, como Mittler – um conservador que atua na reconciliação de casais a fim de impedir a separação, cujo nome em alemão além de significar “mediador” também significa “mediocre” –, ao mesmo tempo em que reforça a presença e atuação de outros, como a do marquês e da baronesa, personagens enfaticamente críticos da instituição do casamento. Também Luciane, a filha legítima de Charlotte, não aparece no filme, muito provavelmente porque ela “parecia um cometa incandescente arrastando atrás de si uma enorme cauda”, nas palavras de Goethe citadas pelos autores (p. 187). Em contrapartida, todo o foco reside na personagem oposta a ela, Otilie, filha adotiva, que representaria o intimismo, a contemplação, “os meios tons e as penumbras” (p. 188).

A análise sugere dessa maneira ter o filme privilegiado a crítica ao casamento sem perder, contudo, a tensão entre impulsos naturais e restrições da moral social presentes no romance. Privilegia também – com apuro e requinte – dois aspectos propriamente formais da obra: o significado amplo do uso das cores pelos irmãos Taviani e também o da trilha musical, em que a canção “Gretchem na roca de fiar”, de Schubert, ocupa uma posição central. No tocante às cores, mostra como Goethe desenvolveu uma teoria sobre elas e seus significados, de maneira que “consideradas como um elemento da arte, podem ser utilizadas para os mais altos fins estéticos” (p.189). Dizem Pucci e Cerasoli:

À semelhança do pintor J. Willian Turner (...) que se inspirou na doutrina de Goethe, para explorar cores novas, luminosidades inéditas e efeitos estéticos

precisos em suas obras, os irmãos Taviani dialogam ao longo de toda filmagem e montagem com os efeitos estéticos das cores. Empregam as cores como conceitos, como se considerassem sua essência ... (p. 189).

Eles também destacam, inclusive, como a certo momento do desenvolvimento da narrativa fílmica os irmãos Taviani inserem em uma fala de Charlotte a doutrina das cores formulada pelo escritor alemão. O objetivo da análise é, nesse quesito, demonstrar como o filme realizou com requinte um uso amplamente expressivo, significativo, das cores – fato que ajudou a conferir a ele, na avaliação de Pucci e Cerasoli, o estatuto de “obra de arte” (p. 188) – estatuto reforçado pelo fato de, ao interpretar o romance também concretizar a arte de inventar, conforme a formulação de Adorno, citada pelos autores (p. 184). Estatuto que, porém, pode ser questionado: basta lembrar ter Benjamin considerado o cinema como capaz de mudar nosso conceito de arte e de, por conseguinte, constituir um equívoco julgá-lo como “sétima arte”, pois isso significaria incluí-lo no conceito tradicional de arte. A análise da trilha musical propicia a ocasião para uma apreciação crítica exemplar por parte dos autores, inclusive pela formulação precisa e delicada, que parece tentar reproduzir – ou recriar – a própria linguagem ou forma do filme (p. 194). Fica o recado para o leitor: vale a pena conferir.

A crítica é assim complexa e realizada com precisão, requerendo por isso exame mais exaustivo – mas isso fica para outro trabalho. Para não me alongar demais e não cansar desnecessariamente o leitor (peço já desculpas), cabe agora realçar a resposta fornecida pelos autores à indagação central da análise por eles efetuada: recorrendo ao conceito de autonomia estética formulado por Adorno, embora sem o citar diretamente, concebem ser a obra de arte “historiografia inconsciente de seu tempo” e de, nessa condição, revelar em sua forma propriamente estética os impasses, as fraturas sociais e as contradições profundas da época – já que, como não deixam de assinalar, a “forma é conteúdo histórico

sedimentado”. Desse modo, recusam a concepção de engajamento estético largamente predominante na estética relacionada à esquerda política. Ao mesmo tempo, concebem ser tarefa da crítica interpretar a obra e desvelar a amplitude de seus significados sociais, tarefa à qual Bruno e Josianne se dedicam exemplarmente.

A conclusão da empreitada crítica culmina com a identificação positiva do caráter político tanto do romance de Goethe quanto do filme dos irmãos Taviani. Nessa direção, sustenta que o filme “desloca a percepção entre som, luz, imagem, texto: mobiliza os sentidos do poético ao político, com uma sutileza mais rara que em *Os subversivos*” (p. 200). Finalmente, aponta, no desfecho do filme, o significado potencialmente alegórico da personagem Agostina: após a morte de Oillie por inanição, sentindo-se culpada, a criada – tomada por radical sentimento de desorientação e intensa angústia –, se põe a errar pelos campos e montanhas trajando roupas de um vermelho intenso; ora, o que isso pode significar exatamente na hora histórica em que a Europa fortalecia sua unificação e o mundo deixava de ser bipolar? Como se vê, Pucci e Cerasoli não brincam em serviço.

IV

O leitor há de se lembrar das considerações apresentadas no início deste trabalho – bem como, ao longo dele – sobre a trajetória intelectual de Pucci, e de seus interesses e afinidades. Para retomá-las, comecemos pelo final: Pucci parece ter se interessado sobremaneira pelo romance de Goethe e pelo filme dos irmãos Taviani por várias razões: em primeiro lugar, porque encontrou em tais obras uma maneira de comprovar o acerto das teses adornianas sobre a arte autônoma – vale dizer, arte política. Mas nessa ponte passa muita água: também por seu interesse pela arte, ou pela grande arte. Interesse tão vivo e cuidado que, no limite, pode até se vislumbrar nele certa tendência para o esteticismo –

sem que isso seja considerado um demérito, bem entendido. Adorno, ao examinar a postura estética de Hofmannsthal e de George, salientava ser ela superior à postura dos que defendiam cerradamente o engajamento. Também parece não ser nada desprezível o fato de tanto o livro como o filme abordarem com veia crítica a instituição do casamento. Nessa direção, não é por acaso que Pucci (e Cerasoli) destaca o fato de o próprio autor do romance, o honorável Goethe, se colocar pessoalmente contra tal instituição. O outro lado da moeda também conta: o amor e o impulso para o outro, mesmo em desafio às convenções sociais, capaz de provocar decisões individuais de amplas consequências, já que elas podem acirrar o confronto entre o indivíduo e a sociedade.

Nesse ponto, não deixa de ser conveniente constatar que Pucci considera a teoria e a prática como inseparáveis, ou ao menos como intimamente entrelaçadas – como ficou evidente no ensaio “Anotações sobre teoria e práxis educativa” (comentado em II). Nesse sentido, há de se esperar consequências de seu pensar em seu modo peculiar de agir, como, aliás, foi sugerido no início deste ensaio. Nada mais adequado para esclarecer esse aspecto do que recorrer ao exame de um exemplo de “afinidade eletiva” entre a arte e a vida.

*Quarup*⁴ – romance de Antonio Callado publicado em 1967 – narra a trajetória do padre Nando, ou melhor, a história de sua “deseducação” que, inicialmente voltada para a vida religiosa, aos poucos, em processo lento, sofre radical mudança de rumo, orientando-se em direção à vida cotidiana e, por conseguinte, à acentuada descoberta das vicissitudes do desejo sexual, já que experimenta então intensa atração erótica e sensual pelas mulheres. Nesse movimento, ao afastar-se da igreja, Nando conhece sua primeira transformação ao revolucionar o corpo: tomado por súbito arrebatamento, conhecerá Francisca, personagem decisiva do romance. É com ela, em meio às orquídeas viçosas do interior – ou do centro – do país, exatamente no meio do romance que o ex-padre conhece

⁴ CALLADO, A. *Quarup*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

a intensidade da experiência amorosa e completa parte de sua transformação, abrindo-se definitivamente para a vida e para os problemas ou contradições inerentes a ela. Para resumir drasticamente: o romance narra então as peripécias de Nando, seus encontros e desencontros com Francisca, a prisão e a tortura, o espancamento e fuga para a praia; a lenta e difícil recuperação na casa do padre Hosana, onde forja sua última e definitiva transformação para, finalmente, após entender que “Francisca é apenas o centro de Francisca” (CALLADO, 1978, p. 495) cavalgar ao lado de Manuel Tropeiro rumo ao interior de Goiás, “relembrando coisas da vida inteira, mas sem sentir nenhuma ligação com os pensamentos e sentimentos que tivera” (CALLADO, 1978, p. 495). Ou seja, consumada a transformação, também ele encontrava o centro de sua vida: *Meu nome vai ser Levindo*. (CALLADO, 1978, p. 496). Consuma então a derradeira transformação ao assumir a identidade do amigo e revolucionário morto, tornando-se ele próprio disposto a revolucionar o país. Para isso, junta-se a Manuel Tropeiro e seus homens, deflagrando o processo revolucionário a partir do interior do país; processo marcado pela identificação entre os intelectuais e as camadas populares.

Para explorar adequadamente a afinidade: Pucci também foi ligado à igreja, tendo cursado Teologia – inclusive passou um ano na Itália com essa finalidade. Como padre, Nando também aderiu à Teologia da Libertação, a cujos preceitos ou concepção assimilou inclusive ao desenvolver – entre 1966 e 1968, o que já é por si bastante revelador – seu trabalho de especialização em Teologia moral significativamente intitulado *Um testemunho para os nossos dias: uma igreja pobre a serviço dos pobres*. Alguns anos depois, não mudou de referência ao escrever sua tese de doutorado intitulada *Por uma Praxis Educacional da Igreja* (1968-1979). Anos depois, exercendo o sacerdócio no interior paulista, experimenta formidável mudança de rumo ao, como o padre Nando, experimentar intensa atração erótica e sensual pelas mulheres e não menos acentuada atração pela vida cotidiana. Na ocasião, exercia o sacerdócio e era também

candidato a prefeito da cidade de Rio Claro pelo Partido dos Trabalhadores, que canalizava então as esperanças de muitos em uma transformação do país, em construir um futuro capaz de realizar a contento a justiça social e, no mesmo movimento, atenuar drasticamente a desigualdade econômica. Ao conhecer a experiência amorosa, não hesita, em claro ato de coragem civil, abandonar a igreja. Alguém poderá contestar a afinidade aqui apresentada, indagando por que não se tornou então um revolucionário, como ocorreu com o padre Nando? Obviamente, porque a conjuntura política e histórica era bem diversa da dos anos iniciais da ditadura civil-militar que se abateu sobre o país a partir de 1964, de modo que a canalização das expectativas de mudança política não estava mais depositada na ação revolucionária, mas na formação de um partido de massas de natureza popular. Além disso, Pucci não deixou a seu modo de ser um revolucionário. De fato, abandonando a igreja, canalizou as energias para a atividade de educador, mantendo os mesmos ideais políticos dos anos de formação, por um lado; também se dedicou a elaborar uma teoria pedagógica capaz de questionar radicalmente – e de transformar – as práticas e concepções pedagógicas aqui vigentes. Nessa empreitada, soube ainda agregar os pares e, o que é decisivo, organizá-los a partir da formação de um extenso grupo de estudos e pesquisa. Isso não é certamente pouco. Paro por aqui, mas há ainda muito que dizer sobre ele e sua atividade.

O MESTRE, O DISCÍPULO, OS DISCÍPULOS

Luiz Hermenegildo Fabiano*

O meu coração ferve com palavras boas;
falo do que tenho feito no tocante ao Rei:
a minha língua é a pena de um destro escritor (Salmo 45)

ANTECEDENTES HISTÓRICOS...

TEMPOS DE APRENDIZAGEM

Recebo a solicitação de um artigo em homenagem ao mestre Bruno Pucci, considerando a sua produção teórica no campo das pesquisas educacionais ligadas à Teoria Crítica da Sociedade. A iniciativa vinha da coordenação atual do Grupo de Pesquisa em Teoria Crítica e Educação, projeto encabeçado por Bruno e entusiasticamente por ele coordenado até a primeira década e meia dos anos 2000. Tentei iniciar a empreitada. Não consegui! Traiu-me a convivência afetiva que sempre permeou a relação das reflexões teóricas com a longa amizade consolidada desde os anos 68.

Por essa época, Bruno fazia uso do hábito de uma congregação religiosa da qual vinha sua formação humanista que, já nesses tempos, revelava-se mais “humanista” que religiosa, se é que tal distinção seja válida.* A verdade é que, tanto no contexto social e político como nos costumes e no religioso, sentia-se à época um clima de mudanças que chegava mais forte em algumas regiões do país e mais ameno em outras.

* Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Maringá.
E-mail: fabiano@wnet.com.br

Tempos confusos dessas minhas primeiras aprendizagens sobre o mundo, ainda apoiado nas *colunas do templo*, sob as quais foram erigidas minha fé e minha provinciana visão de mundo.

Bruno, mais apropriadamente padre Bruno à época, recém-chegado de uma experiência acadêmica na área de Teologia numa universidade italiana, trazia novas propostas com uma visão mais liberal da vivência religiosa e da liturgia reinante. O momento foi de uma riqueza ímpar. Propiciou mudança de direção não apenas no aspecto religioso como também na ampliação dos horizontes juvenis de um grupo de jovens que passou a respirar num ambiente mais arejado em relação às convenções eclesiásticas da época. A própria igreja vivia tempos de impasse entre tradições litúrgicas e uma atitude mais efetiva no campo social, fruto das reformas encíclicas do papa João XXII e os ventos arrebatadores da Teologia da Libertação. As experiências vividas nesses tempos foram fundamentais para ajustar a sede de mudança e a efetiva realização dos novos rumos que eu, entre tantos jovens, e o próprio Bruno acabaríamos por seguir.

Restou desses tempos a formação de uma atitude voltada à vida comunitária e ao exercício do bem comum, resultado das reflexões que se faziam, das novas propostas litúrgicas mescladas de depoimentos, músicas populares e uma alegria fraterna emergindo das eufóricas e frágeis transgressões dos cânones eclesiásticos ainda dominantes. O compacto simples, *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré, tocado numa rudimentar vitrola numa missa, no sótão de um Seminário, liturgicamente manca, por assim dizer, iria dar-me a trilha da formação que segui, pautada no compromisso social do conhecimento. Aulas e conversas em que surgiam as primeiras reflexões sobre Sartre, Heidegger, Kierkegaard, desvendando o *existencialismo* em *Aparição*, de Virgílio Ferreira, anunciavam um diferente olhar na leitura de romances e o cotejamento filosófico para sua interpretação histórica.

O corte de aproximadamente uma década e meia separa-me desse universo de inovação e desafios para uma graduação em outra cidade mais distante. Visitas esporádicas mantinham

um elo de convivência que ainda fortalecia novas convicções, consolidando mudanças. Uma delas, sem dúvida, marcante naquele contexto, fora a ruptura de Bruno com a ordem religiosa a que pertencia. Em meio ao burburinho e o vozerio conservador, o ex-padre rompe a vida celibatária em “paixões seculares”, digamos, e uma mais intensa que resultou num casamento e constituição de família. Acompanhei o processo, e mais de perto, quando retorno à cidade, como professor, intensificando-se a amizade e as reflexões pedagógicas mais contundentes à época.

Período intenso de muitas reflexões educacionais, teorias pedagógicas, encantamento pela atividade educativa que envolvia a ambos, professores inquietos e atuantes na função. Foi nessa época em que Bruno, já num contexto acadêmico como professor e doutorando, instigou-me a dar início a um curso de Mestrado que começava a migrar dos grandes centros universitários para o interior. Resisti de início por sentir-me aquém da empreitada. Ele insistiu. Eu cedi! Que tempos!... Reflexões teóricas intensas e revisão de mundo vingavam por salas, auditórios, cômodos e bares e nas fendas da alma que se abriam em abismos intermináveis de conceitos e busca de novos conhecimentos. *Lógica formal* versus lógica dialética, historicismo, materialismo histórico, materialismo dialético... O Capital, Ideologia Alemã... Marx e Engels, Paulo Freire, depois Gramsci, Althusser, que depois Foucault, Marcuse, Edgar Morin, McLuhan, Barthes, Bakhtin, Charles Peirce e a *troupe* semiológica e literária nacional, numa simbiose de autores e conceitos digladiando-se com angústias e novas abordagens que diluíam crenças e distanciavam o universo dos primeiros anos de formação cristã.

No início dos anos 80, um concurso de efetivação no magistério leva-me a nova mudança de cidade por mais uma década. Por essa época, começavam as primeiras discussões e reuniões que iam definindo grupos de operários em consonância com movimentos sociais dos quais tivera origem o assim denominado Partido dos Trabalhadores. A herança

das ideias da Teologia da Libertação, a função do *intelectual orgânico* e o *conceito de hegemonia* absorvidos de Gramsci, os acalorados debates e reflexões sobre a educação do oprimido, de Paulo Freire, cada vez mais sedimentavam os trabalhos nas comunidades e associações de bairros e nas atividades escolares. Apesar de residir em São Paulo à época, os finais de semana eram dedicados a esse, digamos, quase apostolado político, na cidade de onde me mudara. Assim amadureciam nossas ideias políticas e cada vez mais a possibilidade do partido se efetivava. Bruno, apesar de romper com o casamento, dedicava-se com entusiasmo pertinaz na articulação de grupos e organização de tarefas e debates, arregimentando participantes, ampliando a dimensão partidária em portas de fábricas, sindicatos etc. Intelectuais e operários da cidade irmanavam-se numa luta, por vezes árdua, e outras de profunda e marcante experiência. As páginas dos livros ganhavam vozes engajadas pelos bairros e cada vez mais a configuração partidária mais efetiva se consolidava em grandes reuniões e convenções que culminaram com a nossa participação da primeira eleição do partido em 1982. Bruno acabou sendo indicado para prefeito e eu, como uma série de outros, a vereador. Elegemos um! Aprendemos muito! Acertamos! Erramos muito. Voltamos a acertar. Continuamos... A aprendizagem fortalecia.

Pelo fim dos anos 80, iniciei minha vida acadêmica em outro Estado, e os contatos foram se distanciando, dando novos rumos a ambos. Por vezes, um encontro ou outro e notícias das suas notórias e novas “paixões seculares”. De qualquer forma, o elo que unia anos de aprendizagem mútua não se desfez. Andei por outros caminhos teóricos e ele também. O DNA do compromisso educativo mantinha-se. Voltamos a nos encontrar em 1995, no Curso de Doutorado, na Universidade Federal de São Carlos, como seu orientando. Surpreendentemente, Bruno em novo relacionamento, encontrava-se também em novo enfoque teórico. Desta vez, Theodor Adorno e Max Horkheimer ocupavam seu interesse numa interlocução com as matrizes filosóficas subjacentes aos dois pensadores: Kant, Nietzsche,

Hiddeger e os arautos da Modernidade, assim como Marx e os críticos do Positivismo, entre outros. Eu chegava com uma proposta de pesquisa inicial sobre alegoria, estética e história, fundamentada em leituras tangenciais de Walter Benjamin. Paralelamente ao Curso de Doutorado havia um grupo liderado por Bruno e o saudoso e inesquecível Professor Newton Ramos de Oliveira, no qual se aprofundavam leituras e discussões dos principais teóricos da chamada Escola de Frankfurt, mais especificamente Theodor Adorno e Max Horkheimer. As leituras e reflexões eram intensas e, novamente, o momento era de muita revisão teórica e aprendizagem. Com o tempo o grupo ia se fortalecendo e definindo uma linha de pesquisa voltada ao potencial pedagógico da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Objetivava-se investigar nessa vertente teórica elementos que fundamentassem reflexões sobre o processo formativo na cultura atual incidindo nas práticas educacionais. Várias dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, além de trabalhos de iniciação científica, vingaram no bojo das reflexões feitas nesse grupo de pesquisa. Dos mais variados temas ligados à sociedade de massas na relação entre a mídia e a produção cultural, abordando temas referentes às artes em geral, literatura, televisão, cinema, jornalismo, tecnologia, psicanálise, educação, filosofia etc., começavam como projetos de pesquisa e, posteriormente, na formação de pesquisadores na área. Desse conjunto temático começaram a realizar-se congressos bianuais com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais, intensificando-se desde o ano de 1998, já em sua XI versão em 2018. Resulta desses encontros a publicação de várias obras contendo artigos e palestras, divulgados dentro e fora do país. Sem dúvida, o apoio dos órgãos de fomento de pesquisa em nível estadual e federal demonstra o reconhecimento dessa produção pelo alcance formativo que representa aos desafios e impasses educacionais do nosso tempo.

Os congressos continuaram e se tornaram referência na área. Novas paixões também! De qualquer forma, a capacidade de articulação de Bruno sempre manteve acesa a chama

desses encontros, tanto na efetivação da qualidade acadêmica, como nos debates e publicação das principais comunicações e palestras realizadas. Sem dúvida, esse legado tornou possível uma leitura e análises atualizadas dos principais temas desenvolvidos pelos pensadores da Escola de Frankfurt, tanto no Brasil como em diversos países participantes dos congressos. Como já mencionado, a perspectiva do enfoque educacional considerando as lacunas e a debilidade da formação cultural brasileira na atualidade, revela a urgência e a importância de reflexões críticas desse porte.

FIM DESSA PEQUENA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA

OUTROS TEMPOS...

A trajetória descrita nesse introito evidencia, além de um encontro afetivo e uma longa e comprometida amizade, a construção de um discurso mútuo de descobertas sobre o inesgotável universo das teorias e interpretação da realidade. Desde os primeiros encontros, a instigação ao conhecimento de novos e diferentes ângulos da realidade fora ampliando-se num constante desafio de avanços e retomadas de abordagens e métodos. A percepção que tenho dessa convivência poderia ser denominada de *formação* no sentido da experiência emancipadora que desencadeava sobre os sentidos e as atitudes. De fato, esse processo de cultivo do espírito, tão caro ao pensamento de Theodor Adorno e que posteriormente iríamos explorar com pertinência, resume-se no grande papel da cultura como formação contra a possibilidade eminente da recaída em espasmos de barbárie.

Desse caldo cultural é que as primeiras noções de crítica imanente surgem como tensão da realidade para extrair dela camadas que sua aparência oculta. Os textos frankfurtianos assim se apresentavam como perspectiva metodológica de novas abordagens, inclusive a difícil revisão das primeiras leituras marxistas mais focadas na dimensão econômica

que no entendimento da cultura. O encontro desse momento já revelava nas reflexões o que seria escritura nas obras publicadas. O grande entendimento dava-se na compreensão de que a Escola de Frankfurt não nega o marxismo em sua essência. Contrariamente ao que se julga, ela contemporiza o seu legado na compreensão da mercantilização dos bens culturais como estrutura econômica de naturalização de um modelo de dominação social. As pesquisas e publicações iam subsidiando análises como Bruno, Zuin e Oliveira demonstram em suas leituras: Adorno, Horkheimer e seus colegas perceberam que, se fosse possível estabelecer relações dialógicas entre os escritos de Marx e Freud, sem que suas identidades específicas fossem destruídas, os fenômenos empíricos poderiam ser explicados de maneira bem mais consistente (ZUIN, RAMOS DE OLIVEIRA, PUCCI, 1999, P. 114). Assim, já se definia a quebra da rigidez metodológica nas mais diferentes abordagens que se seguiram nos debates e publicações oriundas dos congressos que o denominado Grupo de Teoria Crítica e Educação realizava. Literatura, Psicanálise, Sociologia e Filosofia, Psicologia e Educação, Ciência e Tecnologia, Estética, Teoria da Comunicação e Semiótica, Cinema, Televisão e Imprensa, teorias sobre a arte e diversos outros temas, convergiam numa orquestração em que vários instrumentos teórico-metodológicos buscavam interpretar as contradições entre a produção da cultura na sociedade de massas e a formação como processo emancipatório. O comprometimento da razão como reflexão crítica diluída na instrumentalização do pensamento como racionalidade técnica advinda dos rumos que tomou a proposta Iluminista de emancipação humana, tão bem explorada por Adorno e Horkheimer em, *A dialética do esclarecimento*, fornecia a base para a diversidade de temas, refletindo sobre a irracionalidade que vingou da racionalidade moderna e a debilidade do ego contemporâneo, como observaria Adorno.

O ensaio de Max Horkheimer e Adorno, *Conceito de Iluminismo*, de fundamental importância nos primeiros tempos da compreensão do pressuposto teórico frankfurtiano,

situava a relação da proposta Iluminista com as forças de dominação social, associadas ao modelo do desenvolvimento industrial daí resultante. A ideia matriz demonstrava que:

A dominação não é paga apenas com a alienação do homem com respeito aos objetos dominados: com a reificação do espírito, as próprias relações entre os homens foram enfeitiçadas, bem como as de cada um dos indivíduos consigo mesmo. Ele se atrofia até virar o ponto nodal das reações e dos modos de funcionamento convencionais dele esperados concretamente. O animismo animou o real, o industrialismo reificou as almas. Pelo aparato econômico, as mercadorias são dotadas automaticamente, antes mesmo da planificação total, de valores que decidem sobre o comportamento do homem (HORKHEIMER, ADORNO, 1991, p. 20).

A perspectiva da razão iluminista voltada a uma racionalidade para erradicar o mito e a ignorância e tornar o indivíduo emancipado pelo esclarecimento (*Aufklärung*) no sentido kantiano, gerando assim progresso e autonomia social, acabou por tornar-se ele próprio no mito que pretendia erradicar. O mito na verdade oculta os rumos que o esclarecimento (*Aufklärung*) tomou na produção do conhecimento como regressão pela forma irrefletida que se ajustou a uma racionalidade técnica e mecanismo de dominação social.

Estava dado o mote para inúmeras abordagens relativas ao processo de adaptação ao modelo social propiciado pelos mecanismos da massificação cultural, no que concerne ao seu caráter mercantil e banalizado por sucedâneos e arremedos estéticos, e que viria a ser denominado pelos dois pensadores sob o conceito de indústria cultural. Essa compreensão alarga os horizontes no sentido de articular a interferência desse contexto cultural na formação do indivíduo e os níveis de regressão social daí decorrentes. O veio de pesquisa que cada vez mais intensificava o interesse do Grupo de Estudo ao relacionar a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e educação

buscava nesse princípio o interesse geral dessa produção teórica. Evidentemente que esse princípio não estava isolado de outros ensaios mais rigorosos no campo da filosofia e teorias da arte, principalmente no que se refere a Adorno e Walter Benjamin. Contudo, as apropriações feitas dessas obras remetiam a um diálogo com questões relativas à educação ou à formação em sentido mais amplo. Assim, a difícil e intrincada compreensão da Teoria Estética e a Dialética Negativa de Theodor Adorno, os instigantes ensaios sobre Filosofia da História, análises da poética de Charles Baudelaire e os estudos sobre o Barroco alemão de Walter Benjamin, confluíam para uma profusão de análises articulando as teorias e a realidade do comprometimento formativo da sociedade atual.

Cada vez mais avança o entendimento de que: a teoria que se supõe teoria crítica da sociedade, na sua acepção deve ser “a teoria das relações sociais entre os homens apenas na medida em que também é a teoria da desumanidade dessas relações” (ADORNO, 1998, p. 32). Não se trata, portanto, de uma teoria cujo sentido expresse conceitualmente a realidade concreta nas suas formas de reprodução. O seu sentido, como ensinava Horkheimer, “não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação” (HORKHEIMER, 1991, p. 52). Somando-se a tantas outras buscas e leituras, traduções e debates, encontros, reflexões...a produção de artigos e obras publicadas disseminava o corpo teórico que se compreendia e se interpretava nas mais diferentes abordagens do conhecimento. Cumpria-se e consolidava-se cada vez mais a perspectiva inicial do Grupo de Pesquisa, qual seja, assimilar o potencial formativo/educacional contido na produção teórica dos pensadores da Escola de Frankfurt.

Não apenas os integrantes do Grupo amadureciam a reflexão teórica atingindo aquilo que o próprio termo *Bildung* representa, e que foi tão caro nas análises frankfurtianas sobre a crise da cultura e da formação a partir do advento da sociedade industrial. As publicações resultantes desse processo se faziam repercutir, tanto na quantidade e qualidade

das obras, como em diversos eventos e cursos de formação de professores pelo país, ou profissionais da educação que buscavam nesse recorte teórico melhor adequação de suas práticas pedagógicas. A dialética do esclarecimento que Adorno e Horkheimer faziam da proposta do esclarecimento Iluminista (*Alfklärung*) e o seu descaminho em regressão social, permitia situar o processo histórico não só da educação reduzida a suas especificidades pedagógicas, mas a crise da formação cultural como um todo social. Amplia-se também, a partir dessa produção coletiva, uma contribuição importante para uma compreensão metodológica mais aprofundada do controle ideológico subjacente ao conceito de indústria cultural. O conceito torna-se mais apropriado a análises do componente econômico que o constitui ao ser destituído de seu conteúdo cultural como processo formativo de autonomia social.

Desde os primeiros tempos de nossas reflexões, a concepção de crítica imanente regia as abordagens e determinava uma aprendizagem de constante tensão entre sujeito e objeto na interpretação do fenômeno analisado. Bruno Pucci, em coautoria, ao analisar “o poder educativo do pensamento crítico”, atualiza contribuições do pensamento adorniano à educação ao mencionar que:

Se as ciências conseguirem manter evidente essa tensão existencial que determina as relações entre sujeito e objeto, entre o desejo e as leis gerais, entre a sociedade e as naturezas interna e externa, conseqüentemente o pensamento assume a sua principal função, defendida por Adorno, e que poderia ser identificada como sua grande contribuição ao debate filosófico-educacional: a função de resistência ao status quo vigente (PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA, ZUIN, 1991, p. 115)

Esse mote passou a governar o enfoque das mais diferentes pesquisas e práticas educativas. Nessa atmosfera intelectualmente produtiva, o entendimento da tensão entre o conceito e o objeto possibilitou grande interesse na concepção adorniana de dialética negativa. O paradigma de dialética,

conquistado entre suores mentais desde as primeiras leituras marxistas, e que satisfazia o entendimento da *síntese como a compreensão das múltiplas determinações do real*, inaugurava o caos e a ira de determinados pares, dogmaticamente ainda fiéis ao *livro da Gênesis*... Na verdade, esse princípio dialético não se propunha ao desmonte da concepção tripartite tradicional, mas colocava em suspensão a síntese como apreensão da totalidade do objeto. Assim, a dinâmica do objeto seria melhor interpretada por não ceder à coerção do conceito, mantendo-se na tensão constante, a diversidade e o movimento do objeto que ultrapassa a uma síntese conceitual. A própria identidade do objeto contaminada pela identidade ideológica ameaça a formulação conceitual que, por sua vez, naturaliza o falso como verdadeiro. A perspectiva da negatividade dessa identidade como tensão de sua pretensa totalidade amplia e revela maior proximidade com a realidade constitutiva desse objeto. Para além de abstrações conceituais, esse processo permitiu estabelecer um cotejamento ousado com o intrincado e complexo universo da *Teoria estética*, do mesmo autor da *Dialética negativa*. Da profusão de conceitos filosóficos e estéticos, ambas as obras propiciavam aprofundamento e descobertas fundamentais na relação entre obras de arte, filosofia e história. O entrelaçamento entre a expressividade na obra de arte e a conceitualização filosófica, pela resolução dos seus enigmas na dimensão histórica em que se realizam, desfazia o *nó górdio* de objetos estéticos que nos intrigavam. Tornamo-nos novos e desafiados leitores e foram aparecendo novos leitores com outra ordem de entendimento de obras de arte e mais especificamente obras literárias, por exemplo. Bruno Pucci, entre outras publicações, dedica-se com afinco a essa vertente, buscando na leitura de Guimarães Rosa, Samuel Beckett, Goethe, Thomas Mann e outros, questões ligadas às concepções teóricas de Adorno e a estrutura interna da obra, num entrelaçamento revelador de suas possibilidades formativas no sentido do termo alemão, *Bildung*. Essa contribuição, sem dúvida, criava seguidores e

incitava à leitura e interpretação de outras obras, explorando tanto as fronteiras abertas por Bruno, como novos enfoques de pensadores como Walter Benjamin sobre arte e história.

Ao juntar dois escritores de áreas de saber tão diferentes, Guimarães Rosa e Theodor Adorno, um literato e o outro filósofo, Bruno demonstra que o propósito não é:

...harmonizar divergências e sim de estabelecer analogias entre abordagens de problemas tangenciados por ambos, sem violentar suas maneiras de sentir, de pensar e de expor. A analogia entre vertentes epistemológicas distintas nos permite encontrar semelhanças, aproximações, mas também manter as diferenças; ela traz a perspectiva do surgimento de novos sentidos, de novas reflexões a respeito de temas afins. Buscar correspondências entre Rosa e Adorno na maneira de abordar temas e problemas é tentar decifrar em suas linguagens indícios que os levaram a estabelecer as ligações entre o que escrevem e o que suas escritas revelam, entre a palavra exposta e o que ela pretende expressar (PUCCI, 2010, p. 123).

E o intento se manifesta não em função de firmar semelhanças, mas na diferença de estilo, verificar como ambos obstinadamente buscam mergulhar mais profundamente nas entranhas do vernáculo, o literato, e nos abismos do conceito, o filósofo, emergindo os dois com o trunfo mais verdadeiro que conseguem na busca intentada. Seguindo em sua análise, Bruno dá a compreender que:

Adorno é filósofo e músico, ao mesmo tempo; e esses dois saberes se infiltram nas notas e composição de seus ensaios, que expõem similitudes entre a arte de pensar, de sentir e de se expressar; Rosa é médico, diplomata e narrador, mas cuida da palavra com tanto zelo e elegância como se ela fosse sua eterna paciente; a música e a filosofia encantam-lhe e decifram-lhe os nomes (PUCCI, 2010, p. 126).

Continua a persistente tarefa no intuito de demonstrar que:

... as semelhanças entre os dois escritores se fazem mais próximas. Uma primeira poderia ser assim expressa: a tentativa de um e outro, em suas escrituras, “dar nome à coisa”. Nomear a coisa, dizer o que a coisa é: este é o desafio primeiro de todo escritor: tentar aproximar intimamente conceito e objeto, palavra e coisa, buscando a identificação de ambos; tentativa de ir além do próprio conceito, do *logos* para dizer aquilo que ainda não foi dito. “Uma delicada exatidão na escolha das palavras, como se estas tivessem que nomear a coisa, é uma das razões e não das menores, pela qual a exposição é essencial à filosofia”, diz Adorno em sua *Dialética negativa* (2009, p. 52). O pensador frankfurtiano optou pela escrita ensaística porque era uma forma de compor fazendo experiências, de explorar a dubiedade dos conceitos, de empurrar os conceitos para além de si mesmos, de querer abrir o que não cabe em conceitos com os próprios conceitos. A consciência da não-identidade entre o modo de expor e o objeto exigia-lhe um ilimitado esforço de expressão (PUCCI, 2010, p. 127).

A perspicácia com que Bruno adentrava nesse universo de enigmas estéticos e labirintos teóricos trazia à luz para muitos de nós, leitores, o entendimento de certos impasses na interpretação de enunciados complexos de obras como *Teoria estética*, *Dialética negativa*, ensaios da *Dialética do esclarecimento*, ensaios benjaminianos em sua fragmentada e genial produção. Para além dessa seara conceitual, as abordagens sobre temas literários e reflexões estéticas ofereciam uma perspectiva metodológica, tanto na apreensão textual das obras lidas, como na produção de textos ou recursos pedagógicos mais efetivos.

TEMPO DE GRATIDÃO

A liderança de Bruno Pucci a frente do Grupo de Pesquisa não só se caracterizou pela dinâmica intensa na temática das pesquisas, organização de congressos, publicações e convênios internacionais. Tem sido de fundamental importância a

originalidade com a qual ele articula as principais ideias dos pensadores frankfurtianos aplicadas na análise de obras literárias, novas tecnologias e educação, cinema, música ou a elucidação de complexos enunciados filosóficos, revertidos posteriormente em novas pesquisas e publicações do Grupo.

Desde os primeiros anos de convivência e aprendizado e nos anos que se seguiram, o Cristo (em nosso caso pelo menos) foi se transubstanciando nos desafios teóricos através dos quais, a negação como epifania revelava cada vez mais o conhecimento como ato de transformação e emancipação do jugo humano. Essa rica experiência de convívio fraterno, por vezes difícil e hesitante, também dava a exata medida de uma aprendizagem sob o conceito de *Bildung* em que a lapidação do espírito impunha resistência determinada aos processos da *Halbbildung*, entendida como adaptação à irracionalidade na qual a barbárie prolifera. Formação (*Bildung*) como entendimento dialético entre o conformismo existencial e o controle ideológico sobre a potencialidade reagente do indivíduo. Formação como desentranhamento do que se oculta como retrocesso e germe de barbárie, naquilo que se apresenta como desenvolvimento e progresso civilizatório. Formação como negação do que se apresenta como acabado e imutável e requer mudança. Formação como busca de interpretar pelo conceito aquilo que é reduzido ao empírico. Formação, portanto, como introjeção de valores e princípios que nascem e vão sendo burilados por toda a vida como investimento pessoal que se doa para o exercício da vida em comum. Formação para distinguir entre o verdadeiro e o sucedâneo, seguindo a máxima adorniana de que: *não é possível na vida falsa a vida justa*. Ofício de compaixão como perspectiva catártica para melhor exercício ético e intervenção política na configuração da polis. Ressurreição no dia a dia dos grilhões ideológicos e subida aos céus das utopias!

O que se constata é que foram anos de aprendizado em que a generosidade e a liderança partilhada de Bruno resultaram em amadurecimento teórico dos que se juntaram ao seu entorno e puderam, num esforço comum, trocar conhecimento

e divulgá-lo em publicações que correm o mundo. No ensaio: *Anotações sobre teoria e práxis educativa*, ao discorrer sobre “a exigência de uma teoria abrangente da semiformação”, Bruno observa que:

... apesar de toda ilustração e de toda informação vigente (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação prende-se de maneira obstinada a elementos culturais aprovados, administrados, e se constitui no símbolo de uma consciência que renunciou a autodeterminação. Se a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, é urgente que se construa uma *teoria* que busque dar conta de sua abrangência (PUCCI, GOERGEN, FRANCO, 2007, p.144).

Finaliza o ensaio e confirma, além de sua dedicada existência à causa educacional, o traço da partilha em pesquisas na área. Diz ele: ... *a análise da educação brasileira contemporânea, bem como de seu processo de escolarização, a partir do referencial teórico adorniano, são matérias para outros estudos, individuais e coletivos.*

Difícilmente pode-se considerar a produção teórica desse grupo, em sua grande maioria, sem reconhecer aqui e ali a forte contribuição de Bruno Pucci, sem deixar de reconhecer o talentoso e bem humorado sustentáculo teórico do saudoso companheiro Newton Ramos de Oliveira, a quem o grupo deve muito.

Quanto a mim, trata-se além da justa homenagem, a gratidão e o respeito por esses anos de aprendizagem sobre a vida humana, à qual Bruno sempre devotou cuidado e zelo. Ao longo dessa amizade e no entremeio dessa verdadeira *Paideia* acadêmica (ou confraria?), pude acompanhar algumas de suas histórias e ele as minhas.* Desde suas primeiras “paixões seculares”, como ousei definir no pequeno arremedo biográfico não autorizado, delas vingaram três filhos naturais

* Em *off*: Desde os primeiros tempos, devo confessar, ele conservou uma constante e inabalável paixão corintiana! Pequeno deslize das suas virtudes. Que não se espalhe!

e três agregados aos quais dedicou sempre generoso amparo e apreço. Para além do bem comportado amor matrimonial pequeno-burguês, voltado às poses de candidatos em campanha política ou à publicidade de margarina e planos de saúde, deuse a aprendizagem de que nos descompassos e nas limitações pessoais, também se exercitam diferentes formas de amar.

Nem sempre houve concordância ou consenso em tudo e em todo momento nessa longa convivência. Tentei por vezes romper esse fluxo. Nem ele consentiu nem eu consegui. A tensão afetiva dessa amizade sempre ampliou descobertas mais profundas da humanidade de ambos. Uma grande amizade! Uma grande aprendizagem!

Como Dom Quixote e Sancho Pança, seguimos uma longa jornada entre batalhas e moinhos.

Mais adiante, no tempo, quem sabe alguém dirá das utopias desses delirantes partícipes dessa ceia de conhecimento:

— *Olha! Eles pensaram o nosso tempo e deixaram o legado de pensar um outro que ainda não este!*

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

_____. **Minima moralia. Reflexões a partir da vida danificada**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo, SP: Editora Ática S A., 1992.

_____. **Prismas. Crítica cultural e sociedade**. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Editora Ática, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas vol. 1).

COHN, Gabriel (Org.). **Theodor Adorno. Sociologia**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Trad. Zeljko Loparic et al. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (**Os Pensadores, 16**).

PUCCI, Bruno. **Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas**. Artefilosofia, vol. 8, 2010, p. 122-133.

PUCCI, Bruno, GOERGEN, Pedro, FRANCO (orgs.). **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antonio A. Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PUCCI, Bruno, FRANCO, Renato, Luiz Roberto Gomes (orgs.). **Teoria crítica na era digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014.

PUCCI, Bruno, G. DA COSTA, Belarmino Cesar G, DURÃO (orgs.). **Teoria crítica e crises: Reflexões sobre cultura, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUCCI, Bruno, ALMEIDA DE, Jorge, LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009.

ZUIN, Antonio A. Soares, PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgs.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNO PUCCI: A EDUCAÇÃO NA LUTA CONTRA A BARBÁRIE

Antônio Joaquim Severino*

INTRODUÇÃO

Escrever a respeito de um colega e amigo, quando esse coleguismo e essa amizade se construíram em espaços institucionais destinados ao cultivo e à busca de finalidades comuns, é sempre motivo de intensa gratificação pessoal. Renova-se então aquele sentimento de se ter participado juntos de uma mesma luta em nome de uma causa comum. Em tais condições, as finalidades que buscamos na vida nos unem mais do que os motivos que nos levaram a buscá-las. É o que me ocorre ao debruçar-me sobre a vida e a obra de Bruno Pucci: sinto intensamente que estivemos e continuamos unidos numa mesma empreitada, qual seja, a de pensar a educação brasileira à luz de categorias filosóficas exigentes, o que nos empenha igualmente no esforço de se clarear o próprio sentido e alcance desse olhar filosófico.

O painel que se desenha no caleidoscópio de minhas lembranças de parceiro de jornada me desvela um denso e contínuo envolvimento de Bruno em várias frentes, sempre buscando contribuir para a qualificação da educação em nossas plagas. São frentes que integram e se reforçam mutuamente, visando uma única finalidade, uma única razão de ser de todo seu compromisso pessoal e profissional, qual seja, uma

* Professor Titular (aposentado) da Universidade de São Paulo. Atualmente, docente pesquisador do PPGE em Educação da Universidade Nove de Julho, de São Paulo. E-mail: ajsev@uol.com.br.

educação qualificada, à altura da dignidade das pessoas, integralmente articulada à sua proposta emancipatória, que seja mediadora da construção histórica real da autêntica cidadania e da plena democracia.

Gratifica-me muito compartilhar, com tantos outros colegas, desta homenagem que ora a comunidade da área presta a Bruno Pucci, registrando assim um necessário reconhecimento público do seu empenho e desempenho na construção da área. Sinto-me imensamente gratificado por participar desta iniciativa, eis que sou testemunha ocular de sua trajetória, desde o momento em que nossos destinos se cruzaram, quando o conheci como meu aluno no curso de Mestrado em Filosofia da Educação, na pós-graduação em Educação, da UNIMEP, nos albores da década de 1970. Desde então, pude acompanhar bem de perto toda a sua caminhada profissional nas frentes de embate da educação nacional. Participei de suas bancas de mestrado, na UNIMEP, e depois de doutorado, na PUC-SP; em seguida, acompanhei, ainda que mais a distância, sua vinculação à UFSCAR, como docente e pesquisador, sua transferência para a UNIMEP, após sua aposentadoria. Todos, ao longo desse tempo, tivemos oportunidades de vários reencontros em eventos científicos da área, particularmente no âmbito do GT de Filosofia da Educação, da Anped e em reuniões diversas.

A trajetória acadêmica de Bruno Pucci, expressa pela sua produção teórica e por sua atuação prática no campo educacional, eu a vejo coerentemente articulada a um projeto de vida dedicado à consolidação da própria área do conhecimento filosófico-educacional. Uma área de conhecimento é sempre resultante de um esforço coletivo convergente das intervenções intencionais e sistemáticas de pessoas e grupos que atuam com vistas à constituição desse campo. A área passa a existir quando ganha visibilidade social, cultural e acadêmica, ao se tornar centro energético de uma série de atividades que expressam especificamente vitalidade e fecundidade próprias. Sem dúvida, uma primeira

frente é constituída pela ocorrência sistemática de uma produção teórica que se direciona na linha de um investimento metateórico de definir epistemologicamente esse campo; evidentemente, isso implica a efervescência de uma prática de pesquisa intimamente articulada a esse esclarecimento epistêmico. No plano das intervenções acadêmicas e culturais, a área vai se constituindo então pela ocorrência de uma dinâmica associativa, com a formação de grupos de pesquisa e de entidades que se posicionam como sujeitos agentes de produção de conhecimento e de defesa dos interesses comuns desses grupos associativos.

Minha percepção da vida acadêmica de Bruno Pucci a revela articulada a essas múltiplas frentes. Reconheço seu esforço contribuindo para a explicitação do sentido do filosofar quando voltado ao esclarecimento teórico e à orientação prática da educação, o que ocorre não só mediante produção teórica, mas também na atuação docente. Vejo-o também investindo na aglutinação da categoria, sempre apoiando, prestigiando e incentivando as iniciativas de associação dos colegas interessados no cultivo da Filosofia da Educação. Empenhou-se, com incisiva perseverança, na criação e consolidação de grupos de estudo e pesquisa, abrindo importantes espaços de criação, divulgação e compartilhamento da pesquisa na área.

Trata-se de um engajamento intelectual no campo da educação, no qual podemos identificar um múltiplo investimento em várias direções, nas quais o compromisso da intervenção prática vem sempre sustentado com uma fundamentação teórica. Num persistente esforço de articulação e sistematização de seu pensamento e de sua práxis, investe, numa primeira frente, na busca de um esclarecimento do próprio sentido da filosofia da educação, evidenciando a modulação do papel articulador da filosofia na teoria e na prática da educação. Este é um momento metafilosófico, no qual busca explicitar o exercício filosófico e o decorrente estatuto da filosofia da educação.

Nessa empreitada de estabelecimento da *démarche* específica da filosofia da educação, Bruno, numa segunda frente de seu engajamento, encontra na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e particularmente na proposta adorniana, uma parceria fundamental. Por isso mesmo, sua atividade de investigação mergulha fundo na exploração, apropriação, sistematização e compartilhamento desse paradigma como subsídio para se pensar a educação como um dos processos mais significativos e relevantes da vida humana no contexto histórico-social de sua constituição. Ele então toma a Teoria Crítica como referencial teórico, priorizado para pensar teoricamente a educação e para entendê-la em seu desdobramento prático.

Numa terceira frente, visando assegurar o aprofundamento e o compartilhamento dessa ferramenta, Bruno criou e mantém um grupo de estudo e pesquisa especificamente destinado a abrigar e desenvolver investigações sobre o paradigma, bem como, para aplicá-lo em estudos filosófico-educacionais sobre as múltiplas manifestações concretas de nossa realidade educacional.

Uma quarta via seguida por Bruno Pucci, em seu intento de consolidar a área de Filosofia da Educação, é a da participação intensa na construção da comunidade científica e associativa da área. Teve sempre uma reconhecida atuação na constituição do GT-Filosofia da Educação junto à Anped, entidade à qual dedicou muito de seu empenho, atuando não só no âmbito do GT, mas também naquele do Forpred, quando exercia as funções de coordenador de Programas de Pós-Graduação. Vou retomar e explicitar um pouco mais de cada uma dessas frentes, para traduzir melhor o alcance das mesmas na construção de sua trajetória.

CONSTRUINDO O OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A EDUCAÇÃO COM AS LENTES FRANKFURTIANAS

Assim, vejo Bruno desenvolvendo um notável investimento na construção de um referencial teórico que desse

sustentabilidade à sua proposta. Quando nos aproximamos de sua obra escrita, registro concreto e objetivo de suas buscas efetivas, logo chama a atenção o seu empenho em afiar sua ferramenta básica, o conhecimento filosófico. Pois se o desafio é desvelar o sentido histórico da educação, é preciso mesmo, em primeiro lugar, antes de tudo, nos perguntarmos sobre o que é esse desvelar do sentido. Bruno Pucci não economiza esforços em clarear e explicitar o estatuto da filosofia da Educação, fazendo dessa sua abordagem metateórica não um mero esquema epistemológico formal, mas um indicador da legitimidade desse conhecimento. Quando se perscruta sua trajetória acadêmica, percebe-se facilmente que ela se teceu no desenvolvimento muito coerente em torno da teoria e da prática da filosofia da educação. Certamente, encontra-se nessa área o núcleo forte de sua identidade de educador, eis que é ela que nutre toda sua participação na esfera educacional.

Não restam dúvidas então de que Bruno tem, e compartilha com seus leitores, uma concepção muito clara da tarefa da Filosofia da Educação. Concepção que se ancora em suas referências adornoianas. Com Adorno (2000), insiste que o olhar filosófico precisa ser contemporâneo, praticando uma hermenêutica fenomenológica do mundo profano em sua atualidade concreta. Para tanto, precisa ser um olhar microscópico, que descarta a pretensão de uma visão de totalidade e que enfrenta os fenômenos particulares da vida cotidiana (2000, p. 68). Trata-se, com efeito, no filosofar, de um exercício tensionado ente a especialização sistemática do saber e a não especialização livre do espírito. Embora tendo de servir-se de conceitos fixos e como que acabados, não pode desconsiderar a inalienável historicidade dos mesmos (2000, p. 74). Por isso, o adequado e pertinente uso da metáfora, pela filosofia, pois a metáfora introduz no filosofar uma relação de complementaridade entre a dimensão epistemológica e a dimensão estética da subjetividade humana. Assim, “a filosofia enquanto sabedoria desenvolve uma relação constitutiva com o saber, com a ciência. Por outro lado, não é

simplesmente saber, mas uma reflexão sobre o saber, crítica do saber” (2000, p. 75).

Daí o caráter de “inutilidade” da filosofia, uma inutilidade radical, tornando-se aporética sua situação: ser impotente, não funcional e, ao mesmo tempo, tornar-se possível e fecunda em uma sociedade onde apenas o lucro e o utilitarismo prevalecem. (2000, p. 76). Quanto a isto, Bruno Pucci alerta para a tendência dos educadores brasileiros de só considerarem a filosofia importante e necessária quanto realizada em função de uma prática imediata. Frente à desastrosa situação educacional do país, tendem a defender que “todo nosso pensar ‘tem de’ ser diretamente voltado para o ‘que fazer’ pedagógico” (2000, p. 77). Mas assim concebida e praticada, a filosofia nega-se a si mesma.

Na direção de explicitar e expor, com maior precisão e clareza, essa sua compreensão da tarefa da Filosofia, em geral, e da Filosofia da Educação, em particular, Bruno encontra um forte apoio na perspectiva do pensamento frankfurtiano, com ênfase no enfoque de Adorno.

Não sem justificativa, consolidando esta sua posição, ele fez, numa segunda frente, uma lúcida opção em praticar o seu filosofar sobre a educação à luz das referências fornecidas pela Teoria Crítica, formulada pela Escola de Frankfurt. Ao fazer essa opção, ele testemunha sua convicção de que esse paradigma é mediação autêntica e mais que pertinente para que exerçamos a tarefa filosófica de se pensar a educação, tanto em sua realização histórica prática quanto na sua configuração teórica. Para situar-se competentemente nos meandros dessa teoria, explorando suas ricas potencialidades, dedicou-se com grande empenho à sistematização, ao aprofundamento e ao compartilhamento das contribuições filosóficas dessa escola.

É evidente que quando se trata de enfrentar tamanho desafio permanente posto pela construção do humano, estamos sempre diante de situações extremamente difíceis de serem equacionadas, até porque estamos na dependência do próprio exercício do conhecimento. Há como que um enigma

que se posta à nossa frente, mais constrangedor do que aquele posto pela Esfinge às portas de Tebas! A vida real, o mundo da vida acontece no solo histórico muito concreto, muito singular. Mas quando queremos abordá-lo e decifrá-lo, só podemos fazê-lo à luz de referências teóricas que, teimosa e rebeldemente, insistem em se apresentar como radicalmente sustentadas por uma dimensão de universalidade.

Trata-se do desafio de lidar com essa dialética de aparentemente insuperável contradição entre as forças irreduzíveis, tanto da condição de imanência do existir humano, quanto daquela da exigência da transcendência no momento da instauração do sentido atribuído ao mundo da vida. Sem falar dos riscos intrínsecos a essa tentativa de transformarmos o mundo vivido num mundo puramente administrado, estaremos sempre nos debatendo contra forças centrífugas que afastam, entre si, a teoria e a prática.

Este breve excursus tem apenas a finalidade de fazer um aceno para podermos melhor entender a opção bruniana em chamar para suas hostes os reforços frankfurtianos sem renunciar ao compromisso de um filosofar atento à particularidade histórico-social da educação, no contexto brasileiro. Entendo que, em termos desse debate intrínseco a todos os paradigmas filosóficos, há que se reconhecer o avanço significativo do aporte teórico desse paradigma, em geral, e do pensamento de Adorno, em particular, tal sua capacidade de lidar com a escorregadia interface entre o particular e o universal, entre o imanente e o transcendente. Sem dúvida, o pensamento frankfurtiano ressoa uma rica fecundação da experiência humana do pensar.

Referindo-se a Adorno (2000), Bruno entende que a filosofia precisa abandonar a ilusão de que é possível, com a capacidade do pensamento, de se apoderar da totalidade do real, devendo se voltar para a simples manifestação dos fenômenos, para a observação do particular concreto, buscando interpretá-los, não desvelando algum sentido oculto neles, mas vendo o que eles têm a dizer de si mesmos (2017a,

p. 35). Igualmente, retoma Adorno ao afirmar que refletir não é aplicar ao objeto categorias, como se elas contivessem em si os critérios da verdade. O objeto tem absoluta prioridade como ponto de partida da reflexão filosófica (ADORNO, 1995a). Também assume a posição adorniana de que o trabalho intelectual deve ser visto como a relação crítica e formativa que este filósofo estabelecia com seu próprio trabalho e com o todo social de que essa relação faz parte, pois é ela que constitui a essência da filosofia” (2017a, p. 36).

Nessa discussão mais ampla que cabe desenvolver sobre a encarnação histórico-social do conhecimento, a Teoria Crítica tem o mérito de se colocar num tenso equilíbrio entre a forte pressão da perspectiva positivista de torná-lo refém da pura objetividade da imanência e a tentação da liberdade totalizante do transcendentalismo iluminista da modernidade, ambiente privilegiado da subjetividade idealista. Sem dúvida, os frankfurtianos, herdeiros do grande empreendimento iluminista da modernidade, foram hábeis e cuidadosos para não se deixarem iludir com tantos recursos da racionalidade, sabendo explorar as ricas contribuições sem se envolver com seus pesados comprometimentos epistemológicos. É que eles não deixaram escapar as exigências radicalmente críticas postas pelas intervenções de Marx, de Freud e de Nietzsche, ao alertarem quanto aos riscos da ideologia, da neurose e do encantamento da cultura ocidental da modernidade.

Bruno tem clareza do alcance filosófico-educacional da Teoria Crítica. Por isso, afirma com segurança:

Podemos dizer, como hipótese de trabalho, que a Teoria Crítica adorniana, em seu conjunto, é uma teoria pedagógica – mesmo sem as intenções de seu autor – pela ênfase nos momentos da negatividade e da interpretação do real, pelo resgate da admiração e da resistência do sujeito, mesmo em um mundo danificado. Nosso trabalho terá alcançado seu objetivo se as mensagens por nós selecionadas e disseminadas, quais garrafas lançadas ao mar, puderem ser acolhidas, decifradas e gerarem estranheza/inquietações em alguns poucos infratores da ortodoxia dominante (1992, p. 20).

Daí sua igual clareza quanto ao papel crítico da Filosofia, ao insistir que

Se a filosofia quiser ainda ser educativa, terá necessariamente que ser, como sempre, crítica, negativa. Só a via crítica permanece como porta aberta para a filosofia testar-se a si mesma, deixar de ser sistema e desenvolver em quem a utiliza os anticorpos da resistência. Os filósofos, cujas mensagens até nós chegaram, foram críticos, desde os pré-socráticos. Em todos eles, a crítica não foi mera consequência de modismos ou idiossincrasias, e sim de posicionamento decisivo na busca do conhecimento e da formação cultural de seu tempo. Esses pensadores encontraram na crítica a própria verdade (PUCCI, 1992, p. 13.)

INVESTINDO NA CONSTRUÇÃO DE UM SUJEITO COLETIVO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Mas este investimento teórico se fez acompanhar também de um engajamento em atividades interventivas, com vistas a criar e manter espaços que dessem sustentação ao cultivo da filosofia da educação entre nós. Não bastasse sua reflexão sistemática, rigorosa e persistente sobre o estatuto teórico da área, bem como, sobre sua aplicação na hermenêutica dos processos educativos, Bruno, como coordenador de Programas de Pós-Graduação, sempre cuidou zelosamente de incentivar e apoiar propostas investigativas dos pós-graduandos, lastreadas em referenciais filosóficos, implementando assim áreas de concentração e linhas de pesquisa no âmbito filosófico-educacional. Desse modo, há que registrar a alta relevância de suas compromissadas iniciativas com vistas à construção associativa da área de Filosofia da Educação, mediante ativa participação na criação, na animação e na coordenação do GT 17, de Filosofia da Educação, junto à Anped. Nesse grupo, teve presença assídua, participando sempre, seja como debatedor, animador ou coordenador desde as primeiras horas. Por isso mesmo, cabe ressaltar que ele representa um

destacado protagonista da constituição da identidade da área de Filosofia da Educação entre nós. Tem grande mérito na consolidação desta própria comunidade. Mesmo olhando de fora a história recente, logo se verá que a trajetória pucciana se fez no entretecimento das iniciativas e experiências que foram constituindo, ao longo das últimas cinco décadas, esta comunidade que se formou em torno do ideal de se pensar sistematicamente a educação entre nós, mediante o uso de categorias filosóficas. Igualmente significativa foi seu desempenho na proposição e condução do debates temáticos realizados pelo GT Filosofia da Educação, ao longo de mais de 30 reuniões anuais da Anped.

CRIAÇÃO E LIDERANÇA DO GRUPO DE PESQUISA TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

E o que não dizer de sua exemplar liderança na criação e coordenação do Grupo de Pesquisa sobre a Teoria Crítica, instaurado na UFSCAR e continuado na UNIMEP! Esse Grupo, fundado em 1991, vem realizando uma experiência ímpar no cultivo rigoroso e sistemático do pensar filosófico, explorando as ricas contribuições desse paradigma, sem dúvida alguma, valiosa ferramenta para uma abordagem crítica da experiência educacional humana, sempre equacionada sem ser isolada de seu contexto historicossocial (PUCCI, 2009).

Conforme seu próprio depoimento:

O grupo de estudos e pesquisa se tornou, com o passar dos encontros, um conjunto de colegas, diferentes na idade, na formação do saber, na titulação, em cujas relações predominaram o incentivo, a crítica formativa. Aprendeu, a partir dos ensinamentos do mestre, que “uma sociedade emancipada não seria nenhum estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças”. Um conjunto de pesquisadores que, na tensão de interesses singulares, se ajuda mutuamente e, ao mesmo tempo, se abre para a experiência do outro, sem concessões teóricas, mas com

muita disponibilidade para a aprendizagem de coisas novas e para discutir suas “verdades”. Aquilo que parecia ser um estigma e que, num primeiro momento levou à lona um coletivo incauto, se tornou, graças ao tempo e à assimilação crítica, um sinal, uma epifania, um dom. É nesse tenso campo de forças e de impulsos irreconciliáveis que Adorno descobre, esperançoso, o tênue pulsar da utopia: Contudo a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu (PUCCI, 2001, p. 5).

Inteligência curiosa, competente, criativa e crítica, Bruno dedica-se com muito empenho a seus estudos, não só com vistas à sua prolífica produção, mas também ao compartilhamento de seus resultados. O que se prova pela extensa literatura colocada à disposição de todos os interessados, tanto em suporte impresso como em suporte eletrônico. Até o momento, o Grupo já promoveu Encontros Internacionais.

A partir de 2002, o GP “Teoria Crítica e Educação” está priorizando pesquisas sobre a questão da técnica/tecnologia e seu uso na educação, na pressuposição de que os pensadores clássicos da Escola de Frankfurt se apresentam como referência fundamental para se refletir sobre as condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo globalizado, no sentido de se compreender os nexos existentes entre a fetichização da técnica, as condições de produção da cultura sob as determinações da lógica da mercadoria e o processo de formação do indivíduo (PUCCI, 2009, p. 163).

SEM PERDER SENSIBILIDADE À POLÍTICA EDUCACIONAL ABRANGENTE

A dedicação que nosso homenageado prestou à teorização da educação não o afastou das preocupações com a política educacional do país. Envolveu-se intensamente na

discussão da política da pós-graduação em educação, com incisiva participação na esfera organizativa das entidades representativas da área, particularmente nos âmbitos da Anped e do Forpred. Nunca deixou de tomar posição frente aos desvios de rumos da educação nacional.

No recente trabalho já referido (2017a), Bruno Pucci, ao ser indagado sobre o posicionamento dos filósofos frente aos desafios da formação e qualificação profissional dos professores, desenvolve uma análise reflexiva e crítica sobre “dois empreendimentos da sociedade civil contemporânea: a mercantilização da educação superior; e a atuação efetiva das organizações ou associações privadas parceiras da administração pública, na educação escolar” (2017a, p. 37). O que está ocorrendo é uma permanente saída de cena do poder público como gestor do projeto educacional do país e a entrega à iniciativa privada da educação nacional, tratada como se fosse tão somente um serviço a ser prestado para os interessados em comprá-los, sem qualquer compromisso com um projeto político emancipatório. Formaram-se, ao longo das últimas décadas, grandes conglomerados de instituições de ensino superior, estimulados pela própria legislação.

Como se vê, uma problemática candente e atual, tangendo em cheio o destino da educação em nosso país. Mais uma vez contando com o respaldo do pensamento adorniano e dialogando com pesquisadores nacionais que vêm abordando sistematicamente essa problemática (SGUISSARDI, 2014; 2015; FREITAS, 2016; CERASOLI, 2016), Bruno Pucci desenvolve uma reflexão “com inervação e experiência”, como recomenda Adorno, (1995b). Refere-se ao espanto e à perplexidade de Adorno ao observar a realidade desse objeto:

“porque suas efetivações/infiltrações na realidade social e educacional brasileira são muito mais intensas e maléficas para a democracia do que as aparências querem externas. Esses específicos objetos de pesquisas, com suas amarras e tentáculos, estão minando os ideais de formação crítica, de emancipação, em que

nós, professores, (...) acreditamos e lutamos por eles” (PUCCI, 2017a, p. 40).

Para Bruno, é tarefa sob a responsabilidade dos filósofos da educação envolver-se com

“investigações científicas que busquem analisar, esclarecer questões relacionadas à mercantilização da educação, às organizações privadas, parceiras da administração pública, e também a outros problemas educacionais, aparentemente não tão destacados, mas que atingem profundamente os nossos ideais de formação crítica e de qualificação profissional. Afinal somos intelectuais, docentes, filósofos(as) da Educação e temos uma responsabilidade como pessoas públicas na sociedade. Penso que nos dias de hoje ao analisarmos os ideais de formação, de autonomia, de reflexão crítica, devemos nos dirigir a esses objetos particulares de pesquisa, para observar com atenção e reflexão, como essas categorias, tão caras às nossas tradições filosóficas, se manifestam ou não neles, como realidades fundantes (2017a, p. 37).

Outra demonstração bem concreta dessa sensibilidade se encontra na vigilante atenção às injunções conjunturais de nossa realidade atual, o acompanhamento cerrado que faz das impregnações político-ideológicas que vêm marcando o momento histórico da atualidade, do que é bom exemplo, a perspicaz análise que faz do Movimento Escola sem Partido, desvelando sua efetiva sustentação na ideologia neoliberal que se tornou hegemônica na condução de nossa política educacional. Concordando com Dardot e Laval (2016), afirma que, na base desse projeto, está um complexo ideológico que o impulsiona, lastreado numa nova racionalidade que coordena os interesses muito mais amplos do capital na atualidade, interesses que envolvem todas as esferas da vida social, entre as quais a educação escolar (p. 267).

O neoliberalismo é a nova expressão ideológica funcional ao capital, lubrificando a engrenagem do capitalismo, ora

globalizado, na condução não só da economia, mas de toda a vida social. O Escola sem Partido é tão-somente o som de um pequeno instrumento no meio da sinfonia de uma grande orquestra.

Como estamos vendo, a ideologia que move o movimento Escola Sem Partido envolve historicamente de forma articulada uma ampla frente de controle e manutenção dos interesses do capital: empresários, políticos, jornalistas, intelectuais, advogados, artistas, acadêmicos, religiosos e educadores. Não é exagero nenhum afirmarmos que as corporações da mídia, da religião e do ensino dominantes se constituem como eficazes *think tanks*. O conteúdo programático do Escola Sem Partido não surge do nada, da cabeça de fundamentalistas. Ele se expressa como resultado de um processo de objetivação e subjetivação muito bem articulado e fundamentado com base em valores. Ao incorporar esses valores, a pessoa passa a objetivar na realidade social conteúdos e relações sociais condizentes com os mesmos (2017b, p. 274-275).

Em estudo bem atualizado, sempre sob a inspiração adorniana, e agora com o apoio de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), Bruno se propõe

a analisar um tipo de violência sutil e insidioso que, sob a roupagem de parcerias colaborativas e sem fins lucrativos, envolve as escolas da educação básica, particularmente do ensino médio, e, sustentada por tecnologias de gestão empresarial, visa ajustar a direção e administração dos estabelecimentos e sistemas de ensino, bem como seus docentes e discentes, aos interesses do capitalismo neoliberal (2017c, p. 1).

O que se vê então é o dismantelamento do que havia sobrevivido do Estado do Bem-Estar Social e o desenvolvimento de uma nova ordenação social, totalmente dominada pela lógica do mercado e pela ideologia neoliberal. Bruno chama a atenção para a cumplicidade das novas administrações públicas com

entidades da sociedade civil genericamente identificadas como organizações não governamentais, e[que] juridicamente abrangem institutos, fundações, entidades sem fins lucrativos, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as OSCIPs, e as Organizações Sociais, as OSs, subvencionadas pelo Estado. São organizações vinculadas a empresários ou diretamente a grandes empresas nacionais e internacionais, cujos *slogans* e apelos sugerem sua atuação inovadora, eficiente, independente e comprometida com soluções racionais e ágeis na prestação de serviços e consultorias aos setores públicos – nas áreas de saúde, educação, cultura, política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso e urgente que a escola tome ou retome em suas mãos o processo de formação cultural (*die Bildung*), que favoreça o esclarecimento, a reflexão crítica e as formas de resistência ao império cada vez mais dominante das máquinas sobre as pessoas, pois o progresso da ciência e da tecnologia caminha em sentido oposto ao progresso da humanidade do homem, e fortalece um modo de ser acrítico, pré-reflexivo, não racional e não espiritual. A racionalidade que se apodera de nossos educadores e educandos, para modelá-los de acordo com os objetivos da nova ordem, realiza uma espécie de darwinismo social e tecnológico, que favorece o desenvolvimento das “virtudes” do capital: o cálculo, a funcionalidade, a eficiência, a precisão em detrimento da formação humana (PUCCI, 2007, p. 11).

Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente, o pensamento é político. E não só o pensamento político. Nem de longe! Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca (PUCCI, 2007, 11-12).

A barbárie é presença marcante no processo civilizatório que vai realizando a espécie humana ao longo do tempo histórico. Desbarbarizar é a questão mais urgente da educação atual, todos os demais objetivos cedem prioridade a este. A educação é instrumento fundamental em ajuda para a diminuição da barbárie, donde seu compromisso em contribuir para a superação da violência que se volta contra o próprio homem.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992. p. 175.

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T.W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995b.

ADORNO, Theodor. W. Teoria da Semicultura, (TS). Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Claudia B. Moura Abreu. **Educação & Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciência da Educação, Ano XVII, (nº 56): 388-411. 1996.

ADORNO, THEODOR W. **Atualidade da filosofia**. Trad. de Bruno Pucci e de Newton Ramos-de-Oliveira Piracicaba: PPGE/UNIMEP, 2000. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015161850.pdf> Acesso em 17 jan. 2018.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história”. In: **Obras escolhidas**, v. 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CERASOLI, Josianne F. **Por que e para que aprender história? O debate sobre história na agenda das políticas públicas em educação**. UNICAMP: Campinas, 2016, (inédito).

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo-Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. Entrevistado por

Marcos Francisco Martins; Adriana Varani; Tiago César Domingues. In: **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016, p. 202-226.

MAAR.W.L (). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: Theodor W. Adorno, **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995a, p.15.

PUCCI, Bruno. **Filosofia negativa e educação: Adorno**. www.unimep.br/bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf, 1992. Acesso em 17 jan. 2018.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e educação: 10 anos de história e de sonhos**. www.unimep.br/bpucci/filosofia-negativa-e-educacao-adorno.pdf, 2001. Acesso em 17 jan. 2018.

PUCCI, Bruno. (1995). “Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional”. **Reflexão e Ação**, v. 3 (n. 1/2):33-44.

PUCCI, Bruno. “Sentido(s) da Filosofia hoje”. **Educação e Filosofia**. v. 14, Uberlândia: UFU, jan./dez. 2000, p. 67-79.

PUCCI, Bruno. **“Educação contra a barbárie”**. Piracicaba: UNIMEP. 2007. <http://www.unimep.br/~bpucci/educacao-contra-a-barbarie.pdf>

PUCCI, Bruno. “Experiências brasileiras de atualidade da Teoria Crítica”. **Constelaciones. Revista de Teoria Críticas**. Madri. No. 1, dez. 2009. p. 160-164.

PUCCI, Bruno. Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a filosofia da educação. In: BANNELL, R. I.; GOMES L. R.; GALLO, S.; PAGNI, P. A. (orgs.). **Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017a.

PUCCI, Bruno; CERASOLI, Josianne. **Tecnologia como forma de violência na educação básica**. Piracicaba: UNIMEP, 2017b (mimeo).

RODRIGUES, César A.; PUCCI, Bruno; PADILHA, A. M. Lunardi, O que move o movimento Escola sem partido? **Comunicações**, Piracicaba v. 24 n. 2 maio-agosto 2017c. p. 267-282

SGUISSARDI, Valdemar. “Democratização ou massificação mercantil?” **Educação e Sociedade**. v. 36, n. 133,” out.-dez. 2015. p. 867-889.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. Brasília: Edital n. 051/2014SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014

FAZER EXPERIÊNCIAS, RESISTIR AO ESTABELECIDO NA E ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO

Rita Amélia Teixeira Vilela*

“Educar-se é o mesmo que fazer experiências. Educar-se é opor resistência ao estabelecido” (ADORNO, 1995).

Essa é uma defesa que apresento como educadora, sustentada na posição de Theodor Adorno sobre educação, que para ele deve ser educação para a emancipação. Elas podem ser identificadas em mensagens intrínsecas em algumas passagens de sua obra. Adorno não é um teórico da Educação, não produziu uma obra com o intuito de sistematizar um conhecimento específico neste campo. É no contexto da sua produção teórica e da sua discussão crítica do mundo social que podemos deduzir seu posicionamento sobre educação, tomada por ele, pontualmente, como objeto de análise. Alguns de seus textos têm nos servido de suporte quando queremos discutir, entender e criticar a educação do nosso tempo, quando não queremos desistir de pensá-la como projeto direcionado para a formação do sujeito. Destaco a *Minima Moralia*, o texto Teoria da Semiformação, seu livro em Horkheimer, Dialética do Esclarecimento, e os escritos pontuais destinados a situações educacionais dos anos 1960 na Alemanha, reunidos numa coletânea organizada, em 1969, sob o título: “Adorno:

* Doutora em Educação. Professora da FAE/UFMG da PUC MINAS (Aposentada).
E-mail: rivilela@uol.com.br

Educação para a emancipação” (KADELBACH, 1969).¹ De forma abrangente, muitos de nós, nos apropriamos dessas duas afirmativas quando queremos defender que Adorno nos apresenta uma mensagem – que há possibilidades de reverter a educação que tem aprisionado os indivíduos em processos de socialização e rituais escolares, que retiram dele as condições de se educarem para a autonomia. Educação para a autonomia como condição para a emancipação seria uma reivindicação de Adorno para o sistema educacional.

Quero recuperar o sentido lapidar dessas duas afirmativas, porque eu considero relevante tomá-las como lições do frankfurtiano para um projeto de Educação para a sociedade do nosso tempo. Não quero dizer com isso que são lições dadas pelo teórico aqui citado. Isso seria desconsiderar tanto os fundamentos da sua epistemologia como sua postura de cientista social. O vocábulo “lição” aponta diferentes sentidos: pode referir-se à tarefa a ser dada ou cumprida na escola, à matéria ou tema ensinado por alguém – o professor/um teórico; pode referir-se àquilo que foi apreendido ou assimilado por alguém – aluno/cidadão (HOUAISS, 2010). É nesse último sentido que pretendo abordá-las, como me é possível entender o sentido delas no debate com dimensões da obra de Adorno sobre a vida social no mundo danificado, mas, também, da sua crença na possibilidade de outra sociedade e da tarefa da Educação na sua construção. Assumo, portanto, que qualquer aproximação com uma perspectiva mais normativa para a escola e para os professores, associada a uma defesa de Adorno seria resultado da minha posição pessoal como educadora.

A Teoria Crítica da Sociedade, produzida por Adorno e Horkheimer, apresenta os fundamentos para a crítica da escola enquanto instituição da sociedade capitalista, de

¹ O livro é traduzido no Brasil como “Educação para a emancipação”, tomado como um livro de autoria de Adorno. Mas, na verdade, ele é uma coletânea de textos seus, e são decorrentes de debates radiofônicos e palestras. Kadelbach, que escolheu e organizou os textos, e não Adorno, foi quem deu o título ao livro. Os textos podem ser encontrados nas obras completas de Adorno, distribuídos nos volumes intitulados “Estudos Sociológicos” e “Crítica Cultural e Sociedade”.

forma especial das questões relacionadas com a reprodução ideológica dos processos de dominação, sobretudo por meio da crítica da Indústria Cultural, crítica esta que se edifica como crítica dos processos de dominação cultural sob o capitalismo. Esse processo de dominação retira do indivíduo a possibilidade de desenvolver a autonomia, condição para sua emancipação, esta, entendida como a condição de apoderamento do sujeito para falar com sua própria boca, andar com as próprias pernas e pensar o próprio pensamento, numa alusão clara ao sujeito não tutelado, de Kant (1974), posição que Adorno explicita textualmente (ADORNO 1985 a).

A Indústria Cultural se interpõe entre o sujeito a vida cultural, impõe seu padrão de pensamento, bloqueia as condições para que ele faça suas próprias experiências, impede a subjetivação, molda um pensamento padronizado, forja a heteronomia, estado no qual o sujeito é dependente de “mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão do próprio indivíduo” (ADORNO, 1995 b: 124). Por outro lado, a força contra a heteronomia seria resistência a esse processo de dominação, e seria possível na condição do sujeito de viver experiências de autonomia, se contrapondo ao que lhe é imposto de fora, como define o próprio Adorno “o poder da reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 1995b:125). Ele não vislumbra essa possibilidade sem a contribuição do processo educativo, ao entender que é possível não reproduzir pessoas aprisionadas pela heteronomia, que façam coisas que perpetuam sua escravidão, tornando-as indignas, ele afirma: “contra isso é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento” (ADORNO, 1995b: 138). Esse contexto elucida o sentido das duas afirmativas: a educação como projeto que almeja a formação deve levar em conta que, ao aluno sujeito, deve ser devolvida a condição de processar a subjetivação das suas experiências culturais no seu processo de socialização, na escola e fora dela. Isso só seria possível pela disposição de pensar, de fazer diferente do estabelecido, de fazer suas experiências com o conhecimento e nas relações com os outros.

Adorno não nos oferece um manual de análise do processo educacional, mostrando de modo didático como esse opera a alienação, a usurpação das condições de edificação da autonomia. São nos seus textos de análise dos aspectos opressivos da vida social, com as críticas ao processo de massificação e expropriação das capacidades de individuação e de autonomia presentes na sociedade capitalista, na primeira metade do século XX, onde as relações sociais estabelecidas moldam a incapacidade do homem de pensar por si mesmo, para refletir e tomar decisões autônomas, que se evidencia uma crítica da educação, tomada como elemento da vida social. Na *Dialética do Esclarecimento*, com Horkheimer (HORKHEIMER, ADORNO, 2003), ele assinala o quanto o “esclarecimento” anulou a forma clássica de pensar e assim anulou o próprio esclarecimento, porque as próprias relações sociais forjam a incapacidade do homem para a condução do seu próprio destino, pois o pensar foi, ele próprio, coisificado. Na análise do processo civilizatório desde o Iluminismo, a discussão de Adorno e Horkheimer orkheimer Horkheimer abrange não apenas as relações sociais mercantilizadas na ordem capitalista, mas, também, a ciência e as atividades acadêmicas, relações estas que moldam aquilo que o homem enxerga e aceita do mundo onde vive: “Abandonado a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmático, perde seu caráter superador e, por isso, sua relação com a verdade” (ADORNO, 2003:13) e assim, as relações sociais, produzindo a heteronomia, expropriam o homem da capacidade de conduzir seu próprio destino. Nessa discussão ele denuncia um projeto educacional que, como toda a sociedade, tolhe ao homem sua individuação. Já no prefácio da *Dialética do Esclarecimento* o sistema de ensino é denunciado como uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, com a destruição da capacidade criativa e de autonomia dos sujeitos. Esse comprometimento explícito do processo educacional é denunciado também na sala de aula, onde imperam o

pragmatismo e a imposição da lógica matemática, ratificando a supressão do pensamento já operado na lógica social (HORKHEIMER, ADORNO, 2003). Dominada por rituais e ações pedagógicas que promovem apenas a circulação do estabelecido, onde apenas tem lugar o ponto de vista dominante e o impedimento de fazer experiências formativas, a sala de aula é terreno fértil para a não emancipação (ADORNO, 1995 c). Assim, a escola, como instituição da sociedade, fomenta a alienação, nega as experiências de subjetivação, impede que se efetive para o sujeito sua autonomia.

A ausência de consciência é um fator preponderante para o estabelecimento das relações desfavoráveis a uma vida social que respeite o homem como homem, uma vez que impede o reconhecimento do outro e, assim, torna-se promissora para produzir as situações de barbárie como “Auschwitz”. Para Adorno, Auschwitz é o horror consequente da ausência de pensamento próprio, da incapacidade de experiências de autonomia e opor resistência. E ele defende o quanto é impositivo devolver às pessoas às condições de se opor à barbárie que foi Auschwitz.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira para a educação. De tal modo que ela preceda quaisquer outras que creio não ser preciso justificá-las. (...) pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que geram essa regressão (ADORNO, 1995b:119).

Para isso, ele apresenta uma reivindicação para a escola, a educação deve resgatar seu potencial de desenvolvimento de consciência e de subjetividade; deve ser uma educação para a não dominação, deve imprimir todo seu esforço para resgatar a autonomia subtraída pelas relações sociais de dominação, para resgatar nos indivíduos a capacidade de subjetivação, e de pensar e agir por conta própria. Nessa perspectiva Adorno reconhece na educação a responsabilidade de eliminar as condições, presentes no seu funcionamento, para não fortalecer

a heteronomia e para erigir as condições para o desenvolvimento da autonomia, a condição para a emancipação. Como assumir essa empreitada que não seja assumindo que é imperioso desenvolver nas pessoas a capacidade de pensar e de decidir por conta própria? A capacidade de experienciar o mundo sem a tutela de outrem?

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

A educação para a emancipação, entretanto, precisaria desafiar o estabelecido, o fato que, pelo peso do processo de alienação, os homens não “se encontram mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995c:148-9). E isso não é fruto da sua vontade. Eles estão enredados nas malhas da alienação, da dominação cultural que lhes rouba a individuação. Desse modo, “essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado... e, por isso, rangendo dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade” (ADORNO, 1995c: 150).

Se a ausência de consciência é um fator imanente ao estabelecimento das relações sociais desfavoráveis a uma vida social que respeite o homem como homem, a experiência educacional deve resgatar nas pessoas a aptidão para a experiência, o que “consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e destas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua

aptidão à experiência” (ADORNO, 1995 c:150). Educar-se pela experiência da autonomia poderia conduzir à emancipação, o desafio da escola é promover as condições necessárias para a edificação da autonomia, colocar os alunos na imersão de experiências de reflexão, fomentar a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a heteronomia, para ter a coragem e a aptidão para se servir de seu próprio esclarecimento.

Nessa perspectiva, Adorno parece defender a educação como um programa deliberado de resistência ao estabelecido, que possa levar as pessoas a compreender a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e perceberem que é possível ser de outro modo. Nessa condição, a educação edificaria uma possibilidade real de conduzir à *Bildung*, entendendo esta como um estado plena autonomia. Todavia, Adorno não quer dizer com isso que tributa à escola a responsabilidade, sozinha, de operar a mudança social. Assumir essa posição seria um equívoco. E, se é verdade que se deva creditar a Adorno a defesa que a educação só teria sentido se fosse dirigida para a formação de pessoas dotadas de autonomia de pensar e de agir, como já foi dito, não se pode creditar a ele uma proposta pedagógica para desenvolver esse componente, uma vez que, para ele, isso estaria no processo social como um todo e a escola deve ser compreendida na sua relação estrutural *dialética negativa* com a sociedade. “Evidentemente eu não tenho a pretensão sequer de esboçar um projeto de educação nesse sentido”, afirma Adorno, numa passagem do texto *Educação após Auschwitz*, ao discorrer sobre questões da educação infantil (ADORNO, 1995 b:123). Ele apenas insiste que é preciso pensar a dialética da educação como a dialética da formação humana. Se, nesse sentido, ele se ancora na perspectiva da *Bildung* como a formação plena de todas as dimensões da constituição humana, defendida desde o Iluminismo como cerne da teoria pedagógica, ele, ao mesmo tempo, insiste em que essa fosse pensada no

contexto das relações sociais particulares, determinadas pelos sofisticados mecanismos de ajustamento ao *status quo*. Para ele, a persistência da reivindicação do pensamento crítico como meta da educação se deve ao fato de que a dialética entre dominação e autonomia, concretamente presente na relação pedagógica, impregna todo o processo social e não pode ser superada apenas por práticas circunscritas ao âmbito educacional (ZUIM, PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA, 2000).

A TEORIA CRÍTICA DE THEODOR ADORNO E A EDUCAÇÃO: UM CAMPO FÉRTIL DE PESQUISA E DISCUSSÃO ABERTO E REVIGORADO PELO PROFESSOR BRUNO PUCCI.

O Professor Bruno Pucci é, entre nós, o pioneiro em descortinar o pensamento de Adorno sobre a educação, e, a bem da verdade, nosso guia para chegarmos à condição de fazermos nossas experiências, as reflexivas e as práticas, no campo da educação no país.

Num texto de 1997, ele nos sugere:
Podemos dizer, como hipótese de trabalho, que a Teoria Crítica Adorniana, em seu conjunto, é uma teoria pedagógica – mesmo sem a intenção do seu autor – pela ênfase nos momentos da negatividade e da interpretação do real, pelo resgate da admiração e da resistência do sujeito, mesmo em um mundo danificado. Nosso trabalho terá alcançado seu objetivo se as mensagens por nós selecionadas e disseminadas, quais garrafas lançadas ao mar, puderem ser acolhidas, decifradas e gerarem estranheza/inquietações em alguns poucos infratores da ortodoxia dominante (PUCCI, 1997: 191).

Pois estamos nós a recolher e processar as mensagens disseminadas nessas garrafas. As primeiras recolhidas nos apresentam as dimensões epistemológicas do teórico que o situam na Teoria Crítica, evidenciando a orientação filosófica e sociológica de sua obra. Esse árduo trabalho de compreensão foi fruto de uma empreitada de franciscano, desafiadora, dedicada

para deslindar os textos difíceis de Adorno, traduzidos para o inglês e espanhol, procurar coerências, confrontando-os com os originais em alemão, torná-los acessíveis aos colegas brasileiros.

Esse terreno fértil de conhecimento sistematizado sobre o legado de Theodor Adorno para a discussão da sociedade atual, e nela, a escola e os processos de educação, só se tornou possível graças à sua liderança no do Grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação, que ele mesmo fundou, primeiramente instalado na Universidade São Carlos, em 1991,² com a coparticipação de seu parceiro de desafios, o Professor Newton Ramos de Oliveira. Agregando outros pesquisadores, eles formaram uma equipe multidisciplinar, com o objetivo de aprofundar o conhecimento da Teoria Crítica e apreender suas contribuições teóricas para o campo da educação.

É fecundo o resultado do empreendimento do grupo. Seminários, colóquios, textos e livros nos ofereceram a elucidação da análise social crítica, fundada na orientação ou dimensão de crítica dialética oferecida por Adorno, primeiro da Teoria Crítica da Sociedade dos frankfurtianos, e depois de Theodor Adorno dentro desta escola teórica. Nesse empreendimento, num primeiro plano, a apresentação e discussão da Dialética do Esclarecimento e da Dialética Negativa, da Teoria Estética, evidenciando como esse arcabouço teórico fertiliza a aproximação de Adorno com a educação e se mostra robusta para discussão do campo da educação na atualidade. E ainda, é evidente o esforço para entender como se estabelecia a interlocução dos teóricos da Teoria Crítica com contemporâneos ou clássicos da filosofia e sociologia, que fecundam e dão sustentação às dimensões social e filosófica da própria Teoria Crítica, como Marx, Weber, Kant, Hegel, Nietzsche. Em seguida e nos anos subsequentes,

² Hoje o grupo tem sede tríplice na UFSCAR, em São Carlos, SP, onde está seu atual coordenador, duas outras na UNIMEP de Piracicaba e na UNESP de Araraquara. Agrega também representações em universidades em outros Estados do Brasil. Essa apresentação do grupo carece de mais detalhes neste texto, uma vez que estão consubstanciadas no site do grupo de pesquisa: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=2641>

a abrangência de discussão da obra de Adorno aumenta e se aprofunda.

Além de pesquisa teórica sistemática dos clássicos da Escola de Frankfurt e a disseminação dessa cultura de análise social crítica em diversas publicações, o grupo se consolidou também como um espaço coletivo de reflexão sobre a obra dos frankfurtianos, abrindo espaço para pesquisadores de todo o Brasil interessados na abordagem nos temas filosóficos, estéticos e educacionais desses teóricos. O crescimento do grupo em número de pesquisadores agregados e subgrupos em outras universidades, não só gerou a extensão e aprofundamento dos estudos da epistemologia dos teóricos frankfurtianos, como abriu frentes de pesquisa, diversificando temas e abarcando a discussão dos problemas do campo educacional no Brasil.

A produção do grupo evidencia a propriedade e atualidade da Teoria Crítica para a discussão de temas hoje essenciais do campo educacional, como o exame das relações entre tecnologia, cultura e formação social do sujeito. Os pesquisadores do grupo discutem o impacto das modernas tecnologias na produção cultural – como a literária, a artística ou mesmo científica – na educação e na formação, bem como, a análise da Indústria Cultural e de suas relações com a educação e a literatura. As questões da relação das novas tecnologias da informação com os processos formativos permitem também discutir pertinência e a atualidade dos estudos da Indústria Cultural.

Nessa produção, podemos sistematizar três eixos: 1) Fundamentos teórico-filosóficos na edificação da Teoria Crítica, e a apropriação deste conhecimento para situar uma filosofia crítica da educação. Nesta dimensão há um esforço para apresentar a sistematização de elementos teóricos, buscados nos autores clássicos, os fundadores da Teoria Crítica, para se sistematizar uma filosofia da educação ou discutir fins e sentidos da educação; 2) A análise de situações da educação dentro da abrangência da ação da Teoria da Indústria Cultural, sua penetração e consequências, relativas à formação dos educadores e experiências educacionais; 3) A

elucidação da perspectiva de “educação para a emancipação”, com fundamentação na obra particular de Theodor Adorno, e a discussão de sua viabilidade e sua defesa como um projeto de educação necessário.

Num enquadramento dessa tentativa de se reconhecer uma filosofia da educação na Teoria Crítica, destacam-se os seguintes aspectos: dimensões formativas na construção da filosofia social de Adorno e Horkheimer nas obras centrais dos autores (Dialética do Esclarecimento, Dialética Negativa, Teoria Estética e Mínima Morália), os conceitos de resistência e de subjetividade (individuação), que permitam construir ou conceber uma Teoria Crítica da educação; estética e formação estética como elemento essencial na formação da subjetividade e do pensamento autônomo. Estão presentes, ainda, o diálogo com alguns conceitos próprios na discussão da educação, como os de individuação, subjetividade, *Bildung*, *Mündigkeit*, *Halbbildung*, bem como, a discussão dos processos de anulação da individualidade e da possibilidade de resistência e superação dos mecanismos de alienação, além da crítica da racionalidade ou crítica da razão, do progresso e da cultura fabricadas sob o capitalismo, dos processos de degradação do sentido humano da vida social, ou do chamado “progresso”. A produção do grupo aponta o quanto Adorno, sem tomar a educação como objeto direto de análise, ao produzir a crítica à crescente obscuridade da razão, à limitação cada vez maior para se efetivar na sociedade as relações de justiça e liberdade, torna presente na sua obra o debate com o campo da educação na sociedade do seu tempo, da mesma forma que nos aponta a vitalidade desse debate para abordamos a escola do nosso tempo.

Uma discussão muito particular, ou um grande tema, é do processo de semiformação, produzido sob a dominação da Indústria Cultural. Nela encontra-se uma argumentação direcionada para deslindar esse processo, mas, também, para negar a semiformação como algo estabelecido, sem esperanças de superação. Procura-se mostrar que, quando, na avaliação do teórico, a possibilidade de realização do homem está

completamente limitada e condicionada pelo alastramento da semiformação sob o controle da Indústria Cultural, ele admite e aspira a uma transformação das relações sociais por meio do processo educativo. Ele defende que a educação deve ser uma arma de resistência contra a força da Indústria Cultural, na medida em que forme uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para o exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural. Desse modo, o tema assumido no momento da fundação, “O potencial pedagógico da Teoria Crítica”, continua hoje a fertilizar o trabalho de investigação teórica e empírica de pesquisadores alinhados com o pensamento crítico de Theodor Adorno, pois continua sendo o terreno que abriga as reflexões acerca da educação e da escola no contexto de uma sociedade global cada vez mais danificada.

Mesmo distanciado da gestão principal do grupo, Bruno Pucci continua sendo a referência intelectual para os pesquisadores a ele agregados. É sua presença e, sobretudo o seu diálogo com a insistência de Adorno na defesa do homem, à sua reflexão dialética com o tema educação para a emancipação, que sustenta a organicidade na produção. Enquanto essa continua referenciando a obra de Adorno e Horkheimer no conjunto da obra da Escola de Frankfurt, e revela a força e a relevância da Teoria Crítica, ela alimenta o debate crítico dos seus problemas e das suas possibilidades, e fecundam pesquisas empíricas. Nesse esforço, conceitos e categorias elaborados na primeira metade dos anos 1900 mostram sua atualidade no enfrentamento das peculiaridades dos problemas da escola de hoje. Bruno Pucci nos lembra:

Theodor Adorno, no final dos anos 50 do século passado, na conferência Teoria da Semiformação, ao analisar a crise da formação cultural do seu tempo, na Alemanha – vivia ele a era das revoluções mecânicas –, nos fazia ver que lutar com firmeza pela formação depois que a sociedade a privou de sua base é algo fora de moda;

no entanto, a única possibilidade de sobrevivência que restava à formação era a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que ela tinha se convertido (ADORNO 2003, p. 27, PUCCI, 2005:81).³

Eis então o legado de Bruno Pucci: O sentido formativo da educação deve ser recuperado se a educação escolar quer educar pessoas para o mundo, não como meros adaptados, mas aptos a enfrentarem os desafios na sociedade globalizada, O potencial formativo só poderá ter fertilidade onde os alunos estejam confrontados permanentemente com o espírito crítico que só pode ser desenvolvido com experiências fecundas com o conteúdo, com as habilidades necessárias ao enfrentamento das questões técnicas e sociais (PUCCI 2005).

Concordando com Pucci eu concluo, assumindo que entendo que garantir a efetivação da formação (*Bildung*) parece a reivindicação de Adorno para a escola. E me parece que, mesmo discutindo o conceito com argumentos da filosofia, a Adorno era familiar o entendimento da formação no campo da teoria pedagógica, para a qual é pela *Bildung* que o sujeito se eleva à condição de sujeito pleno (HEYDORN, 1979). Mas, para ele, diferente de uma teoria pedagógica que postula o homem abstrato, o sujeito emancipado de Adorno se eleva à condição de emancipado com plenitude de autonomia nas condições concretas da vida social. Ele se eleva como sujeito pleno por intermédio do conhecimento e do uso correto da sua razão, o que lhe permite compreender as contradições da sociedade e os mecanismos que tolhem sua capacidade de autonomia. Para ele, sentir-se sujeito no mundo equivale a ser não tutelado, a ser emancipado. Para alcançar essa posição, o conhecimento, promovido na e pela escola na relação ensinar e aprender, e a educação, como processo deliberado de conduzir o sujeito à condição de vida social com autonomia, são bases para que ele se eleve como indivíduo, que realize a sua formação (*Bildung*). Sem educação e sem ensino não se

³ A citação de Adorno é de Pucci.

processa essa formação. Tenho como hipótese que essa seria uma posição assumida por Bruno Pucci, referenciando nosso grande teórico, Theodor Adorno.

REFERÊNCIAS⁴

ADORNO, T. W. “Teoria da Semiformação”. In: Pucci, Bruno; Zuin, Antonio A; Lastória, Luiz Antonio Calmon Nabuco. **Teoria Crítica e inconformismo. Novas perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

_____. “Educação e emancipação”. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.169-186, 1995 a.

_____. “Educação após Auschwitz”. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.119-138, 1995b.

_____. “Educação para que?”. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.139-154, 1995 c.

BLANKERTZ, Herwig. **Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart**. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.

HORKHEIMER, M; Adorno. Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2010.

KADELBACH, Gerd (orgs). **Theodor Adorno – Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1969.

PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. “Tecnologia, crise do indivíduo e formação”. **Comunicações**. UNIMEP. Piracicaba, ano 12, n. 2, 70-80. 2005

_____. Filosofia Negativa e Educação: Adorno. **Filosofia, Sociedade e Educação**. UNESP. Marília. V. 1, n.1, p. 163-192. 1997.

ZUIN, Antonio A.; Pucci, Bruno; Ramos-de-Oliveira, Newton. **O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

⁴ Nos títulos em alemão está mantida a regra de grafia do idioma – todos os substantivos são escritos com a inicial em maiúscula.

FORMAÇÃO HUMANA: CAMPO DE FORÇA E AUTOFORMAÇÃO

Cláudio A. Dalbosco*

INTRODUÇÃO

Conheci Bruno Pucci em 2002, em um congresso sobre teoria crítica, na UNIMEP. Eu havia voltado do doutorado na Alemanha, no ano anterior. Depois, em várias outras oportunidades voltei a encontrar Pucci, de modo especial nas reuniões científicas do Grupo de Trabalho (GT) Filosofia da Educação, da ANPED e da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE). Como forma de prestar homenagem ao seu inegável contributo à educação brasileira, gostaria de dialogar com um de seus ensaios que mais me chamaram a atenção, a saber, “*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e a questão da *Bildung* em Theodor Adorno”, o qual originariamente foi proferido como conferência em Passo Fundo, RS, em 2011.

No referido ensaio, Pucci coloca em diálogo dois grandes autores alemães, Wolfgang Goethe e Theodor Adorno, problematizando um dos conceitos mais importantes e ao mesmo tempo mais caros da cultura alemã. Pucci não esconde, desde o início de sua reflexão, a simpatia que nutre pelo conceito adorniano de *Bildung*, fato este que não gera qualquer espanto para que tem acompanhado sua produção intelectual. No referido ensaio, o autor percorre o caminho da *Teoria da Semiformação* para *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, concluindo com algumas observações sobre a *Bildung* nos tempos atuais. Neste percurso, aparecem várias

* Professor da Universidade de Passo Fundo – UPF.
E-mail: vcdalbosco@hotmail.com

definições do conceito de *Bildung* que são importantes reter para o debate educacional atual, especialmente a noção de formação como autoformação e como campo de força.

Dialogo com o ensaio de Pucci, concentro-me, primeiramente, no comentário de duas observações suas introdutórias, extraindo delas também duas definições importantes da *Bildung*: formação humana como autoformação, e formação, diferentemente da educação, como processo espontâneo, criativo, que visa ao desenvolvimento de todas as capacidades humanas em todas as direções. Na sequência, na segunda parte do ensaio, sigo de perto sua interpretação de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, a qual é inspirada na *Teoria da semiformação* de Adorno, retendo de tal teoria a definição capital de *Bildung* como campo de força (*Kraftfeld*). Possuindo muitas dimensões, a metáfora da formação como campo de força, ancorada na dialética materialista, permite Adorno (e também Pucci) romper com os traços idealistas ainda presentes na noção goetheana de formação. Além disso, tal metáfora amplia o leque de possibilidades para investigar o amplo campo educacional-formativo humano, permitindo vê-lo sob diferentes ângulos e na profunda complexidade que o constitui. Em síntese, a *Bildung* como campo de força põe em questão a redução da educação à formação profissional especializada, de cunho meramente tecnicista. Daí a atualidade da *Teoria da semiformação* de Adorno.

1. FORMAÇÃO HUMANA COMO AUTOFORMAÇÃO

Bruno Pucci antecipa à sua reconstrução da leitura adorniana de *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* algumas considerações introdutórias, visando preparar melhor sua própria exposição. Dentre tais considerações gostaria de comentar especialmente duas: a origem da noção de *Bildung* e a diferença entre formação (*Bildung*) e educação (*Erziehung*). *Bildung* é uma das noções mais ricas e complexas da moderna tradição cultural alemã, cuja

compreensão depende também da investigação de sua origem histórica, filosófica e cultural.¹ De outra parte, a diferença entre formação e educação ocupa parte significativa do debate acadêmico educacional alemão, aproximando ou distanciando tradições intelectuais e autores entre si.

Citando o ensaio de Hans-Georg Flickinger (2009), Pucci (2011, p. 15) localiza a origem do conceito de formação na *sapere aude* kantiana, vinculando a moderna *Bildung* alemã à exigência do pensar por si mesmo que Kant coloca como mote do esclarecimento moderno. Não há dúvida que se encontra aí uma das origens mais claras da *Bildung*, pois Kant vê nesta exigência o ponto de partida indispensável de qualquer processo formativo que vise à maioridade humana.² Além dos condicionamentos sociais e históricos, Kant está preocupado com aspectos propriamente antropológicos que impedem o ser humano de alcançar sua maioridade. Destaca, neste contexto, a preguiça e a covardia como dois obstáculos que se radicam na própria condição humana e que precisam ser vencidos para que o ser humano possa avançar na direção de sua autodeterminação. Fica claro, com isso, que há um nível da formação que depende da iniciativa pessoal do sujeito educacional, da qual ele próprio precisa sentir-se responsável e sem a qual não há qualquer possibilidade de se tornar maior, ou seja, livre, independente e capaz de determinar a si mesmo. Isso vem expresso precisamente na *ousadia de pensar por si mesmo*, exigindo do sujeito a indignação contra a preguiça e a covardia que podem tomar conta de si mesmo, impedindo o desenvolvimento de suas capacidades. Ora, é a ruptura com esta condição da qual o próprio ser humano é culpado que brota a formação como autoformação, pois sem a disposição individual para torna-se si mesmo não há formação humana como maioridade.

¹ Diante da vasta literatura existente sobre o tema, recomendo especialmente duas referências: o estudo clássico de Ernst Lichtenstein (1966), o qual aborda a origem filosófica da noção de formação e a investigação atual, empreendida por Thorsten Fuchs (2011), sobre a *Bildung* no contexto da pesquisa biográfica.

² Para a maioridade pedagógica em Kant, ver Claudio A. Dalbosco (2011).

Tem-se, com isso, em resumo, a primeira dimensão da formação como autoformação: ela exige a liberdade criadora do sujeito educacional, ou seja, o tomar a iniciativa e sentir-se responsável pelo sua própria ação. Mas, há outro aspecto da formação como autoformação que já está presente na *Bildung* kantiana e que influenciará o desenvolvimento da *Bildung* posterior. Refiro-me à pressão externa que o sujeito educacional sofre e que determina sob certo aspecto o desenvolvimento de seu si mesmo. Deste modo, já em Kant a formação tem a ver não só com o desenvolvimento das capacidades humanas individuais, compreendido tal desenvolvimento simplesmente como processo interno, como se o ser humano pudesse desenvolvê-las de maneira isolada, por si mesmo, independente do mundo que o cerca. É por isso que o pensar por si mesmo acontece mediante a sociabilidade do sujeito educacional e a liberdade criadora da qual ele é capaz só se desenvolve a contento se for preparado adequadamente para reelaborar as pressões que sofre do mundo. É justamente aí que entra a tarefa do educador no sentido de preparar as pressões externas, fazendo-as chegar formativamente até o educando. Cabe a ele introduzir o educando em um mundo que lhe é completamente estranho. Ora, é nesta linha de pensamento que se insere a ideia pedagógica kantiana de que compete às gerações mais velhas a responsabilidade de formar as gerações mais novas.

Em síntese, Kant antecipa a moderna *Bildung* alemã em uma dupla perspectiva: como desenvolvimento das capacidades humanas, que exige do sujeito educacional a ruptura com sua condição de preguiça e covardia e, simultaneamente, como força pedagógica exercida pelo educador, preparando pedagogicamente o mundo para que o educando, defrontando-se com seus próprios limites, possa desenvolver suas capacidades. Contudo, um acréscimo à leitura de Pucci inspirada em Flickinger torna-se aqui indispensável: a origem da moderna noção de *Bildung* retrocede muito aquém de Kant, lançando suas raízes tanto

na *Paideia* grega como na *Instructio* latina. Formação humana como preparação é o aspecto comum destas duas tradições que influenciará decisivamente o sentido normativo da moderna *Bildung* alemã e que também está subjacente à própria noção de *Bildung* assumida por Adorno. Mas, o que significa então formação como preparação? Preparação não encontra seu sentido mais profundo na educação para determinada profissão, a ser exercida imediatamente, visando fins exclusivamente lucrativos. Não diz respeito, portanto, somente ao preparo profissional técnico, ao domínio do saber especializado e ao manuseio de instrumentos técnicos. Preparação tem a ver, isto sim, com o cultivo amplo de todas as capacidades humanas, colocando o educando em situações éticas concretas, que exigem dele assumir a postura do outro, desenvolvendo atitudes simpáticas e respeitosas.

Esta longa tradição greco-latina desagua na noção rousseauiana de *perfectibilité*, a qual prepara as bases da própria *Bildsamkeit* alemã.³ Jean-Jacques Rousseau foi certamente um dos autores que mais influenciaram Kant e o romantismo alemão posterior. Há algo da *perfectibilité* que se tornará central à noção de formação como educabilidade humana, a saber, que o ser humano está a meio caminho, uma vez que não nasce com suas capacidades inteiramente prontas (versão forte do inatismo) e nem como uma *tábula rasa* (versão forte do empirismo), mas com capacidades que precisam ser exercitadas ao longo da vida. Daí que *perfectibilidade* não é a mesma coisa que perfeição, uma vez que esta última refere-se à ideia de essência pronta que se destina a um fim determinado previamente, de maneira absoluta e irretocável.⁴ Educabilidade significa, então, neste contexto, o processo formativo aberto que acontece na historicidade humana, sem ter início e fim determinados. Por isso, formação como educabilidade tem a ver com a contingência humana, a qual, ao expor a todo

³ Para uma discussão sobre o sentido clássico e atual da *Bildsamkeit*, sobretudo no contexto da pedagogia não afirmativa, ver Dietrich Benner (1988).

⁴ Sobre o tema da *perfectibilité* em Rousseau, ver Claudio A. Dalbosco (2016).

instante o ser humano a riscos, impede a posição fixa e definitiva de fins. Formação como educabilidade, acontecendo no âmbito da experiência, defronta-se imediatamente com a imprevisibilidade da existência humana. Este aspecto constitui, como veremos logo adiante, o núcleo do processo formativo de Wilhelm Meister, o qual, recusando o objetivo estabelecido à sua vida pelo seu próprio pai, vai em busca de seu si mesmo, expondo a riscos frequentes e tendo que mudar.

O segundo aspecto introdutório da exposição de Pucci refere-se, como aludimos, à diferença entre educação e formação. Se observarmos bem, tal diferença não exerce muita influência nas pesquisas educacionais brasileiras, pois ambas as expressões, educação e formação, são tomadas na maioria das vezes como sinônimas. Essa falsa sinonímia gera grandes equívocos, encobrendo principalmente o sentido normativo crítico relacionado à noção de formação. Segundo Pucci: “à educação (*Erziehung*) se atribuía o sentido de uma ação dirigida, com objetivos bem definidos; e formação (*Bildung*) era entendida como resultado de um processo que não pode ser atingido apenas pela ação metódica; pressupunha a atividade espontânea do indivíduo ao longo do aperfeiçoamento” (PUCCI, 2011, p. 17). Nesta passagem está implícita a referência da educação ao âmbito institucional e científico, limitando-se à educação formal e, portanto, à investigação dos métodos de ensino e aprendizagem. Deste modo, a educação engloba tudo aquilo que contemporaneamente veio a significar o debate acadêmico sobre a transformação da Pedagogia em uma ciência da educação, apta a desenvolver as competências e habilidades do educando, visando prepará-lo da melhor forma possível para a atividade profissional. Sendo esta a sua preocupação primeira, a Pedagogia deixa-se reduzir quase exclusivamente a questões metodológicas e didático-pedagógicas, distanciando-se cada vez mais de questões éticas. A formação diz respeito, por sua vez, segundo a passagem citada, à atividade espontânea do ser humano visando seu aperfeiçoamento ao longo da vida e não somente ao tempo educacional restrito à formação profissional.

A atividade espontânea caracteriza a liberdade criadora do sujeito educacional enquanto a noção de aperfeiçoamento, diretamente vinculada à tradição da *perfectibilité*, dá a ideia de processo formativo que, por acontecer na experiência, precisa ser constantemente refeito. *Bildung* refere-se, deste modo, ao cultivo das próprias capacidades humanas visando seu aperfeiçoamento constante. Como tal cultivo ocorre socialmente, ele exige a presença do outro, o qual se mostra imediatamente, no contexto pedagógico, como presença do educador.

Qual é o sentido normativo de formação que se perde quando ela é reduzida somente à educação? A própria passagem do texto de Pucci que acabo de reconstruir já oferece uma primeira orientação: quando se reduz a formação humana somente ao preparo técnico de determinada profissão, perdem-se aspectos importantes que dizem respeito à ampla formação humana e que não podem ser apreendidos pelo procedimento metódico-científico, por mais aberto e aperfeiçoado que seja tal procedimento. Isso nos leva a pensar vários problemas que estão relacionados tanto à educação propriamente escolar como ao processo formativo que antecede e que, depois, vai além da própria educação escolar. Primeiramente, não se trata aqui de querer retirar da educação escolar em sentido amplo, incluindo nela também, obviamente, a universidade, a formação especializada de profissões, pois uma das maneiras de se alcançar a dignidade humana é o exercício profissional adequado, o qual depende em boa parte do domínio técnico especializado. Querer privar as novas gerações do acesso ao saber especializado é excluí-las da sociedade. Contudo, nem tudo se resume à formação profissional especializada, pois ela sozinha não consegue dar conta de todos os aspectos da condição humana, de sua historicidade e sociabilidade, enfim, do sentido de sua própria existência.

Precisamente neste ponto é que o sentido normativo da *Bildung*, ancorado na mais alta tradição da cultura alemã, mostra sua força, contribuindo para o debate educacional contemporâneo, inclusive, as pesquisas educacionais brasileiras.

Duas breves referências textuais auxiliam no discernimento deste problema. A primeira reporta às conferências radiofônicas proferidas pelo próprio Adorno na Alemanha, durante os anos 60 do século passado (ADORNO, 1971). A atualidade dessas conferências é visível, uma vez que Adorno está às voltas aí exatamente com o problema da formação profissional técnica desvinculada da formação humana mais ampla. Seu veredito é claro ao afirmar que não se profissionaliza adequadamente quando se quer somente profissionalizar. O que tal afirmação quer dizer mais precisamente? Quer dizer, entre outras coisas, que o ser humano almeja algo mais do que somente a boa formação profissional técnica; que ele quer ser livre, que quer fruir a beleza da vida e das coisas e que também gostaria de levar uma vida feliz, bem-sucedida do ponto de vista ético. Tais ambições humanas não podem ser satisfeitas somente pelo domínio técnico especializado, mas sim pelas amplas e profundas manifestações culturais humanas. Segundo Adorno, a propensão humana pela liberdade, que só pode ser conquistada progressivamente e nunca de maneira definitiva, depende da qualidade de processos formativos, cuja raiz radica na maioria. Daí, surpreendentemente, seu esforço em resgatar, nessas conferências radiofônicas, a herança kantiana do projeto pedagógico da maioria e vertê-lo criticamente contra a tendência tecnicizante contemporânea.

A segunda referência que eu gostaria de trazer à baila também é na forma de conferências, que Hans-Georg Gadamer proferiu para profissionais da área da saúde, especialmente para médicos, em várias universidades alemãs. Embora sua filiação intelectual seja a hermenêutica e não especificamente a teoria crítica, Gadamer possui uma preocupação muito próxima de Adorno, a qual refere-se ao excesso de formação técnico-profissionalizante em detrimento da formação humana em sentido mais amplo. Ele critica a influência negativa exercida pelo método científico moderno nas ciências da saúde e sua transformação em procedimentos técnicos ancorados em padrões de medida e calculabilidade. Tal transformação torna

a doença, e não propriamente a saúde, a principal preocupação da medicina; o que importa é a investigação e o tratamento do órgão doente, desconectado do organismo vivo e do ambiente. Gadamer, por sua vez, buscando recuperar aspectos da grande tradição hipocrática esquecida pela ciência moderna, mostra que a questão da saúde refere-se imediatamente ao equilíbrio do corpo compreendido como grande totalidade, e não como algo fragmentado em órgãos cuja cura dependesse só do tratamento de partes isoladas. Isso implica, então, segundo ele, outros procedimentos, não mais ancorados em padrões de medida, mas sim de adequabilidade, os quais permitem ao profissional compreender que a situação dos órgãos refere-se à situação do corpo e este, por sua vez, à “situação do ser humano como um todo” (GADAMER, 2006, p. 50).

O comentário que fiz sobre as duas notas introdutórias do ensaio de Pucci permite-me esclarecer dois aspectos fundamentais da noção da *Bildung*. O primeiro, como vimos, refere-se à ideia de que formação em sentido genuíno é sempre autoformação, pois exige do sujeito educacional a disposição em querer desenvolver suas capacidades individuais, visando aperfeiçoá-las permanentemente. Porém, como tal disposição depende das pressões externas, a autoformação sempre é um processo social, que acontece no curso da própria sociabilidade humana. O segundo aspecto fundamental da *Bildung* mostra-se em sua diferença em relação à noção de *Erziehung*. Enquanto esta última diz respeito aos processos educacionais formais, restringindo-se no mais das vezes aos procedimentos técnico-científicos, a *Bildung*, brotando da liberdade criadora do sujeito em permanente formação, refere-se à atividade humana espontânea, visando o aperfeiçoamento de todas as capacidades em todas as direções. Como se pode observar, a *Bildung* atinge o topo da condição humana, na medida que exige o cultivo do espírito humano, em todas as suas capacidades e nas mais diferentes direções.

A esses dois aspectos centrais da noção de *Bildung* são acrescentados dois outros: formação como campo de força e

formação compreendida metaforicamente como uma viagem que se expõe permanentemente a riscos, sem garantia nenhuma de final feliz. O primeiro acentua a dimensão social e ambígua da *Bildung*; o segundo aspecto mostra sua ruptura com o sentido teleológico forte, que marcou a tradição filosófica e teológica ocidental. Gostaria de problematizar, na sequência, o primeiro aspecto, considerando a leitura que Pucci faz da interpretação adorniana de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de Goethe.

2. DA “TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO” AOS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER

Pucci comenta a estrutura geral do romance de formação de Goethe, atendo-se nos aspectos formativos que constitui o personagem principal, Wilhelm Meister. Ao seguir de perto a interpretação de Adorno, concebe a busca incessante por formação empreendida por Wilhelm como representativa da classe social em ascensão na época, a burguesia. Citando a longa e conhecida passagem de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, localizado no capítulo terceiro do livro V, Pucci retém dela aspectos importantes que auxiliam na compreensão da própria noção de *Bildung*: a) “instruir-me a mim mesmo”; b) “inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza”; c) “inclinação pela poesia e por tudo o que está relacionado com ela”; d) “necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto” (GOETHE apud PUCCI, 2011, p. 19). Antes de pertencer às aspirações de uma única classe social, assim entendo, esses aspectos da *Bildung* são representativos das ambições humanas em geral e, por isso, o ideal de formação de Wilhelm Meister não é apenas o ideal de uma única classe social, a burguesia. Daí, a universalidade do ideal de formação almejado por Goethe, em seu romance de formação e a validade atual de muitos de seus aspectos.

Deste modo, a noção de “instrução de si mesmo” acompanha a incessante busca humana pelo aperfeiçoamento

de suas capacidades. Já na antiguidade greco-romana está claro que é pelo trabalho cuidadoso do ser humano consigo mesmo que se alcança o domínio de si, indispensável à participação autônoma na esfera pública. Quem não se instrui ou quem não se abre à instrução torna-se mero serviçal, sucumbindo à obediência cega e irrestrita. Por isso, a instrução tem a ver aí, em sua origem, com a preparação do ser humano em todas as suas capacidades, visando o autogoverno individual e público. Contudo, o limite de tal ideal greco-romano consiste em excluir da instrução escravos, mulheres e crianças, concebendo tal exclusão como natural. Goethe retém da tradição esta noção de instrução, mas amplia-a, fazendo pertencer a todo o ser humano. Não mais restringe a instrução só à nobreza, nem só à nascente burguesia, uma vez que a concebe como direito de todo o ser humano e como condição indispensável à conquista de seu autogoverno. Em síntese, instruir-se a si mesmo torna-se decisivo para a conquista do autogoverno, o qual coloca-se como exigência indispensável à obtenção do reconhecimento público.

A “inclinação irresistível por essa formação harmônica de minha natureza” carrega em si muitas ambiguidades. Significa, por um lado, o *páthos* metafísico inerente ao ideal de formação almejado por Goethe e que ainda é tributário do peso filosófico de sua época. Tal *páthos* manifesta-se na pressuposição antropológica do ser humano como possuidor de uma natureza, a qual, do ponto de vista pedagógico, deveria ser formada harmonicamente. Em síntese, o *páthos* metafísico repousa na ideia de uma natureza humana a ser formada harmonicamente. Contudo, este *páthos* é relativizado pelo próprio Goethe, em outras passagens de seu romance, ao definir metaforicamente o perfil de seu personagem central com traços que mostram a vulnerabilidade da condição humana e, dado a isto, a impossibilidade de lhe impor fins absolutos. Por exemplo, Wilhelm rompe com o ideal de formação projetado a ele por seu pai, que o queria vê-lo como homem de negócios, e vai em busca de seu próprio destino, sem saber previamente o conteúdo de tal destino e se o realizaria. Por

outro lado, a “inclinação irresistível” representa a incessante e inalcançável busca humana pelo estado de paz consigo mesmo e com os outros. Ou seja, buscar a harmonia entre as diferentes e conflitantes capacidades humanas coloca-se como uma espécie de ideal regulador da própria condição humana, evitando que uma capacidade se sobreponha a outra ou que a simplesmente aniquile. Isso tem a ver, então, com o longínquo ideal de formação integral do ser humano, com o corpo de um atleta e a razão de um sábio. Na busca pela realização de tal ideal, o ser humano está sempre em conflito consigo mesmo e com o mundo que o cerca, sendo precisamente por isso que *Bildung*, desde a tragédia grega, tem a ver com sofrimento.

O terceiro aspecto da noção goetheana de *Bildung* refere-se, como elenquei, à “inclinação pela poesia e por tudo o que está relacionado com ela”. Este é um aspecto central, uma vez que a poesia, como sabemos, ocupa lugar de destaque no ideal formativo de Goethe. A arte em geral e a poesia em especial são formas de refinamento da sensibilidade humana. Em um contexto marcado pela nascente profissionalização especializada, concebida como forma de ascensão social, Goethe, temendo que a escolha por uma profissão redundasse no embrutecimento do espírito humano, vê na formação da sensibilidade poética uma maneira adequada de cultivo do espírito humano. No contexto do romance, Wilhelm segue inicialmente o teatro, vendo nele a possibilidade de refinar culturalmente seu espírito e buscar reconhecimento social. Aqui também vale, como reconhece Hans-Christoph Koller, na brilhante interpretação que faz do romance de Goethe, reconhecer e formar todas as forças humanas, desenvolver cada capacidade e não somente o que é útil, mas também o que é belo (KOLLER, 2005, p. 121). De outra parte, Goethe também tem presente que uma das coisas mais difíceis para o ser humano é conhecer e dominar suas paixões, para dar-lhes finalidades formativas (éticas). Ora, pelo exercício frequente da sensibilidade artística, o ser humano pode alcançar o domínio de suas paixões, dando sentido humano à sua própria

vida. Desde Rousseau sabemos, e Goethe sempre se deixou inspirar manifestamente por ele, que o amor por si mesmo pode assumir a forma destrutiva do amor-próprio, sobretudo, quando o ser humano assume o desejo incontrolável de querer ser superior a qualquer preço em relação aos demais. Ora, é pela sensibilidade artística e literária que ele desenvolve sua capacidade imaginativa de se colocar no lugar do outro, dominando o aspecto patológico de seu amor-próprio. Neste sentido, Goethe acredita que a *Bildung*, como sensibilidade artística, poética e teatral, promove valores responsáveis pela boa convivência humana.

Por fim, o quarto e último aspecto da noção goetheana de *Bildung* refere-se à “necessidade de cultivar meu espírito e meu gosto”. Seguindo a mais alta tradição cultural ocidental, antiga e moderna, Goethe concebe a *Bildung* como cultivo do espírito e especificamente do gosto. O que isso significa mais precisamente? Goethe, possuindo uma compreensão ampla da condição humana, não reduz o espírito obviamente só às capacidades cognitivas. Ou seja, segundo ele, além de ser racional, o ser humano também é sensível e, sendo assim, a *Bildung* precisa dar conta do cultivo das capacidades sensíveis e emotivas da condição humana. É precisamente aí que se insere a formação do gosto, o qual, por sua vez, também não se deixa reduzir à atuação dos órgãos dos sentidos. Neste sentido, o gosto não tem a ver somente com o paladar, mas é compreendido por Goethe, bem na esteira da estética kantiana, como capacidade crítica de julgar. Portanto, *Bildung* como cultivo do gosto refere-se à formação da capacidade humana de julgar, a qual, por sua vez, exige a correta participação tanto da capacidade cognitiva como da prático-moral, mediada pela sensibilidade estética

Esse comentário sobre os aspectos gerais da noção goetheana de *Bildung* auxilia para compreender melhor a influência da crítica de Adorno à *Halbbildung* (semiformação) na interpretação que Pucci faz de *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. Tal influência nota-se claramente sob

vários aspectos. O principal e decisivo deles é a noção de formação como campo de força (*Kraftfeld*), a qual sustenta a rica e complexa análise de Adorno sobre a redução acelerada da formação em semiformação. Em uma passagem de seu texto *Teoria da semiformação*, Adorno emprega literalmente a expressão campo de força. Assim afirma ele: “Congele-se o *campo de força* que se chama formação em categorias fixas, seja do espírito ou da natureza, da soberania ou adaptação, assim cada uma delas, isolada, cai em contradição com seu próprio sentido, fortalecendo a ideologia e promovendo o retrocesso da formação” (ADORNO, 2003, p. 96; grifos do autor). Campo de força dá a ideia de dinamismo dos conceito que ganham vida na medida em que brotam e se encarnam na própria tessitura social. Deste modo, Adorno chega à noção de formação como campo de força influenciado claramente pela dialética materialista.

Mas, o que a metáfora da formação como campo de força significa? No âmbito da teoria adorniana da semiformação, ela é constituída por várias dimensões. A primeira e principal deriva da própria dialética materialista: a formação deixa de ser pensada de maneira estritamente idealista e, compreendida em sua materialidade social, assume a forma das forças sociais em conflito. Dito de outra maneira, a formação se dilui no interior da própria luta de classes, representando os interesses diversificados dos grupos em disputa. Sendo assim, ela representa a força ideológica de cada grupo, confrontando os interesses entre si. A segunda dimensão da *Bildung* como campo de força origina-se da própria transformação sofrida pelo capitalismo contemporâneo: as relações capitalistas que inicialmente estavam restritas à produção industrial no interior da fábrica expandem-se enormemente, atingindo em cheio a cultura como um todo. Para compreender essa profunda transformação, Adorno cunha a famosa expressão “indústria cultural” e, com base nela, analisa a degeneração da formação em semiformação. A terceira dimensão importante da formação como campo de força contempla a crítica adorniana ao sentido

clássico de formação compreendido normativamente como melhoramento progressivo da espécie humana. Tanto em sua versão humanista como neo-humanista, a *Bildung* manteve a crença na conquista da maioria humana por meio de processos formativos que deveriam iniciar já na infância. Ora, para Adorno, a semiformação é prova real da regressão da cultura à barbárie. Contudo, Adorno não é, como às vezes se faz crer, um apologista do pessimismo, pois ainda acredita no potencial emancipador da capacidade humana de julgar. É precisamente aí que emerge a quarta e última dimensão da noção de formação como campo de força que eu gostaria de destacar. Tal dimensão, que atravessa toda a *Teoria da semiformação*, aparece de maneira lapidar na última frase do texto: “[A cultura] não possui outra possibilidade de sobrevivência senão pela autorreflexão crítica sobre a semiformação, na qual a própria cultura se transformou” (IBIDEM, p. 121).

São essas dimensões da *Bildung* como campo de força que auxiliam Pucci a interpretar *Os anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister*, identificando nele ao menos três projetos pedagógicos: o projeto pedagógico ancorado na narrativa autobiográfica pietista; o projeto da Sociedade da Torre e; por fim, o projeto pedagógico representado por Natalie, o qual é em certo sentido a síntese dos dois projetos anteriores. Todos esses projetos dão a ideia de formação como processo extremamente ambíguo, que avança e retrocede, liberta e reprime, trazendo consigo alegria e tristeza. Deste modo, a *Bildung* é um campo de força que acontece na experiência humana, balizando-a individual e socialmente. Por isso, como reconhece Pucci, bem nos trilhos do pensamento pedagógico de Adorno, Goethe mantém a tensão constitutiva da *Bildung* entre “momentos de adaptação e autonomia, de crescimento harmonioso do caráter e de enfraquecimento do ego individual [...]” (PUCCI, 2011, p. 38).

Não é mais necessário, e talvez nem aconselhável, concordar inteiramente com a dialética materialista

que sustenta a análise da degeneração da formação em semiformação. Mas, de qualquer sorte, a compreensão da *Bildung* como campo de força projetada sobre *Os anos de Aprendizado de Wilhelm Meister* pode ainda nos *instruir* muito para pensar os problemas da educação contemporânea. Os lampejos intuídos por Goethe e aprofundados por Adorno, sobre os riscos e a possibilidade da decadência inerente ao processo formativo humano, nos auxiliam a romper definitivamente com a perspectiva teleológica fixa, deixando claro que, no que tange à formação humana, não há um final feliz certo e inquestionável. Pois, compreender a formação como processo ambíguo é mais condizente com a vulnerabilidade e indeterminabilidade da condição humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Erziehung zur Mündigkeit**. Frankfurt am Main: suhrkamp, 1971.

ADORNO, T. W. *Theorie der Halbbildung*. In: ADORNO, T. W. **Soziologische Schriften I**, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, S. 93-121.

Benner, D. (1988). *Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie*. **Neue Sammlung**, 28, S. 460-473.

DALBOSCO, C. A. **Kant e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DALBOSCO, C. A. **Condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

FLICKINGER, H. G. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (orgs.). **Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: UPF editor, 2009, p. 64-80.

FUCHS, T. **Bildung und Biographie**. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: Transcript Verlag, 2011.

GADAMER, H. G. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOETHE, Johann W. **Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister**. São Paulo: Edição 34, 2006.

KOLLER, H. C. Bildung und Verfall in Wilhelm Meisters Lehrjahren. In **Vierteljahrsschriften für wissenschaftliche Pädagogik**, Heft 1, S. 117-131, 2005.

LICHTENSTEIN, E. **Zur Entwicklung des Bildungsbegriff von Meister Eckhart bis Hegel**. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1966.

PUCCI, B. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister e a questão da Bildung em Theodor Adorno. In: WERLANG, J. C. e ROSIN, N. (orgs.). **Theodor Adorno: Diálogos filosóficos em educação, ética e estética**. Passo Fundo: Editora do IFIBE, 2011, p. 13-42.

ESTÉTICA E SEMIFORMAÇÃO EM ADORNO: UMA CONTRIBUIÇÃO DE BRUNO PUCCI PARA A EDUCAÇÃO

Luzia Batista Oliveira Silva*

Primeiramente, quero expressar minha gratidão aos organizadores deste livro, que trata da contribuição do Professor Bruno Pucci para o campo da educação. Durante a sua longa atividade na Academia, ele construiu muitas amizades, sendo, sem dúvida, muito querido pelos amigos que lhe fariam muitas homenagens e muitos escreveriam a respeito dele e para ele.

Bruno tornou-se uma referência para todos os que compartilham dos problemas educacionais apontados na Teoria Crítica da Sociedade. Trabalhei, com Bruno, por cinco anos, no PPGE – UNIMEP. Quantos momentos inesquecíveis, porque vividos, discutidos e tematizados nos encontros com os mestrandos e doutorandos e docentes! Tempos de aprendizado e trocas enquanto trabalhamos juntos, partilhando conhecimentos, benesses, incerteza, inquietações...

Quando me desliguei da universidade, a primeira pessoa a quem eu procurei foi o Professor Bruno para informar-lhe que estava partindo. Foi um dia triste, porque estava indo embora e estava perdendo a parceria de um grande intelectual, parceiro de interlocução, e sabia que dificilmente encontraria alguém como ele para dialogar. Destarte, metade de mim queria ficar e metade de mim sabia que deveria ir, então, fui. Sou grata pela escolha que fiz, tem dado certo. Também tivemos momentos conflituosos em que apareceram nossas diferenças e divergências pessoais e profissionais, todavia as

* Professora da Universidade de São Francisco. E-mail: lubaos@gmail.com

convergências de olhares sobre a educação fizeram vigorar, antes e acima de tudo, a estima, a amizade, a parceria, o amor pela filosofia e pela educação, a confiança, de ambas as partes no potencial formativo da Teoria Crítica na formação crítica dos educandos do programa de pós-graduação.

A obra de Bruno Pucci é uma contribuição relevante para o campo da Educação, da Filosofia e da Filosofia da Educação no Brasil; é um convite para refletirmos também sobre a formação docente. O autor coloca em destaque a importância do pensamento crítico, da formação para uma geração em mudança, uma geração que precisa aprender a resistir, superar obstáculos que impossibilitam a transformação pessoal e social, quer no sentido de Karl Marx ou de Theodor Adorno. É fundamental mudar, romper com modelos estagnados, estereotipados e disfarçados de um senso crítico – inexistente. Esse cuidado também se estende no sentido de não enquadrar o pensamento de forma asfixiante, com atenção redobrada, cuidadosa para isso a fim de combater, no âmbito da educação e da sociedade, a **Semiformação** (*Halbbildung*) social, histórica, cultural e científica, porque Formação é aquela “...que se exerce numa modernidade em constante trânsito” (PUCCI ET AL, 2001b, p. 15).

Escolhi para discutir, a respeito da contribuição de Bruno Pucci, temas adornianos, como a semiformação e a estética no processo formativo dos sujeitos, por considerar que, durante os anos em que convivi com ele, essas foram categorias que chamaram muito a sua atenção, mobilizaram discussões, diálogos nos grupos com os alunos e entre nós, os educadores.

No que tange ao campo da educação, a obra de Adorno é atualíssima, com uma visão real das querelas que o fomentam, das dificuldades do ser professor na atualidade num campo minado, acentuadamente, pela falta de incentivos de políticas públicas e os excessivos embates da ciência com seus respingos na educação, dificuldades por falta de experiências estéticas, e acresça-se a isso, a semiformação que avança sobre todos os setores da sociedade capitalista apropriando-se, de maneira

equivocada e superficial, dos saberes e conhecimentos. Faltam, também, incentivo e reconhecimento, por parte dos professores, no que diz respeito à construção e produção contínua de conhecimento dentro e fora da Academia.

O campo da formação humana, bem como, o da estética, sofre a influência do campo midiático, como consequência das novas tecnologias que conectam pessoas em tempos, mundos e lugares diferentes. Mas quando apenas a informação interessa aos sujeitos conectados num sistema capitalista, reforça-se o seu uso alienado, dissociado do campo da educação, contribuindo, dessa forma, para a semiformação. A obra de Pucci chama a atenção para uma educação fundamentada na experiência estética formativa e na formação docente em meio aos perigos dos novos engodos capitalistas e midiáticos.

Os filósofos frankfurtianos criticaram o capitalismo e os meios de comunicação de massa, por considerá-los meios de dominação e obtenção apenas de lucro. Para Adorno e Horkheimer (1985, 2002), a técnica e a tecnologia sempre estiveram atreladas aos meios de dominação, prometendo ao homem libertá-lo do medo e do trabalho árduo e diminuir, drasticamente, a miséria no mundo, o que nunca aconteceu porque a técnica instrumentalizou a razão, reificou os indivíduos e logrou-os em seu tempo livre com produtos culturais descartáveis. Destarte, a adaptação à realidade se sobrepõe à construção de autonomia e emancipação. A fetichização da técnica gerou pessoas obedientes às suas instruções e tutelas (PUCCI, 2005, PARESCHI e SILVA, 2014).

Os intelectuais da Teoria Crítica se posicionaram contra a falta de transformação social, contra a falta de autonomia e a falta de um pensamento crítico independente, temática que se encontrava presente em variados movimentos do pensamento filosófico e sociológico, bem como, nas artes de vanguarda europeia.

Mas, à medida que os intelectuais de variados campos do saber e do conhecimento se interessavam pelos movimentos operários, estes cresciam, entretanto, cresciam, também, os

movimentos de direita na Alemanha. Assim, em 1933, tem-se a ascensão do nazismo. Os intelectuais, na Alemanha, que estavam certos do desfecho “moribundo e nefasto” do nazismo, ficaram profundamente tristes e insatisfeitos com a vitória nazista e a derrota dos movimentos revolucionários. Por isso, na medida do possível, eles tentaram contestar a vitória do nazismo.

Matos (1993) comenta que Horkheimer reconheceu o absurdo dessa vitória. Entristecido e abalado, disse que a primeira forma de ditadura é quando se coloca a ciência e a técnica a serviço do capital, ou seja, a serviço da “ditadura da produção”. Os desfiles dos tanques de guerra atestaram, claramente, que a técnica e a ciência estavam subjugadas aos ditames do capitalismo e do poder político.

Olhando atentamente para os conflitos e embates políticos atuais, podemos ver o poder do capitalismo – materializado no arsenal bélico e na energia nuclear – cujos líderes mundiais exibem suas falsas certezas quanto ao que nos espera o futuro. Horkheimer chamou a atenção para o fascismo, e dadas as condições históricas, ele pode ser o representante da sociedade liberal quando esta perde os seus escrúpulos, não faltando cinismos, incivildades também por parte dos cidadãos e das elites atormentadas pelo poder do capitalismo. Atualmente no Brasil, estamos observando um movimento de não reconhecimento, de negação e descaso com as pesquisas científicas, com os intelectuais e com a educação, do ensino básico aos programas de Pós-graduação do país.

Os pensadores da Teoria Crítica, inspirados no marxismo, discutiam a respeito da transformação do conceito econômico, que nos permite compreender que a “livre troca pode significar aumento da desigualdade social” (MATOS, 1993, p. 14). Por isso, discutiam a emergência de um mundo racional mais humano, pois entenderam que o mundo do capital sempre determinou as relações nas sociedades capitalistas.

Adorno e Horkheimer (1985) advertem que aquele que, mesmo sem o saber, se torna neutro e adere, facilmente, ao

progresso, sem esboçar nenhuma resistência, ignora que perder a experiência é transformar a si mesmo e os diferentes em inimigos da diferença. E quem são os inimigos da diferença? Para os autores, além dos fascistas, podem, assim, ser considerados, na atualidade, os neonazistas, os neoimperialistas, neoliberalistas, totalitaristas e fundamentalistas cuja uniformização dos diferentes se faz com uma fachada que não está sob a égide da justiça nem da liberdade, mas sob o jugo da condenação, da humilhação, da exploração, da exclusão, da submissão e, até mesmo, da morte brutal por preconceito, violência histórica, religiosa, por orientação sexual, atestando uma subjugação do corpo físico e simbólico, cujo culto ao luto foi excluído.

A sujeição ao sistema de produção e reprodução capitalista, capitaneada pela exploração da natureza, dos animais irracionais e dos humanos, faz, por um lado, prevalecer aquilo que parece valorizar o tempo de trabalho como tempo produtivo – uma fonte de riqueza para o trabalhador, e, por outro lado, esconde que esse tempo de trabalho é único na vida do trabalhador. Ao negar-lhe lazer, tempo livre, estudo de qualidade, formação para o mundo do trabalho e para a vida, tira-lhe a possibilidade de transformar a si mesmo, como também, de contribuir para as mudanças sociais; neutraliza-se a possibilidade de ele poder agir de maneira crítica, com resistência ao que o subjuga, tornando-o, por assim dizer, refém das forças neutralizadoras de suas potencialidades no que diz respeito à sua formação e à sua vida como pessoa.

Com isso, a vontade e iniciativa do trabalhador passam a ser comandadas de fora, tornando-o apenas uma massa de manobra negociável. Destarte, é no embate entre o viver e o sobreviver que a subjetividade pode ser fortalecida, mas, nessas condições, ela é confiscada, servindo apenas de mecanismo de conformação ao aderir à racionalidade técnica, de maneira objetiva, almejando competir sem se dar conta de que não existem, nessa conjuntura, momentos para sua formação, os quais são reificados, como qualquer objeto, sem nenhuma explicação ou encaminhamento. São, portanto, processos formativos marcados por processos reificados.

Theodor W. Adorno escreveu, de maneira incomparável, ensaios críticos contra o conhecimento advindo de uma razão instrumental, técnica, cuja finalidade é a dominação e a manutenção do caráter burguês da ciência, posicionando-se, também, contra os aspectos sociais e da arte burguesa.

Em sua casamata de concreto, a frieza burguesa adentra o século XX e perpassa-o, se estendendo, vertiginosamente, até o início deste século, que ignorou ou nos fez esquecer as catástrofes históricas que assolaram, separaram e enfraqueceram a vida na Europa e em outros lugares, por exemplo, a América Latina, condenada a pagar tributos para as grandes potências econômicas e políticas, num distanciamento calculado, planejando a vida humana, e sua possível exploração (como se faz com um objeto de destruição), preparando-a para a reconstrução sob a clara e devida tutela dos exploradores.

Adorno optou pelo ensaio, recusando-se a enclausurar a sua filosofia de modo sistemático, considerando que, para o filósofo ensaísta e sociólogo, “...as linhas da razão, da liberdade, da civilidade burguesa se estendem incomparavelmente mais longe do que supõem os historiadores que datam o conceito do burguês a partir tão somente do fim do feudalismo medieval”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 48).

Na obra *Minima Moralia*, no aforismo *Os salteadores*, Adorno (1993b, p. 77) chama a atenção para as catástrofes históricas que solaparam o futuro de milhares de pessoas. Todavia, ganharam distância e caíram no esquecimento, podendo-se dizer que “A pura ação [na obra de Fichte] é o estupro projetado no céu estrelado acima de nós”, ou, que “*A contemplação não-violenta, de onde vem toda a felicidade da verdade, está vinculada à condição de que o contemplador não incorpore o objeto: proximidade à distância*”.

A verdade das catástrofes, assim como a verdade sobre a vida, parece ter sido pensada como um elemento apenas da ordem do transitório, do acaso. Pode ser que isso tenha ocorrido, talvez, pela falta de observância de que “...

as linhas da razão, da liberdade, da civilidade burguesa se estendem incomparavelmente mais longe do que supõem os historiadores que datam o conceito do burguês a partir tão somente do fim do feudalismo medieval” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 48).

Pucci (2005) pontua que o pensamento deve voltar-se para fazer a crítica da sociedade, num movimento que pode reforçar a crítica ao conhecimento produzido e considerado verdadeiro sem contestação ou resistência, por isso, tem uma adoção imediata pela sociedade.

É fundamental não esquecermos que “o pensamento só tem poder sobre a realidade pela distância. Essa distância, porém, é ao mesmo tempo sofrimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 63). Compreende-se que é na distância histórica e no distanciamento do sujeito com as coisas que o atingiram e continuam a atingi-lo fazendo-o se equivocar perante a realidade que consegue enxergar uma relação entre sujeito e objeto que não pode ser ignorada, nem postular-se por uma falsa paz em que os diferentes são os elementos de predileção para o sofrimento.

Pucci (2009) diz que, ao se postular esse tipo de comportamento, tem-se uma redução do pensamento crítico, tornando o sujeito conformado, neutralizado, semiformado, reforçando a cultura do capitalismo que coopera para a semiformação dos sujeitos, adaptando os corpos e os espíritos dóceis, porque aderem, sem contestação, aos jogos de exploração capitalista do mundo do trabalho e do consumo.

Todavia, a vida se converte no espírito objetivo, cujos sujeitos reproduzem a própria subjugação de maneira naturalizada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Esse tipo de comportamento dificulta ou torna impeditivo o pensamento crítico, negligenciando a capacidade de resistência contra a barbaridade da vida no capitalismo vampiresco.

A saída possível é investir numa formação cultural (*Bildung*) com engajamento, resistência política e pensamento crítico, podendo-se trabalhar para a formação crítica do

indivíduo contra uma semiformação, a fim de ajudá-lo a resistir e se ver como objeto de reificação, considerando o duplo caráter da cultura, que coloca o sujeito como mediador entre a cultura e a natureza e, ao mesmo tempo, como aquele que é capaz de se colocar entre a cultura e a semiformação. Adorno considerou que a semiformação cria e alimenta círculos de subjugação, reforçando a manipulação e criando necessidades (ADORNO, 2008), o que também significa que não se pode negar, ao ser humano, uma formação espiritual, visto que também o fetichismo da mercadoria contribui para o fortalecimento da semiformação.

Pucci et al (2001b, p.13) consideram que a indústria cultural configura aquilo “...que desencaminha, que desorienta, que empobrece o exercício mental, a percepção e a sensibilidade”. Sua influência se faz sentir tanto nos países mais desenvolvidos como nos periféricos, ou seja, “Em todos os locais, a face subjetiva da indústria cultural – se instala. E a semicultura ou semiformação cultural – se instala... A semicultura é semiformação cultural mesmo, isto é, deformação”.

E quando se trata de semiformação no que tange à indústria cultural e ao capitalismo para o lucro, a ideia de constelação, em Adorno, é potente para compreendermos que estão envolvidos, de maneira muito distorcida, muitos elementos, como formação social, cultural, histórica, formação numa sociedade de produção e reprodução de valores capitalistas e reificação dos sujeitos e os meios de subsistência e resistência e formação política. O desafio para discentes e docentes, de acordo com os autores, é enfrentar essa medusa que congela e embrutece o ser humano, fazendo-o crer de uma formação que não passa de um engodo para os que “...estão imersos nesses grandes processos deformadores e todo-poderosos” (PUCCI ET AL, 2001b, p.14), podendo-se encontrar uma saída.

Todavia, nem sempre aquilo que é considerado essencial é investigado por não ser aparente, nem deixar transparecer o modo como ele se tornou essencial, focando a reflexão em torno do que é apenas aparente, e desconsiderando o que

não aparece como aquilo que não tem uma história real no contexto social.

Esse processo é engessado e leva ao engodo na produção de conhecimento sobre dados significativos na esfera social para os seres humanos. Por isso, somente educamos para a emancipação, como um elemento fundamental do processo de formação humana, quando esta, efetivamente, se volta contra a semiformação, que dificulta e impede o sujeito de perceber as contradições históricas, sociais e do capitalismo (ADORNO, 1995).

Somente será possível discutir sobre a formação quando esta permitir educar o sujeito para a contradição com o objetivo de ajudá-lo a resistir às “...falsidades e despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 1995, p. 183).

Maar (2017, p.) considera que “a semiformação seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital”.

Compreende-se o porquê das críticas de Theodor Adorno à razão instrumental, calcada numa civilização técnica e capitalista que adere a uma lógica cultural capitalista para impor a criação e o fortalecimento de uma sociedade de mercado graças ao progresso técnico, repetindo o que aconteceu no processo de desenvolvimento da modernidade, que ficou fortemente marcado por um processo permanente de instrumentalização da razão (PARESCHI e SILVA, 2014).

Para Pucci (2005), o desenvolvimento da técnica não contribuiu para instaurar o tempo livre e o lazer tão esperados pelo trabalhador, bem como, para viver mais e melhor, instruir-se e legar, aos filhos, uma formação emancipatória. Mas, numa sociedade administrada, se consolida a semiformação, e o ser humano só tende a adaptar-se ao modo de vida imposto e difundido por essa sociedade, cujos objetivos são o lucro e a subjugação das condições de existência que solapam a

subjetividade. Verifica-se, a partir disso, que a cultura tem um duplo caráter: de um lado, contribui para a construção da autonomia dos sujeitos e, de outro lado, promove a adaptação à vida real. Justamente por isso, assinala Pucci, não há qualquer garantia de que a técnica irá promover a liberdade ou reforçar o autoritarismo, eliminar a escassez ou contribuir para a abundância, para o aumento, diminuição ou melhorias das condições humanas de trabalho, porque, na sociedade capitalista e do lucro, solapa-se a educação em todos os âmbitos da vida, visto que

(...) a educação escolar, em todos os seus níveis, não pode se reduzir simplesmente à preparação do educando para se adaptar a mudanças constantes do mercado e aos interesses dos que ainda podem oferecer algumas vagas de trabalho. A educação escolar deve ser contemporânea de seu tempo e formar indivíduos aptos a enfrentar os desafios que o mundo globalizado impõe. E justamente por isso, o educando que não conseguir apreender o sentido formativo da educação escolar e o potencial formativo presente em todas as disciplinas, inclusive nas profissionais, dificilmente será um profissional competente e um cidadão preparado para os revezes do mercado (PUCCI, 2005, p. 24).

O incremento e a intensificação da técnica nos avanços tecnológicos têm gerado comportamentos estereotipados, massificação da informação e superficialidade do conhecimento, distanciando os seres humanos de um processo de emancipação e transformação social, fortalecendo um irracionalismo calculado e planejado como a racionalidade técnica para obtenção de lucros nos negócios empreendidos, acentuando a dependência e deixando de fora a criticidade e a espiritualização.

Há de se considerar que sujeito autônomo e emancipado rima com sujeito livre e capaz de usar sua racionalidade, inclusive para promover sua formação e negar a semiformação quando a compreende como adestramento racional à lógica

que impera na administração técnica, para uniformizar e fazer desaparecer a diversidade humana na totalidade.

Como a semiformação adapta o sujeito para a condição de sujeitoado, ela dociliza seu comportamento e o adapta à realidade da cultura vigente no capitalismo. Ela não pode educar em tais condições, nem formar um sujeito no sentido de uma formação para a crítica e a resistência aos absurdos que lhe são impostos para viver, ou melhor, sobreviver.

Pucci (1997, p. 163) adverte sobre os perigos da semiformação por compreender que “a semiformação, ao invés de instigar as pessoas a desenvolverem plenamente suas potencialidades e assim colaborarem efetivamente na transformação social, propicia um verniz formativo que não dá condições de se ir além da superfície”.

A semiformação pode conduzir o processo formativo de maneira impeditiva, adaptando os sujeitos ao capitalismo reinante, sem crítica, sem consciência dos meandros e dos mecanismos utilizados na adaptação e na neutralização. Por isso, tanto o potencial racional, quanto o criativo se perdem com a falta de resistência, e mais grave, distanciando-os do saber emancipatório para ajustá-los à cultura de mercado.

No que tange à arte, Theodor Adorno (cf. ARANTES, Prefácio, 1983, p. XII) considerou que a técnica para produção da obra de arte não pode ser absoluta e tende sempre ao desaparecimento. E se há reprodução da obra de arte, não é apenas um problema de técnica, mas um problema também gerado pelos economistas por estes almejarem o lucro no contexto das relações sociais e da exploração das condições de trabalho, visando apenas ao lucro, “em decorrência, a racionalidade da técnica identifica-se com a racionalidade do próprio domínio” (ARANTES, Prefácio, 1983, p. XII).

Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) consideram que o termo Indústria Cultural pode ser equivalente ao termo Cultura de massa, um termo criado pelos veículos de comunicação de massa para fortalecer os negócios, a exploração e o engodo no que tange

à cultura que não nasce da própria massa e nem das classes populares. Ela nasce desses veículos de comunicação que passam a determinar o consumo da “cultura artística” e das mercadorias. Trata-se, então, a arte como mercadoria, o que faz prevalecer uma ideologia dominante como padrão para as demais classes sociais; exploração de bens culturais como mercadorias e adaptação dos sujeitos ao consumo desses bens para a massa, determinando, também, sua forma de uso.

A Indústria Cultural fortalece a falsificação cultural, forjando relações entre os seres humanos e destes com a natureza. Por isso, mesmo o homem liberto da natureza e dos poderes mágicos, ele continua refém das técnicas do progresso que fazem promessas vãs que nunca serão cumpridas. Ela atua na vida dos sujeitos como um elemento impeditivo na formação, dificultando uma formação para o pensamento crítico, fazendo os sujeitos dependentes e incapazes de julgar ou decidir, conscientemente, o que querem e o que pode ser melhor para sua formação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.60). Também a diversão e o lazer são agregados ao trabalho e todo trabalho a mais parece fazer parte da jornada de trabalho.

Adorno e Horkheimer (1985) consideram que a arte consumida pelas massas é apenas uma mercadoria ou, tão-somente, um instrumento de dominação social e reificação da consciência. A indústria cultural, com todos os seus aparatos e peripécias, anuncia falsas promessas de sucesso e satisfação, visando apenas ao lucro (PARESCI e SILVA, 2014). O cinema e o rádio também se apresentam como meios para a concretização de negócios, por isso, não podem se apresentar como arte e ainda se valem da ideologia da produção de lixos para o consumo da massa.

Significa, segundo Pucci et al (2001b, p. 43), que, para Adorno, a Arte contribui para o pensamento crítico a fim de superar autoritarismos em períodos de confisco cultural, de fascismo e de aniquilamento da memória, da história e das barbáries que foram cometidas pelas sociedades autoritárias,

“nos ensaios sobre estética, Adorno combina análises filosóficas e sociológicas em defesa do poder crítico da arte modernista, ou do que denomina como ‘arte desestetizada’”.

Pucci (2003) considera que a *Teoria Estética*, de Adorno (1993a), é um trabalho potente que pode revelar os fundamentos das obras de arte, bem como, os infortúnios da história, as fadigas e a exploração do ser humano relegado à sua própria sorte e crueldade humana porque um sistema social, cultural, político e econômico que inclui práticas fascistas lhe negará ou, então, lhe confiscará a liberdade.

Na *Teoria Estética*, Adorno (1993a) aborda outro gênero artístico-literário já extinto – o épico – lembrando a falta de poesia na trilha, aberta por Benjamin, para ler a modernidade, constatando que a guerra destrói as experiências e as possibilidades de experiências daqueles que retornaram tristes e acobardados dos campos de guerra, fazendo desaparecer a narrativa, a arte de narrar experiências, impossibilitando, também, funcionar a memória e a tradição.

Por que os soldados tristes e as pessoas não podem mais narrar, experienciar? Adorno compreende o sofrimento e a violência dos tempos sombrios na tradição estético-literária de Baudelaire, Nietzsche, Kafka e Beckett, cuja arte está impregnada do sublime, o que pode fazer emergir não somente a poesia do sofrimento, da dor e do desalento, mas, também, o fato de a arte não poder ignorar os acontecimentos da realidade, uma vez que não há arte e nem vida fora do contexto da história. Justamente por isso é que a arte precisa se despir da ilusão e da aparência.

A arte só pode narrar o humano, o histórico existente, porque não pode narrar o inumano nem o inexistente, que exigem um posicionamento ético e o não esquecimento dos sofrimentos humanos nas guerras de trincheiras e nos balcões dos negócios a fim de não se repetir os erros do passado, causando novos sofrimentos e fazendo sobressair a barbárie (ADORNO, 1993a). Não existem obras sem sentido no mundo da arte, até mesmo quando parecem ignorar o sentido ou

atribuir-lhe um sentido; elas expressam um sentido que não está fora, à parte da realidade histórica, social, cultural, econômica ou política.

A arte não é arte somente daquilo que tem uma aparência, uma forma, pois ela não tem uma aparência qualquer, sua aparência é carregada de um algo mais, de uma pintura, de um canteiro de obras... a arte é técnica de reprodução da natureza que faz transcender a espiritualidade humana consigo e com as coisas; revela que não está alheia aos momentos de organização, de sensibilidade (ADORNO, 1993a).

Pucci (2003, p. 386) considera que a obra *Teoria Estética*, de Adorno, atesta sua grande contribuição porque com “seus conhecimentos filosóficos e sociológicos fazem da *Teoria estética* a síntese amadurecida de suas reflexões teóricas”.

A arte, para Adorno (1993a), possibilita experiências como as de liberdade ao se colocar como crítica da indústria cultural e da cultura, quando resiste à massificação da produção artística e cultural, quando se pode dizer que há experiência estética porque a crítica deve se contrapor à razão instrumental, técnica, recuperar, de certa forma, os sentidos embotados, o espanto, a admiração e a curiosidade, como na filosofia dos filósofos gregos, ou seja, colocar o sujeito em contato com a realidade, perceber formas irracionais de produção e criação que reprimem o potencial crítico e criativo do pensamento para desvincular-se de fins alienatórios e pragmáticos.

Em síntese, a semiformação coopera para que o sujeito não perceba os mecanismos de exploração do capital mediado pela racionalidade instrumental, cujo esclarecimento não pode servir à história num recorte que mantém e recupera sempre o domínio sobre a vida alienada. Compreende-se, assim, que também o mito como fruto do esclarecimento busca manipular as forças da natureza, explicar, organizar, fixar regras e normas, rituais para intervir e denominar forças que parecem cegas e alheias ao ser humano (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 23).

Nenhuma formação humana se constitui num processo automático, direto, sem turbulências espirituais,

posicionamentos culturais, históricos e políticos, sem filiações ao pensamento de autores da filosofia e de outras áreas, sem censura e sem recalques. Basta lembrarmos da obra *Odisseia*, em que a luta de Ulisses acontece no plano do cotidiano, dos embates e conflitos para domar a natureza e, ao mesmo tempo, permanecer na esfera da cultura da qual ele pode atestar sua existência. Enquanto isso ocorre, sua companheira Penélope trava uma luta cotidiana, interna, mas notória, a fim de não se deixar vencer pelas convenções culturais, sociais e políticas de seu tempo. Internamente, vence os embates e combate seu destino a fim de manter sua relação com aquele que é o motor do seu reinado (cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44).

Para Adorno, um olhar de suspeita sobre o tema da emancipação deve ser mantido quando se vive numa sociedade cuja racionalidade instrumental está presente, na construção do mito, na relação entre sujeito e natureza e sujeito e cultura, na formação e na criação da arte e do seu significado aparente ou não explícito, no campo científico e na apregoada ideologia da neutralidade.

O que não pode ocorrer é abrir mão da experiência estética, por entender que esta não exclui a contradição na criação e na produção da arte, por operar contra uma lógica excludente, desequilibradora dos elementos que permitem a práxis, sem excluir e nem fazer sobressair os elementos da sensibilidade humana, os elementos sensoriais, nem os elementos racionais que operam para o equilíbrio do pensamento crítico.

Pucci et al (2001) consideram que, se o pensamento crítico pode contribuir com a cultura de formação (*Bildung*), com a resistência contra a indústria cultural, pode, também, contribuir para evitar que a semiformação prevaleça, mostrando os efeitos nefastos do capitalismo na formação. Se a arte pode propiciar experiências formativas, pode ajudar na manifestação dos sentimentos e dos sofrimentos a que estão expostos os seres humanos, evidenciando elementos da realidade escondidos, esquecidos ou indiferentes ao olhar dos especialistas no capitalismo que a tudo deforma. Se a experiência estética é

abertura para mundos outros, supõe-se que é, também, abertura para aquilo que incita a curiosidade, a admiração e o espanto, diante do estranho, do diferente e do diverso, não excluindo as alteridades porque lida com as contradições, explicitando o domínio imperialista da razão instrumental.

Parece fundamental lembrar que, na era das catástrofes, estão presentes, nas comunicações e nos debates, guerras civis, genocídios, extermínio de grupos, perseguições e contingentes de povos refugiados, excluídos de uma convivência diária com os seus ou com os diversos na mesma situação. Sendo assim, arte, história, memória e esquecimento se aproximam, cada vez mais, na era das catástrofes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993a.

_____. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993b.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5. ed. Trad. Julia Elisabeth Levi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia**. 5. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. **Dialética Negativa**. Trad. Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ARANTES, Paulo Eduardo. **Vida e Obra de Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. In: Coleção os Pensadores. Trad. José Lino Grunnewald. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CONH, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer e A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. **Teoria Crítica da Indústria Cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

HEBERT, Marcuse. **A Dimensão Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

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

_____. **A Imaginação Dialética: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisa Social (1923-1950)**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto/2003.

MATOS, Olgária. **Os Arcanos do Inteiramente Outro: A escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MATOS, Olgária. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

PARESCI, C, Zagui; SILVA, L. B. O. A indústria cultural e a semiformação do sujeito. **Revista Herramienta**, Buenos Aires – Argentina, 2014. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/coloquios-y-seminarios/industria-cultural-e-semiformacao-do-sujeito>>.

PUCCI, B. Filosofia Negativa e Educação: Adorno. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, UNESP – Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

PUCCI, Bruno (org.). Teoria Crítica e Educação: Contribuições da Teoria Crítica para a Formação do Professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001a.

_____.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares (orgs). **Adorno: O poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001b.

_____. A Filosofia e a Música na Formação de Adorno. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 377-389, agosto 2003

_____. Tecnologia, Crise do Indivíduo e Formação. **Revista Comunicações**. Número 02, Ano 12, novembro de 2005.

_____.; OLIVEIRA, Newton Ramos de. *O enfraquecimento da experiência na sala de aula*. **Revista Pro-Posições** (Unicamp), v. 18, n. 1, p. 41-49, 2007.

PUCCI, B. *Novos problemas e temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade*. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, p. 153/9-164, 2008.

PUCCI, B. **A Escola e a Semiformação mediada pelas novas tecnologias**. In: PUCCI, B. (org.); ALMEIDA, Jorge de (org.); LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). *Experiência formativa & emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009, p. 69-80.

_____.; FRANCO, Renato; GOMES, Luiz Roberto (orgs.). **Teoria Crítica na era digital: desafios**. São Paulo: Nankin, 2014.

_____.; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Relação Atual entre Educação e Teoria Crítica da Sociedade no Brasil**. In: LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; GOMES, Luiz Roberto; GRUSCHKA, Andreas (orgs.). *Teoria Crítica: Escritos sobre Educação: Contribuições do Brasil e Alemanha*. São Paulo: Nankin, 2015.

_____.; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães; CAMPOS, Nilce M. Altenfelder S. de Arruda; SILVA, Luzia Batista de Oliveira Silva (orgs.). **Atualidade da Teoria Crítica na Era Global**. São Paulo: Nankin, 2016.

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

A FORMAÇÃO (*BILDUNG*) EM CRISE E A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: REFLEXÕES COM HARMUT ROSA, GUIMARÃES ROSA E ADORNO

Ari Fernando Maia*

Este texto pretende esboçar um percurso arriscado, partindo de reflexões atuais sobre a temporalidade realizadas por Harmut Rosa e pensando algumas consequências deste fenômeno na educação; em seguida, com as reflexões feitas por Bruno Pucci (2010) sobre as relações entre a obra de Guimarães Rosa e Theodor W. Adorno, o texto procurará apontar possibilidades de romper o encantamento promovido pela aceleração. Como alegoria dessa possibilidade, será analisado o conto “Desenredo”, presente no último livro publicado ainda em vida por Guimarães Rosa, Tutaméia (ROSA, 2001). Pretende-se, assim, prestar uma homenagem a Bruno Pucci, não obviamente no sentido de ombrear suas contribuições e maestria ao escrever sobre temas educacionais, sobre a Teoria Crítica e sobre Guimarães Rosa e Adorno, mas pela alegria de poder compartilhar o amor por alguns autores e textos.

I

As categorias temporais elaboradas pelo filósofo e sociólogo alemão Harmut Rosa permitem produzir reflexões críticas sobre a educação na medida em que todo processo educativo é um processo temporal. O conceito central de sua crítica da temporalidade na sociedade contemporânea é o

* Professor da Unesp- Bauru. E-mail: arimaia@fc.unesp.br

de aceleração (ROSA, 2010; 2012). A análise da aceleração social permite uma interpretação crítica da crise da formação atual que se manifesta em vários âmbitos. Sem a pretensão de abranger todos eles, nos concentraremos em assinalar uma única dimensão: processos de aceleração radicalizam a alienação dos sujeitos nas várias instituições por meio de imperativos temporais que suprimem a possibilidade de discussões democráticas, impõem novas formas de sofrimento psíquico e exclusão e, tendencialmente, tornam os processos educativos meras ações de adestramento.

Nossa hipótese é dupla: a) o conceito de aceleração é útil a uma interpretação das mediações temporais dos processos de alienação na educação atual e b) objetos artísticos como obras literárias, musicais, visuais etc., possibilitam uma experiência temporal distinta da cotidiana, rompendo o véu da aceleração e proporcionando momentos de genuína experiência formativa. A teoria de Harmut Rosa, nesse sentido, encontra no conto de Guimarães Rosa um contraponto. A crítica ética e estética realizada por Adorno é o ponto de apoio que permite desvelar o caráter antitético da obra de arte e seu potencial esclarecedor.

A primeira questão a ser analisada é o significado conceitual de aceleração. As análises de Hamut Rosa (2010; 2012) apontam que as formas societárias que emergiram a partir do Renascimento se configuram tendo como elemento comum um notável aumento das mudanças e fluxos: de informações, de pessoas, de capital etc. Além disso, as taxas de mudança crescem, produzindo um estreitamento do presente e uma sensação de falta de tempo e de aumento da velocidade de todos os processos sociais. Essa constatação nos leva a duas das teses fundamentais da teoria da aceleração segundo Rosa: a primeira é que as sociedades modernas só se estabilizam, isto é, só conseguem se reproduzir, mediante sua crescente expansão, o que permite compreendê-las pelo paradoxo de um movimento em crescente aceleração que visa um estado de estabilidade. A segunda é que a análise da dinâmica temporal das sociedades modernas permite constatar que a aceleração

radicaliza o fenômeno da alienação (*Entfremdung*) descrito pelo jovem Marx. Nas palavras de Rosa (2012):

Vou tentar mostrar que a aceleração social está prestes a atravessar certos limiares para além dos quais os seres humanos necessariamente se tornam alienados não apenas em relação às suas ações, aos objetos com os quais eles vivem e trabalham, à natureza, a mundo social e seu ser, mas também em relação ao tempo e ao espaço (p. 115).

Os imperativos temporais típicos da aceleração social se manifestam, portanto, em vários níveis, sendo uma das conclusões mais relevantes da crítica rosiana a seguinte: tais imperativos não se articulam em um nível ético, ou seja, eles se impõem aos homens como se fossem uma natureza autonomizada em relação a eles. Em suma: o que resulta da aceleração é um paradoxo: uma vivência em que o próprio tempo parece anulado pela sua passagem célere, de modo que não podemos mais nos apropriar do passado ou pensar sobre como gostaríamos que fosse o futuro, ou seja, à aceleração de eventos e fluxos sociais corresponde uma paralisia da capacidade humana de atribuir sentido à vida e de atuar politicamente. Dessa forma, os imperativos sistêmicos da sociedade alienada, lidos no âmbito temporal, se revelam novas formas de estranhamento do homem em relação ao seu trabalho, ao seu tempo, à sociedade e a si mesmo.

As manifestações fenomênicas da aceleração são descritas por Rosa (2010; 2012) por meio de três níveis: aceleração de processos técnicos, aceleração dos ritmos de vida e aceleração da mudança social. Os três níveis estão mutuamente mediados, e cada um deles mereceria uma descrição detalhada mas, para os propósitos deste texto, basta apontar que o primeiro nível forneceria a base material para outras formas de aceleração, estando ancorado no desenvolvimento de novas tecnologias que permitem, em resumo, economizar tempo. O segundo nível aponta a experiência cada vez mais disseminada de

falta de tempo, ou seja, à compressão das ações e vivências cotidianas, à necessidade de fazer mais operações e ações por unidade de tempo. O terceiro nível identifica mudanças em atitudes, valores e estilos de vida, hábitos, linguagens etc., culminando numa “contração do presente” (ROSA, 2012), ou seja, um declínio da expectativa de que hábitos, valores e atitudes sejam válidos num futuro próximo.

A análise dos três níveis da aceleração social permite explicar o paradoxo de uma sociedade cada vez mais radicalmente mediada por aparatos técnicos que permitem economizar tempo – e na qual todos sentem que têm cada vez menos tempo – e chegar a uma definição conceitual da aceleração. Rosa (2012) explica esse paradoxo apontando que se os aparatos técnicos nos permitem economizar tempo, a notória falta de tempo que experimentamos só pode ocorrer porque a quantidade de atividades, ações, operações e tarefas que se deve realizar durante determinado período de tempo cresce mais rapidamente do que o tempo que os aparatos permitiriam economizar. Em suma, as novas tecnologias surgem como respostas aos desafios que emergem da falta de tempo na atividade humana alienada. Daí que não se possa considerar que o motor da aceleração são as novas tecnologias; o conceito de aceleração depreende que ocorrem simultaneamente tanto a aceleração tecnológica como a dos ritmos de vida e da mudança social, impulsionados principalmente, mas não exclusivamente, por demandas de uma sociedade concorrencial, produtora de mercadorias em condições de alienação.

O desvelamento dessa alienação no âmbito temporal teria o potencial de revelar fissuras, dessincronizações e forças de sincronização, formas de negação do tempo e de presentificação, que poderiam ser ressignificadas em um sentido ético e político, trazendo novamente à tona a questão sobre a história e os sentidos do passado e do futuro. Ao mesmo tempo, revela problemas e riscos, decorrentes tanto dos limites temporais naturais, da crise das formas de representação e

decisão democrática, dessincronizadas em relação às demandas temporais do capital, como dos impactos subjetivos da ausência de sentido e de ressonância entre as ações individuais e a ordem social. Tanto as possibilidades de crítica como os riscos têm expressões peculiares no âmbito da educação. Torna-se crucial, por exemplo, pensar que conteúdos e metodologias de ensino são ajustáveis à nova realidade acelerada à qual a escola é forçada a se adaptar, e quais conteúdos teriam um potencial de resistência e crítica. É exatamente nesse sentido que, a partir de um texto de B. Pucci (2010), que aproxima Adorno e Guimarães Rosa, procuraremos argumentar que um conto pode conter – pela configuração específica de forma e conteúdo – uma crítica à temporalidade alienada, e que essa configuração dessincronizada tem potencial formativo.

II

O conto “Desenredo” é um dos que compõem a obra “Tutaméia”, livro de contos publicado em 1967, ano da morte de Guimarães Rosa. O livro pode ser considerado uma espécie de “testamento estético” do autor (GAMA, 2012 p. 307), e o conto em pauta pede, como aliás todos os escritos de Rosa, uma postura ativa ao leitor, de modo a preencher os espaços vazios deixados pela narrativa. Escritos para serem publicados em um semanário, os contos são histórias concentradíssimas, entre outras coisas, pela limitação de espaço. Nas palavras de Paulo Rónai:

Longe de constituir um convite à ligeireza, o tamanho reduzido obrigou o escritor a excessiva concentração. Por menores que sejam, esses contos não se aproximam da crônica; são antes episódios cheios de carga explosiva, retratos que fazem adivinhar os dramas que moldaram as feições dos modelos, romances em potencial comprimidos ao máximo. (RÓNAI, 2001, p. 21).

A tensão entre forma e conteúdo atinge níveis incrivelmente sofisticados nessa obra, de que o conto intitulado

Desenredo é apenas uma pequena parte, embora não a menos amável e enigmática. Analisar este conto é extremamente desafiador, implicando um leitor capaz de se entregar à trama e segui-la, eventualmente abandonando suas expectativas, e também engajado na tarefa de ativamente preencher as lacunas presentes na narrativa, incluindo aí uma boa dose de fantasia. A classificação do conto como narrativa, embora possa ser polêmica, é aqui indicada tanto por sua proximidade às características dessa forma literária indicadas por Benjamin (1994), em especial a distância especial e temporal do narrador, como porque a primeira frase do conto é: “Do narrador a seus ouvintes” (ROSA, 2001, p. 72).

A trama se inicia com uma apresentação sumária da personagem principal: “Jó Joaquim, cliente, era quieto, respeitado, bom como o cheiro de cerveja” (ROSA, 2001, p. 72). Ao que parece, o narrador se refere à personagem, identificando-o como alguém reconhecido por ser bom, integrado à comunidade e aos seus costumes, respeitado. Mas rapidamente essa situação será modificada pela chegada de uma mulher, ou seja, por alguma modalidade de paixão que se apossa de Jó Joaquim. A essa mulher são atribuídas propriedades do que é atraente e apetecível: “Antes bonita, olhos de viva mosca, morena mel e pão” (ROSA, 2001, p. 72). A moça, aliás, era casada, e o marido notório em seu ciúme e, no modo como se entenderam Jó Joaquim e Livíria (ou Rivília, ou Irvília, seu nome é incerto nesse momento), coube a este o papel de amante, retraído e minucioso em seu segredo, sujeitando-se aos preceitos da comunidade.

A narrativa tem uma primeira “revolução” quando o marido ciumento flagra a esposa com outro amante, um terceiro. As palavras utilizadas por Guimarães Rosa são ao mesmo tempo muito sugestivas, trágicas e cômicas: “Até que – deu-se o desmastreio. O trágico não vem a conta-gotas” (ROSA, 2001, p. 73). Desmastrear é fazer a embarcação perder os mastros e, por conseguinte, seu rumo; ao mesmo tempo, desmastreio é, segundo o dicionário Houaiss (2001,

p. 1001), menstruação irregular, distúrbio ou afecção do aparelho genital feminino, incômodo, transtorno. A riqueza semântica alarga a percepção do leitor sobre a desorientação de Jó Joaquim, que: “derrubadamente surpreso, no absurdo desistia de crer, e foi para o decúbito dorsal, por dores, frios, calores, quiçá lágrimas, devolvido ao barro, entre o inefável e o infando” (ROSA, 2001, p. 73). Ou seja, Jó Joaquim se viu fisicamente atingido, regredido àquela situação na qual, diante de algo terrível, nos encontramos entre o que é impossível dizer e o que não se deve dizer! Note-se que, na sequência do conto, aquele que se vê sem a possibilidade de dizer vai fazê-lo com maestria.

A revolução seguinte ocorre quando o marido morre, “afogado ou de tifo. O tempo é engenhoso”. (ROSA, 2001, p. 73). Na primeira frase é de se notar a aliteração, a busca de palavras pelo seu valor rítmico e melódico, em que o sentido ultrapassa a dimensão meramente semântica; e a seguir a aparição, sugestiva, no conto, da questão do tempo, que ocorre como uma espécie de comentário do narrador, quase que por acaso, mas evidentemente não ao acaso. Nossa compreensão é que uma das possibilidades de interpretação da narrativa é justamente colocar em primeiro plano a relação entre a personagem, o tempo e a história. Mas antes de explicitar essa questão, sigamos com a narrativa. Morto o marido, Jó Joaquim, “dolorido mas já medicado” (ROSA, 2001, p. 73) se encontra com a amada e, “num abrir e não fechar de ouvidos”, nela acredita. Casam-se... mas: “Sempre vem imprevisível o abominoso? Ou: os tempos seguem e parafraseiam-se”. Nova referência aos tempos e à contingência, à impossibilidade de ter controle sobre o próprio destino. Jó Joaquim é que a depara com um amante. Como não era violento, não a matou, mas a expulsou da cidade.

Esse fato tornou Jó Joaquim notório, “histórico, quase criminoso” (ROSA, 2001, p. 74). Mas seu amor não encontrou um fim com o episódio do flagrante, antes desencadeou uma terceira, talvez a mais importante e surpreendente, revolução

na narrativa. Jó Joaquim: “Dedicou-se a endireitar-se. Mais. No decorrer e comenos, Jó Joaquim entrou sensível a aplicar-se, a progressivo, jeitoso afã” (ROSA, 2001, p. 74). Entendemos que essa é a revolução mais surpreendente da narrativa porque, nesse momento, a personagem deixa de ser a vítima do *pathos* erótico e moral vigente, na medida em que, mediante um estratagema narrativo e, também, histórico, estético e temporal, tanto deixa de se submeter aos parâmetros éticos da cidade em relação às relações eróticas e pessoais, que o tornavam homem bom e respeitado, mas na medida em que se sujeitasse à posição de amante secreto, ou de marido ciumento, como se coloca como narrador ativo de sua própria história.

Sua estratégia, entretanto, não é nada simples, e apresentá-la requer uma citação um pouco mais longa: “Entregou-se a remir, redimir a mulher, à conta inteira”; “Nunca tivera amantes! Não um. Não dois. Disse-se e dizia isso Jó Joaquim. Reportava a lenda a embustes, falsas lérias escabrosas. Cumpria-lhe descaluniá-la, obrigava-se por tudo. Trouxe à boca-de-cena do mundo, de caso raso, o que fora tão claro como água suja. Demonstrando-o amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica, desde que Aristóteles a fundou. O que não era tão fácil como refritar almôndegas. Em malícia, com paciência, sem insistência, principalmente” (ROSA, 2001, p. 74).

Aparentemente, a estratégia de Jó Joaquim seria meramente sobrepôr uma mentira aos fatos, de forma contrária à lógica e ao pensamento vigente. Mas, muito longe disso, se considerarmos que os supostos fatos em tela diziam respeito ao seu amor e à conduta sexual de sua amada a partir de parâmetros morais em cujo cerne está a posse, trata-se de uma recomposição da forma de narrar, superando e suspendendo uma narrativa consolidada em que sua amada era vítima de uma moral que afirmava sobre ela uma história caluniosa, desumanizadora. “Só a mentira absoluta possui ainda a liberdade de dizer de uma maneira qualquer a verdade”, nos afirma Adorno (1992, p. 94-5), e embora ele se referisse

à produção da verdade nos centros da indústria cultural e, portanto, ao monopólio da mentira transformada em verdade, também a atitude da comunidade na qual vivia Jó Joaquim, que julgava a ele e a sua amada a partir de parâmetros morais alienados, merece ser questionada.

O que Jó Joaquim fez é aquilo que, em certo sentido, todo narrador capaz de criar uma obra significativa faz: criar uma realidade falsa, mas que em sua distância em relação ao mundo alienado explicita uma verdade ainda não existente, mas potencialmente veraz. Essa veracidade potencial, no entanto, implica experiência do e no tempo transformada; implica subtrair-se, ao menos em parte, ao *pathos* do cotidiano alienado e de sua temporalidade acelerada, criando uma intervenção na realidade pela interrupção da voragem temporal. Essa saída da temporalidade ordinária e alienada pode ser expressada esteticamente, e há obras que o fazem de forma modelar, como o conto de Guimarães Rosa que agora estamos analisando. Também Adorno, em sua escrita, procura fazer justiça a uma experiência de pensamento e sensibilidade estranha ao tempo instrumentalizado e alienado do cotidiano, articulando em sua crítica forma e conteúdo.

No aforismo da *Minima Moralia* denominado “Moral e Ordem Cronológica”, Adorno (1992) discorre sobre o tipo de conflito erótico decorrente da ordem em que as pessoas travam conhecimento, e o critério moral que afirma a prioridade do que é anterior; sem deixar de dar razão ao privilégio do que veio antes, Adorno aponta que o núcleo do problema está na relação entre o tempo e o mito. A ideia de uma relação anterior, tomada em seu caráter imediato, pressupõe um tipo de ordem cronológica abstrata, ancorada em uma ordenação do tempo pela propriedade; os que chegaram antes tomaram posse, e desejam justificar a exclusão violenta de tudo o que vier depois. Mas: “A vontade de possuir reflete o tempo como angústia diante da perda, diante do irrecuperável. Fazemos a experiência do que é em relação à possibilidade de seu não-ser” (ADORNO, 1992, p. 68). Mas o apego ao amado como ente

único, como “ídolo da personalidade”, torna-o uma posse e culmina em sua perda.

Assim, pela apropriação da crítica adorniana, compreende-se que a amada de Jó Joaquim, de fato, merecia ser descaluniada; o que ela fez com seus atos, de fato, foi somente afrontar um princípio moral cujas conseqüências no conto foram sempre violentas: o assassinato de um de seus amantes, o afastamento brutal entre pessoas que se desejam, a perda do amor pela ilusão da posse do amado. O que Jó Joaquim fez com sua mentira foi suprimir uma outra, que tinha o pendor de se passar por verdade. Revela-se, por um estratagema narrativo, de forma brilhante, o conteúdo de verdade da ilusão presente na narrativa literária. Não poucas vezes, Jó Joaquim foi interpretado como símile do narrador, e nesse sentido, daquilo que está em posse da narrativa proporcionar.

III

Mas essa revelação não está disponível a um leitor apressado e leviano. A apreensão dos possíveis sentidos da obra, que obviamente pode ser lida em outras direções, pressupõe um tipo de leitura atenta, vagarosa, ruminante. Como a leitura dos fenômenos do mundo no tempo histórico pressupõe sempre um conjunto de experiências e um horizonte de expectativas, a leitura de um texto pressupõe uma participação do leitor a partir de seu repertório consolidado e das antecipações que vai construindo à medida em que lê, consistindo em si mesma, a leitura, uma experiência histórica e, idealmente, formativa. A formação de um repertório significativo já não está entre as tarefas que se propõe, atualmente, a educação formal. A semiformação (ADORNO, 2010) se impõe de forma radical na medida em que as instituições de ensino incorporam o ideal de aceleração a suas práticas.

Na medida desse imperativo temporal alienado, o contato com obras significativas, com a tradição dos

chamados “clássicos” da literatura ou da música, não somente deixam de fazer parte dos processos educativos como são vistos como estorvos ao tipo de adestramento que se torna o mote nas instituições encarregadas de proporcionar a educação. Na contramão, a possibilidade de formação tem relação com obras que não se desvendam à primeira leitura; a opacidade das obras literárias que valem a pena, seu caráter multidimensional, suas ressonâncias e dissonâncias entre as dimensões semântica, sintática e fonética, que as colocam para além do mero *logos*, de modo a buscar expressar justamente o inefável e o infando, tudo isso gera uma constelação de sentidos que pede um leitor engajado, o contrário da educação pelo entretenimento e pela instrução.

O conto “Desenredo” é um exemplo notável dessas qualidades de uma obra significativa. Guimarães Rosa é um mestre do enigma! Lembremos, para ficar em somente mais um exemplo, o conto “A Terceira Margem do Rio”, que começa nos desconcertando com o título, ao nos deparar uma margem inesperada, e termina com uma frase ainda mais enigmática: “e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio” (ROSA, 1988, p. 37). No momento em que o fluxo da vida se torna uma vertiginosa corredeira, em que nos perdemos num torvelinho que nos desconcerta e nos mantém paralisados, talvez seja útil lembrar a inutilidade da literatura, essa mentira que ainda é capaz de romper o véu.

Para uma relação adequada com o texto é preciso paciência, e não é coincidência que a personagem principal se chame Jó, o exemplo bíblico dessa virtude. O que Jó Joaquim fazia, produzindo a última revolução do texto, era “operar o passado – plástico e contraditório rascunho. Criava nova, transformada realidade, mais alta. Mais certa?” (ROSA, 2001, p. 74). Operar o passado é criar, simultaneamente, nova realidade, novos futuros, tornar-se sujeito de um tempo em andamento, algo diferente do frenesi paralisado em que, segundo aquele outro Rosa (2010), nos encontramos. A interrogação ao final da frase evita afirmar o que não é possível saber, deixando

algo em aberto, o que nos parece também outra característica interessante e relevante da narrativa, cujo final, não obstante, parece apontar uma imagem positiva de reconciliação. “Jó Joaquim e Virília retomaram-se, e conviveram, convolados, o verdadeiro e melhor de sua útil vida. E pôs-se a fábula em ata” (ROSA, 2001, p. 75). Convolar é tanto mudar de opinião e de sentimento como, num sentido jurídico, mudar de estado civil ou de foro; novamente, a riqueza semântica e a prosa musical confluem para alargar as margens dos sentidos e leituras possíveis dessa passagem. O verdadeiro e melhor da vida dos dois se fez quando se mudou de perspectiva quanto ao amor possessivo, quando o passado transformado deixou de ser uma sobra sobre o futuro, quando a mudança de perspectiva sobre os fatos abriu novas perspectivas sobre a verdade, permitindo o melhor e o útil sobre novas bases.

A fábula que se pôs em ata, entretantes, deixa uma lição moral desobrigada de ser imposta ou afirmada, já que o vocábulo “fábula” remete também a invenção, fantasia. A suposta imagem positiva se mostra quase uma facécia, uma narrativa chistosa que, como revelou Freud, tem a propriedade de nos revelar o que é dito sem ser propriamente afirmado. Ao leitor que se aventura pelas veredas de Guimarães Rosa se revela outro tempo, outras histórias que não querem ser histórias e despreziosamente se alçam sobre a história, como fogos de artifícios. Também despreziosamente oferecemos essas reflexões ao mestre Bruno Pucci, com a consciência de que o texto “pode valer pelo muito que nele não deveu caber”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.: Teoria da Semiformação. In: Pucci, B; Lastória, L. A. C. N; Zuin, A. A. S.: **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, p.7-40, 2010.

_____: **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Editora Ática, 1992

BENJAMIN, W.: **Obras Escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GAMA, M. **O Presente da Leitura**: *beleza e contradição*. ALEA: Rio de Janeiro: vol. 14/2; jul./dez. 2012, p. 307-323.

PUCCI, B.: Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas. **Revista Artefilosofia**. Nº 8, abril de 2010, p. 122-133.

ROSA, H.: **Accélération**: une critique sociale du temps. Paris: La Découverte, 2010.

_____: **Aliénation et Accélération**: vers une théorie critique de la modernité tardive. Paris: La Découverte, 2012.

ROSA, J. G. **Tutaméia**: terceiras estórias. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____: **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE B. PUCCI COMO ESPAÇO PARA O OLHAR TATEANTE E A RESISTÊNCIA À BURRICE

Luciana Azevedo Rodrigues*
Márcio Norberto Farias**

Este texto discute a potencialidade formativa do trabalho pedagógico realizado pelo educador e filósofo brasileiro Bruno Pucci face aos avanços da fetichização da clareza, da precisão e dos desempenhos individuais nos processos de ensino e aprendizagem, condições sociais promotoras daquilo que Adorno e Horkheimer (1985) denominaram como burrice.

Essa fetichização se evidencia em condições objetivas que impelem as pessoas a organizarem suas vidas em torno do aumento sem fim dos índices de desempenho e produtividade favoráveis à acumulação do capital, assim como se reverbera em imagens das mais diferentes realidades, postadas e intercambiadas pela rede de computadores portáteis, que se aperfeiçoam cada vez mais em termos de clareza e precisão.

O apreço das pessoas por tais imagens chega, em muitos casos, a revelar um descaso por seus conteúdos. E isso, soa na perspectiva dos autores deste texto como um sintoma do modo como a matéria de suas vidas particulares tem sido escarnekida tanto mais cresce a ideia de que cada um é o exclusivo responsável pelo próprio sucesso ou fracasso. Uma compreensão que circula tanto quanto o dinheiro na sociedade que dilacera a cooperação entre as pessoas, assim com a construção e conservação de relacionamentos humanos.

* Profa. Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – UFLA – e-mail: lunazevedo@gmail.com

** Prof. Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras – UFLA – e-mail: marxio@def.ufla.br

As imagens audiovisuais que comprazem as pessoas por sua clareza e alta definição são, por sua vez, também aquelas que não permitem ao espectador visualizar os cortes constitutivos das imagens em movimento e, por isso mesmo, conseguem ser as imagens que evitam quaisquer aspectos favoráveis ao reconhecimento das pessoas em relação às suas próprias vivências de rupturas constantes, exigidas com o aumento das pressões sobre o indivíduo para se adaptar ao mercado de trabalho capitalista.

Em vez da referida percepção, lembrança e reflexão, a qualidade de definição da imagem e sua capacidade de dizer sobre si mesma, de não deixar margem para quaisquer dúvidas sobre seu significado, assume o papel de dispensar a pessoa de construir um relação mais detida consigo mesma.

Em meio a este contexto que exalta a clareza e precisão das imagens audiovisuais, como forma de mobilizar nas pessoas a sensação de poder acessando o mundo com um clique, apreendendo instantânea e claramente seu significado com a convicção de saber o que fazer com ele, este ensaio se volta para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo educador e filósofo Bruno Pucci, ressaltando especialmente a confiança por ele dada àquilo que não se pretende completamente claro e preciso, a mesma que provoca a confiança dos seus alunos e alunas em si mesmos/as, de seus colegas e quiçá dele próprio para expressar o que percebem paulatina e laboriosamente no processo de ensino e aprendizagem, mas que ainda encontra-se marcado por cortes e imprecisões.

Para discorrer sobre a forma com a qual isso aparece no trabalho de Pucci, este texto se pautou na leitura de alguns de seus artigos e na trajetória dos próprios autores, que foram alunos e orientandos do referido professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP e, estiveram presentes nas discussões em torno da tradução do livro *Dialética Negativa*, realizadas pelo Grupo de Estudos Teoria Crítica e Educação, de 1998 a 2000.

Pode-se dizer que há algo recorrente nos textos de Pucci, a saber, a ideia de que é na negação dialética da realidade

opressiva, que se anuncia utopicamente outra realidade historicamente possível (Cf. 2009, 131- 132; e PUCCI, 2004, p. 92). Esta compreensão é expressa por Pucci a partir da ênfase por ele dada ao pensamento de Adorno. Em suas palavras:

(...) o pensamento adorniano pode ser compreendido como uma práxis negativa da educação, pois possibilita, a partir do *acompanhamento crítico do fracasso das formas históricas educacionais*, em especial de sua configuração contemporânea, *indagar sobre a possibilidade de sua realização nos dias de hoje*, numa situação em que *todo o conhecimento se vê marcado pela mesma deformação da sociedade* que ele investiga (PUCCI, 2001, p. 9, grifos dos autores).

Neste texto, busca-se mostrar que a negação dialética da realidade pedagógica opressiva presente no trabalho de Bruno Pucci adquire expressão especialmente de duas maneiras: na articulação entre estética e filosofia que brota do interior de seus textos e na vinculação entre estudo individualizado e em grupo, própria de sua perspectiva pedagógica e política.

Antes de se voltar mais detidamente para esses dois aspectos, o texto recupera uma imagem negativa que fora criada por Adorno e Horkheimer em “Notas e Esboços” do livro *Dialetik der Aufklärung*, quando se referem à “Gênese da burrice”. Além dessa imagem negativa que coloca no centro da atenção do leitor as anteninhas de um ser tão minúsculo como o caracol, o texto se apoia no relato de Adorno sobre sua própria experiência científica nos Estados Unidos, em alguns de seus achados de pesquisa sobre a personalidade autoritária, nas teorizações de C. Türcke sobre a atenção partilhada como especificidade humana.

A recuperação da referida imagem forma o pano de fundo para evidenciar que a potência formativa do trabalho pedagógico de B. Pucci se apoia no reconhecimento confiante da fragilidade, da sua e a do outro que com ele trabalha, o que remete o/a leitor/a novamente ao movimento das anteninhas do caracol, à importância de estimulá-las a se mostrar e a se

exercitar para se fortalecer, como forma de se opor criticamente aos processos políticos pedagógicos que se orientam pela espetacularização da realidade, pela fetichização da técnica e pela idealização do indivíduo como um ser fechado em si mesmo, senhor de si e autossuficiente.

Ao elegeram as antenas do caracol como símbolo da inteligência, Adorno e Horkheimer (1985) chamam a atenção para um modo tateante e nada impositivo do indivíduo se aproximar do mundo externo, um modo de aproximação das coisas que requer uma atividade com aquilo/aquele que se busca conhecer. Nas palavras dos autores:

O símbolo da inteligência é a antena do caracol “com a *visão tateante*”, graças à qual, a acreditar em Mefistófeles, ele é também capaz de *cheirar*. Diante de um obstáculo, a antena é imediatamente retirada para o abrigo protetor do corpo, ela se identifica de novo com o todo e só muito hesitantemente ousará sair de novo como um órgão independente. Se o *perigo* ainda estiver presente, ela desaparecerá de novo, e a distância até a repetição da tentativa aumentará. *Em seus começos*, a vida intelectual é infinitamente delicada. *O sentido do caracol depende do músculo*, e os *músculos ficam frouxos quando se prejudica seu funcionamento*. *O corpo é paralisado pelo ferimento físico, o espírito pelo medo*. Na origem, as duas coisas são inseparáveis (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 239, grifos dos autores).

Nesta imagem, os frankfurtianos chamam a atenção para uma visão que precisa ser também capaz de cheirar e que revela sua necessidade de aproximação corporal com aquilo que vê. Uma visão, portanto, distinta da exercitada na maior parte das vezes pelas pessoas junto aos meios de comunicação de massa, cujos produtos, como dissemos, são tecnologicamente confeccionados quase que para verem pelas/para as próprias pessoas, produtos que dizem quase que por si mesmos. Uma qualidade que implica proporcionar àquele que olha uma sensação de segurança frente ao objeto observado, afirmado como cópia precisa e absoluta do que é captado.

A visão tateante e sua necessidade de estabelecer uma relação corporal com aquilo que vê tem por sua vez como implicação negar a redução do olho a órgão que acompanha numa distância corporal aquilo que velozmente passa. Adorno e Horkheimer (1985) chamam a atenção para uma visão que não só se apoia no corpo físico mas no corpo social e natural, vivido com o exercício de se dirigir para fora, para corpos externos, para algo outro.

A burrice, por sua vez, é compreendida como algo que se desdobra da falta do referido exercício, do fechamento de alguém para dentro de si mesmo, produzido a partir de situações concretas que impediram os frágeis e iniciais movimentos que as pessoas buscam fazer para fora de si mesmas.

A crítica adorniana à compreensão corrente do indivíduo se torna então central para colocar resistências ao fortalecimento de uma racionalidade extremamente concorrencial e individualista. Ao se referir às experiências científicas que ele próprio viveu nos EUA, Adorno destaca que o indivíduo não é aquele que se realiza a si mesmo mas quem desenvolve a capacidade de não se fechar sobre si mesmo, portanto, quem vai ao encontro dos demais. Em suas palavras

Não nos tornamos *homens livres* à medida que nos realizamos a nós mesmos como indivíduos — como reza uma formulação horrível — senão na medida em que *saímos para fora de nós mesmos*, vamos ao encontro dos demais e, em certo sentido, nos entregamos a eles. Somente deste modo nos definimos como indivíduos, não enquanto regamos a nós mesmos como a uma plantinha com o fim de nos fazermos personalidades ominilateralmente cultas. *Uma pessoa que*, pela pressão externa ou, inclusive, por interesse egoísta, é induzida à amizade, alcança em definitivo antes uma certa humanidade em sua relação com os demais homens que outra, a qual, para ser idêntica consigo mesma — como se esta identidade fosse sempre desejável — faz cara feia e franze o cenho, *dando a entender de antemão que, para ela, os demais são como se propriamente não existissem e nada tem a dizer à*

sua interioridade, a qual, muitas vezes, não existe (ADORNO, 1995, p. 175, grifos dos autores).

Nesse sentido, a crítica de Adorno ao entendimento de que o indivíduo é aquele que não se importa com outras pessoas, que considera que elas não têm nada a lhe dizer expressa mais uma vez a compreensão compartilhada com Horkheimer acerca da inteligência e da burrice, referidas por meio das anteninhas do caracol.

Para os autores, a burrice decorre deste processo de não mais ensaiar contatos tanto com aquele outro ainda externo quanto com aquele que foi violentamente interiorizado e que inconscientemente orienta o próprio sujeito no sentido de levá-lo a se negar como ser sensível, mesmo quando diz se expressar em nome deste.

Nas palavras dos frankfurtianos “Toda burrice parcial de uma pessoa designa um lugar em que o jogo dos músculos foi, em vez de favorecido, inibido no momento do despertar” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 239). Como as formas desta inibição se constituem histórica e socialmente, hoje mais do que em qualquer outro momento a ênfase sobre o desempenho individual talvez seja um dos elementos que mais têm atrofiado a referida musculatura. Um debate recentemente realizado no 21º Festival de Cinema de Tiradentes sobre um filme que retrata a vida de uma aldeia de índios Guaranis, no dia 24 de janeiro de 2018, contém alguns elementos que ajudam a pensar tal ênfase inibidora.

Neste debate, parte do público criticou severa e repetidamente o fato de os créditos do filme não mencionarem individualmente as lideranças indígenas que integraram a equipe do filme, mas simplesmente referirem aos índios com a expressão coletiva *povo*. A partir de tal questionamento o diretor do filme, que não era de qualquer tribo indígena, explicou que os próprios índios recusaram a referência de seus nomes individuais nos créditos como forma de realçar sua luta coletiva pela terra. Os esclarecimentos do diretor, contudo, não foram convincentes para aqueles que haviam levantado

tal crítica, dentre os quais estavam diretores indígenas. Apenas quando uma índia, que acompanhava o diretor, se manifestou na mesa dizendo que o nome de cada um não era o mais importante, foi possível notar que o tom exagerado da reivindicação pelo nome individual também carregava algo dos sentimentos de índios diretores se dirigindo a um diretor não indígena, algo que não ousava dizer seu próprio nome e que, em vez da Terra, prioriza a disputa entre gêneros e etnias, ou melhor, privilegia a disputa. Nesse sentido, a discussão chegou ao ponto de mostrar uma proximidade à crítica entre a ênfase no nome individual e a lógica de pensamento que enfatiza a concorrência, a qual sob o discurso de valorização da individualidade assume um papel que contribui para perpetuar a pressão sobre cada indivíduo, responsabilizando-o exclusivamente pelo próprio sucesso e/ou fracasso.

Tal situação trouxe à tona algo daquilo que Adorno se referiu numa passagem de “Personalidade Autoritária”, sobre a ignorância e a confusão política entre universitários.

Adorno diz:

(...) se resisten inconscientemente a saber demasiado para no mirar su própria pauta de identificación; de tal modo, está prestes a aceptar toda información superficial o falseada, siempre que la misma confirme el mundo en el que ellas quieren seguir viviendo. Seria erroneo atribuir el estado general de ignorancia y confusión en matéria política a la estupidez natural o a la mitológica ‘imadurez’ del pueblo. *La estulticia puede deberse más a las repressions psicológicas que a una falta básica de capacidad para pensar.* (ADORNO, 1965, p. 620, grifos dos autores).

Ao se referir à ocasião do debate do filme e ao seu tom na afirmação dos nomes individuais, este texto não pretende negar o momento de verdade do indivíduo na modernidade, mas destacar um indício de repressões psicológicas na formação deste na sociedade capitalista contemporânea, que não permite perceber como aquilo que se apresenta crítico

também pode se identificar com a lógica à qual precisaria se opor, àquela do pensamento neoliberal que atua para restrição das relações humanas à mera concorrência.

Ao lançar uma perspectiva “esperançosa” e crítica ao destino das forças de resistência do indivíduo, Adorno instiga a pensar que a reivindicação dos nomes individuais indígenas encerrada na questão étnica também expressa o esforço dos críticos para não se envolverem com questões mais amplas, que poderiam dificultar a luta pela autoafirmação de si na realidade orientada pela lógica de mercado.

Uma autoafirmação que, segundo o próprio Adorno, contou com práticas pedagógicas que desestimulam as pessoas de exercitar um olhar tateante para o seu entorno, um olhar que ao mesmo tempo visa a apanhar algo da realidade externa, mas consegue resguardar o reconhecimento de que ela continua sendo algo muito maior do que aquilo que se vê, se diz ou se conhece dela.

Nesse sentido, quanto mais a ideologia neoliberal e concorrencial avança, mais a educação precisa trabalhar na direção de promover a compreensão de que a autoafirmação do nome individual apenas pode efetivamente se realizar com a afirmação de um sentido comum, maior e misterioso.

Ainda na seção da pesquisa sobre personalidade autoritária, Adorno chama a atenção ao que antes designou como resistência inconsciente pelo temor de pensar e continua dizendo

...este temor, en muchos casos probablemente nacido de la práctica paterna de *no explicar-le ao hijo más de lo que el primero supone que éste es capaz de comprender*, se ve continuamente reforzado por un sistema educativo que propende a desalentar todo lo que podría considerarse “*especulativo*” o que no es posible corroborar mediante comprobaciones materiales y expresar en “*hechos y cifras*” (1965, p. 620, grifos dos autores).

Este fechamento do sistema educacional para o especulativo e para o lúdico que não aparece como tal, à

medida que as práticas pedagógicas absorvem os inúmeros produtos culturais que ressaltam uma imagem precisa e em alta definição da mais pura e imediata diversão, se constitui como outra maneira de se fechar o espaço para o ensaio e para a imaginação humana que, como Türcke descobriu, foi e ainda é fundamental para a percepção especificamente humana.

É para o fortalecimento do espaço de ensaio que se dirigem a prática e o pensamento pedagógico de B. Pucci. Isso ocorre quando reconhece um sentido formativo da própria insuficiência e ao mesmo tempo provoca o movimento em direção ao que é outro, em descobertas recíprocas. Esse sentido percorre os textos deste pensador brasileiro, seja quando aborda as correspondências existentes entre filosofia e a estética, seja quando se refere (1998a) a situações muito práticas como a defesa de dissertações e teses ensaísticas. Os textos “Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do ‘quem’ das coisas”, de 2011, e “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens”, de 2004, são apenas dois exemplos disso, pois abordam correspondências entre filosofia, estética e educação. O primeiro texto ressalta semelhanças no modo de abordar problemas comuns entre o escritor brasileiro Guimarães Rosa e o filósofo alemão Theodor Adorno, com o cuidado de não desconsiderar as diferenças existentes entre eles. Uma dessas correspondências, de acordo com Pucci, se refere à rigurosidade com que cada um dentro de sua própria área constrói seus textos, ao mesmo tempo que expressam suas insuficiências quanto à capacidade de dizer o quem das coisas, seguindo obstinadamente em direção de sua melhor forma de expressão. Nas palavras de Pucci,

Tanto Adorno, na decifração da pletora de sentidos dos conceitos, quanto Rosa pela roupagem nova com que recobre as palavras, — o primeiro pelo combate do conceito contra o próprio conceito, o segundo no experimentar a expressão da beleza física dos vocábulos —, se propõem em seus escritos à busca do *verum*, do conhecimento: querem eles encontrar o “quem das coisas” (PUCCI, 2010, p. 129).

Este texto traduz a perspectiva de Pucci de abordar a estética se referindo à filosofia, como também a filosofia se voltando para a estética. Uma reciprocidade que destaca também seu esforço em torno do conceito e da expressão, com a consciência de que eles não conseguem alcançar o ser das coisas. Como já dissemos, outro texto de Pucci que reflete bem isto foi publicado no livro *Ensaaios Frankfurtianos*. No capítulo intitulado “Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação”, Bruno argumenta que o rigor da reflexão educacional depende da relação entre a filosofia e a estética. Em suas palavras

A articulação, tensa e descontínua, entre o lúdico e o rigoroso, entre o ético e o estético, entre a poesia e a filosofia, entre a imagem e o conceito, tenta resguardar as emoções das palavras que se extravasam na composição dos *insights* e dos períodos. Nenhum deles é mais importante, que o outro, a ponto de subordiná-lo (PUCCI, 2004, p. 96).

Esta insuficiência de dizer o ser das coisas, assim como a relação não hierárquica entre o momento lúdico e o rigoroso, atravessa a crítica realizada por Pucci também no texto escrito com Newton Ramos-de-Oliveira e intitulado “O enfraquecimento da experiência na sala de aula”, de 2016. Nele pode-se ver a preocupação com a presença das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de que elas, em vez de enfraquecer a busca rigorosa na direção do outro que nunca se é capaz efetivamente de conceituar ou de expressar, possam contribuir para aquilo que mobiliza permanentemente a busca. A questão diante da qual Pucci e Ramos de Oliveira se colocam é

(...) como trabalhar no processo de formação com instrumentos obstinados, que trazem em sua própria constituição a praticidade, a funcionalidade, a aceleração, a fragmentação e transmitem essas “virtudes” a seus usuários? E como trabalhar na sala

de aula com jovens e crianças que já chegam à escola aturdidos por inúmeros aparelhos tecnológicos que permeiam seu dia-a-dia, seus entretenimentos, suas atividades? Os aparelhos nos moldam à sua imagem e semelhança (PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) – fev. 2016).

Ao apresentarem tais questões, Pucci e Ramos-de-Oliveira levam a questionar como as virtudes da praticidade, funcionalidade, aceleração presentes nos referidos aparelhos podem interferir para que professores e alunos não pratiquem aquele movimento das anteninhas do caracol, como em meio a tais virtudes podem perder de vista aquela busca, aquele rigor e ao mesmo tempo o espírito sensível que permite reconhecer a insuficiência permanente, a impossibilidade da inteira expressão ou conceituação idêntica das coisas.

Seja quando Bruno Pucci destaca Adorno ao lado de Guimarães Rosa, quando ressalta o momento adaptativo e o momento crítico da educação, quando (1998a) chega a escrever sobre a forma de uma dissertação que não atende aos formatos científicos exigidos, quando (1998b) expõe criticamente a vivência cotidiana de estar numa banca de qualificação sem se perceber suficientemente preparado para ela ou ainda, quando na sua prática de estudo, se questiona de modo tão incisivo como questiona seus alunos, ele aponta que é correndo o perigo de ser incompreendido, de ser expor na suas fragilidades, com todo o seu corpo, pensamento, afetos e gestualidade que ele pode ao mesmo tempo renovar as forças com os outros para continuar.

Ou seja, na sua escrita e nos seus gestos de professor tem destacado uma busca por realçar a ideia adorniana de que a educação para emancipação decorre do entrelaçamento de dois momentos, que não implica entretanto a dissolução de suas diferenças. Com isso, seu trabalho resiste veementemente à ideia do indivíduo como mônada, como ser fechado e isolado que se faz, que se autorreproduz independentemente. E isso também pode ser reconhecido no seu trabalho junto ao

grupo de estudo que coordena na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, desde 1991.

O ESTUDO EM GRUPO COMO EXERCÍCIO DE ATENÇÃO PARTILHADA

Foi a partir de 1998 que os autores deste texto puderam acompanhar as leituras semanais da tradução feita por Newton Ramos de Oliveira diretamente do alemão para o português do livro “Dialética Negativa”, de Theodor Adorno, no interior do Grupo de estudos Teoria Crítica e Educação na UNIMEP. O Grupo na época contava com professores, mestrandos e doutorandos desta instituição, e não foram raras as vezes que os autores deste texto saíram do encontro de estudos com a impressão de não terem compreendido nada. Aos poucos, a impressão de não estar compreendendo foi sendo substituída pela necessidade de falar, de fazer algum comentário verbal sobre o texto estudado.

Sem dúvida, a provocação desta mudança tinha suas origens no próprio texto adorniano, mas a coragem contudo para isso encontrava apoio na forma como o próprio B. Pucci se interrogava diante do texto de Adorno, no modo com que valorizava o exercício da especulação e renunciava em determinar até onde um aluno/a seria capaz de chegar. Uma renúncia que ressoava tanto nos olhares perscrutadores que Pucci comumente dirigia ao seus alunos para saber como estavam compreendendo os textos quanto nos convites frequentes que ele fazia às/aos alunas/os da pós-graduação, fossem eles mestrandas/os ou doutorandas/os da sua ou de outras áreas para conhecer o Grupo de estudos e pesquisas. Convites que estimulavam não só o encontro entre pessoas dos mais diferentes graus de leitura diante de textos demasiadamente difíceis em processo de tradução, mas que alimentavam a confiança de cada um em si mesmo para participar efetivamente das discussões.

Os olhares e questionamentos verbais a que aqui se faz menção, ao menos de início, não deixaram de provocar nos

autores deste texto, quando eram aluno/a de Pucci, temor e receio de não ter ainda algo a dizer. Este temor contudo, encontrou dentro das recorrentes e insistentes reuniões de estudo a guarida para ir se desfazendo paulatinamente. Reuniões que se intercalavam às aulas em que Bruno Pucci também ocupava com a leitura de poesias e a audição de músicas, cuja maior importância esteve em traduzir para os autores deste texto um sentido concreto às suas reflexões estético-filosóficas.

Tal prática revela-se hoje em pleno 2018 ainda mais importante, devido ao crescimento de perspectivas educativas que acentuam a atenção individualizada das pessoas, retirando-lhes mais uma vez a possibilidade de experimentar aquilo que C. Türcke (2016) chamou de atenção partilhada.

Isto porque assistir algo presencialmente com outros, dedicar um mesmo espaço e tempo a algo junto a outras pessoas se evidencia cada vez mais como perda de tempo, num momento histórico em que as instituições escolares nunca se tornam tão grandes em termos de número de alunos e professores.

Face a esta situação em que, mesmo dentro de um mesmo espaço, a atenção das pessoas em vez de se dirigir para algo em comum é atraída pela tela individualizada, se torna fundamental considerar a reflexão contida no livro “Hiperativos” (2016), de C. Türcke. Com ela é possível reconhecer quão relevantes neste contexto se tornam os estudos em grupo para a preservação da atenção humana, e nesse sentido quão importantes têm sido as contribuições de B. Pucci para este processo.

Embora a reflexão de Türcke discorra mais demoradamente sobre o processo de formação histórica e social da atenção humana nos dois livros “Sociedade da Sensação” e “Filosofia do Sonho”, é no livro sobre hiperatividade que a sua especificidade adquire uma formulação ainda mais evidente. O filósofo encontra naquilo que Tomasello chama de revolução de doze meses os elementos que reforçam a teoria por ele exposta nos

livros anteriores sobre o processo social e histórico de formação do sensório humano.

Em virtude da importância do diálogo que Türcke estabelece com as experiências de Tomasello com macacos e crianças, ele destaca ao menos os principais achados deste cientista. Türcke diz que Tomasello percebe que crianças de até doze meses interagem didaticamente com objetos ou pessoas, ou seja, quando ela se envolve com um objeto ou pessoa ignora outros e vice-versa. Um envolvimento que muda a partir de determinado momento, quando ela aos doze meses passa a manifestar uma interação triádica, ou seja, a sua atenção passa a ser orientada por aquilo que os outros olham, um comportamento que já Tomasello aponta como sendo a *vontade da criança em partilhar a atenção com um adulto*.

Este achado do cientista é compreendido por Türcke como um testemunho do processo histórico de vir a ser humano, em que a repetição das experiências de terror oriundas das forças naturais na forma de sacrifícios foi o modo de se livrar do pavor por elas provocado. Para ele, foi elegendo um endereçamento desses sacrifícios que também se forjou uma racionalização que permitia justificá-los. Assim, enquanto Tomasello compreende o comportamento triádico observado em suas pesquisas como algo dado a partir de determinada idade, para Türcke ele só pode renascer em cada criança como se fosse espontâneo/dado na atualidade, porque antes se constituiu no lento processo social e histórico de formação do sensório humano. Diz ele:

O que outrora os hominídeos tinham que realizar, a que violência se viam expostos, que violência tinham que impingir a si mesmos para poder produzir e manter esse comportamento social triádico, que se tornou específico para o homo sapiens e que brota hoje nas criancinhas como se já desde sempre aí tivesse estado: isso praticamente não aparece num esboço de teoria da evolução, que, não obstante, se intitula (...) As origens culturais da cognição humana (...) (2016, p. 68-69).

Se TÜRCKE tiver razão quanto à especificidade da atenção humana como algo partilhado, assim como em relação aos obstáculos produzidos na sociedade contemporânea para o exercício de tal partilha, práticas pedagógicas como a de B. Pucci não apenas são fundamentais para resistir ao avanço de tendências pedagógicas que individualizam e fragmentam cada vez mais os processos educativos, mas para resistir ao enfraquecimento da atenção humana no contexto em que o fluxo de informações e imagens se torna onipresente.

Isto porque, experimentar a atenção com o outro é algo que não só se manifesta no trabalho de Pucci, mas se configura como o seu cerne desde o convite que ele dirige aos alunos/alunas da pós-graduação, no entusiasmo com o qual se relaciona com os textos que lê, na leitura individual que se nutre da realização da leitura em grupo. Um trabalho movido pela cooperação, bem como, por um sentido de tempo que Alexander Kluge buscou também promover na tela midiática e sobre o qual ele diz “Viel wichtiger ist, ob man die Geduld, die Gründlichkeit und das Wartenkönnen der Texte in die neuen Medien einbringen kann” (2012, p. 31). (O mais importante é se a paciência, o esmero e a persistência do texto podem ser introduzidos nos novos meios). Ele ainda complementa: “Texte sind ein Zeitreserve, sie enthalten ein Zeitgefühl, das noch den Noten innewohnt”. (Textos são uma reserva de tempo, eles contêm um sentido de tempo que também reside internamente nas notas musicais).

A perspectiva de Kluge sobre a possibilidade de os novos meios promoverem o exercício da paciência, do esmero e da persistência, exercícios comumente favorecidos com o livro, soa para os autores deste texto como algo semelhante à ênfase de B. Pucci em relação à busca incansável da melhor expressão e conceituação do ser das coisas e a crítica que faz com Ramos de Oliveira a uma dinâmica de ensino que retira das pessoas as condições objetivas e a persistência necessária para que elas, concreta e demoradamente, se detenham sobre os objetos do conhecimento. Nas palavras de Pucci e Ramos de Oliveira

o prazer concreto, palpável, de ter em mãos um livro ofereceria a oportunidade para *um ensino conjugado*, um ponto de partida que enriqueceria o estudo. Ora, o que acontece hoje em dia, com as facilidades do xerox e com a urgência dos cursos semestrais, plenos de horas-atividade, de prática de ensino e de estágios? O professor oferece aos alunos *folhas esparsas*, um pedacinho de *Hamlet* aqui, outro de *Otelo* ali, um dia o encontro de Romeu e Julieta, no outro a surpresa de Macbeth ao ver a floresta caminhando em direção a seu castelo (2016, p. 43, grifos dos autores).

O trabalho pedagógico que avança nesta direção tem se tornado cada vez mais individualizado enquanto as folhas esparsas se avolumam sobre a cabeça das pessoas na forma de arquivos e postagens imateriais que, depois de utilizados ou simplesmente visualizados uma única só vez, raramente são retomados ou sequer são reencontrados.

Em vez dessa dispersão generalizada, a ênfase de B. Pucci na interdependência entre expressão estética e conceito filosófico, e na concretude do estudo em grupo como espaço de partilha da atenção e de exercício da paciência e persistência reitera a compreensão de Adorno e Horkheimer (1985) de que, mesmo não tendo a garantia de uma energia constante, um olhar/ensino tateante depende da “boa vontade” e da “frágil esperança”. Um dos seus maiores ensinamentos é de que sem elas o delicado “órgão da inteligência” tende a se render ao amor fetichista pela tecnologia e pela sensação de poder individualizado e concorrencial com ela reproduzido.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. Notas e Esboços. In. ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradutor: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 41-

50, fev. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643572>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

KLUGE, Alexander. Der Autor als Dompteur oder Gärtner In. KLUGE, Alexander. **Personen und Reden**. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2012, pp.23-40.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos!** abaixo a cultura do déficit de atenção. Tradutor: José Pedro Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

PUCCI, B. Filosofia negativa e educação: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. **Comunicações** (Piracicaba), Piracicaba, SP, v. 07, n. 01, p. 34-39, 2000.

PUCCI, B. Pós-graduação e produção do conhecimento: do direito ao ensaio. **Comunicações** (Piracicaba), Piracicaba, v. 05, n. 02, p. 266-272, 1998a.

PUCCI, B. Para que serve o exame de qualificação? **Comunicações** (Piracicaba), Piracicaba, SP, v. 05, n. 01, p. 174-177, 1998b.

PUCCI, B. Filosofia negativa e Educação: Adorno. **Filosofia, sociedade e educação**, UNESP – Marília, v. 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001.

PUCCI, B. Para Rosa com Adorno: a luta agônica palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas. **Artefilosofia** (UFOP) v. 8, p. 122-133, 2010.

INFÂNCIA COMO NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA: ENTRE AS CRIANÇAS E OS ADULTOS

Paula Ramos de Oliveira*

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.”
(MANOEL DE BARROS, 2003, XIV).

O primeiro quintal onde comecei a brincar de estudar Teoria Crítica foi a UNICAMP, no Curso de Ciências Sociais, com Denise Bottmann que, em uma reposição de greve em janeiro, nos empolgava para compreender a polêmica Popper e Adorno. E compartilhei com meu pai, Newton Ramos de Oliveira, os textos dessas aulas. O segundo quintal foi a UFSCar, nos anos iniciais do Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação (GEP-TCE), na época (e durante muitos anos) coordenado por Bruno Pucci. Líamos *Minima Moralia*. Inevitável pensar em Bruno toda vez que leio, ouço a respeito ou vejo esse livro. Sua voz, sua presença marcante que a tudo investiga, seu entusiasmo com as ideias que surgiam no decorrer da leitura, mostram um Bruno que, com amor à filosofia, foi tornando as pedrinhas do nosso quintal cada vez maiores, justo pelo motivo da intimidade que mantinha com as pessoas, com os textos, com as ideias, sendo responsável por aglutinar inúmeros pesquisadores em torno de uma área

* Profa. da UNESP – Araraquara. E-mail: paula-ramos@uol.com.br

(Teoria Crítica e/na Educação) que se hoje existe no Brasil é pelo modo como habitou neste quintal. E, de repente, com muito trabalho, as pedrinhas do quintal e as do mundo foram se misturando e continuam a construir coisas de tamanhos inimagináveis. Obrigada, Bruno! Por tudo, mas especialmente por sua humildade, inteligência, seriedade, doçura, bondade e por ter sido fundamental e decisivo na amplitude que tomou a Teoria Crítica no campo da Educação. A seguir, uma pedrinha feita por mim.

*

Que interesse pode ter a infância de alguém? Que interesse pode ter sua narração? Que interesse pode ter uma narrativa escrita de uma infância em particular? Pode uma narrativa tornar-se experiência para quem narra e para quem a lê ou a escuta? É possível intercambiar experiências pela literatura?

Essas são algumas questões que nos tocam quando pensamos nos modos como a infância pode estar presente na vida dos adultos. Um dia já vivemos essa experiência e, por isso, muitas vezes avaliamos que ocupamos um lugar de fala privilegiado – e, diga-se de passagem – também paradoxal: é, ao mesmo tempo, de distância (já não somos) e de intimidade (já fomos). Mas a infância não é apenas cronologia e isso nos faz pensar e encontrar outros lugares para ela:

Seduzem-me muito as visões, em plural, da infância, os relatos vindos especialmente da memória e da imaginação, com tudo o que podem querer significar uma e outra. A temática me toca pessoal e profissionalmente: vivo de visões de infância, de relatos da memória e da imaginação. Vivo de imaginar uma infância ainda por vir, de rememorar uma memória infantil do futuro. A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível,

às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (KOHAN, 2015, p. 216-217).¹

Queremos também aqui pensar a infância como começo, condição, pergunta, mistério, enigma. Vivemos tempos de desapropriação de nossas próprias vozes. Torna-se difícil, então, escutar e falar de forma profunda, crítica e autêntica se o pensamento e a sensibilidade encontram-se danificados pelas nossas possibilidades existenciais em um contexto dominado pela lógica da indústria cultural, da racionalidade instrumental, da reificação de consciências, da regressão dos sentidos, da redução dos espaços formativos, enfim, da semiformação. Há, portanto, uma espécie de mergulho na menoridade, por parte tanto de adultos quanto de crianças, que nos expropria de nossas próprias vozes.

Para pensarmos acerca de tais questões, escolhemos Walter Benjamin, que olhou as crianças de perto e chegou a conversar com elas quando apresentou programas nas emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt, entre os anos de 1927 e 1932, entre os quais as “peças radiofônicas” (*Hörspiele*), resenhas, conferências, histórias infantis e leituras literárias (PEREIRA, 2009). Um cenário de narração com um adulto e muitas crianças nos parece algo fecundo para o exercício teórico que aqui nos propomos.

“A hora das crianças” era o nome do programa que Benjamin dirigia às crianças, com duração de vinte a trinta minutos cada. Parte deles foi publicada em 1985 sob o título de “Aufklärung für Kinder” e no Brasil, no ano de 2015, ganhamos um livro intitulado “A hora das crianças: narrativas radiofônicas”, com as palestras de Benjamin, que abordam os mais variados temas, e aliás tratados a um só tempo de modo sério e divertido, entre os quais: brinquedos, terremoto,

¹ KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. <http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>. Acesso em 20 de março de 2018.

enchente, desastre ferroviário, ciganos, bruxas, cães, teatro de marionetes, dialeto, comércio de rua, filatelia etc.

A transmissão desses programas teve início três anos após a chegada do rádio na Alemanha e continuou, como já dito, até 1932. E é logo em seguida, em 1933, que Benjamin escreve “Experiência e pobreza” (1985a), apontando a miséria a que toda humanidade estava submetida porque a experiência vinha sendo – e vem sendo cada vez mais – subtraída de nós, e, em 1936, redige “O narrador. Considerações sobre a obra de Nicolau Leskov.”, onde discute que a arte de narrar está também, como a experiência, em via de extinção. De lá para cá, sabemos todos, os sintomas e as mazelas das sociedades administradas se agudizaram.

Daí o interesse de voltar ao final dos anos trinta e olhar de forma mais demorada os registros escritos que temos das palavras que Benjamin dirigiu às crianças, apostando que, com eles, podemos aprender formas de resistência.

NARRAR COMO FALAR E ESCUTAR INFÂNCIAS

Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais. Descrever um Leskov como narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, e sim, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1985, p. 197-198).

No trecho citado, que inaugura o texto “O Narrador”, Benjamin nos diz claramente o que é narração: “a faculdade de intercambiar experiências”. E ainda que se tornou experiência cotidiana saber que essa arte de narrar está em extinção. Isto em 1933. O que faz então que algo se torne experiência para nós? A própria narração é experiência, mas o saber de que essa arte está em extinção também o é.

De início, pensamos que uma experiência nos modifica. Ela é feita de um tecido que deixa sua marca em nós e nos dá uma nova forma que não raro quer, de algum modo, tornar-se narrativa. Uma experiência segue na contramão do vazio impresso em outro tipo de narração que vem sendo fabricada nas sociedades do espetáculo, com a ajuda das novas tecnologias, estimulando uma espécie de narração de nós mesmos que parece precisar ser publicizada a todo instante e que pode facilmente se tornar antiexperiência tanto para crianças como para adultos.

A análise do programa “A hora das crianças” pode nos lançar luzes acerca de como as experiências podem se tornar narração e de como as narrações podem se tornar experiência, permitindo talvez, como parte deste exercício, entender como a infância pode ser narração e experiência nas crianças e nos adultos nos tempos que correm.

*

Como Benjamin chega até as crianças em suas narrativas radiofônicas? O adulto Benjamin precisa eleger um tema e imaginá-lo em uma certa forma para o público em questão. Falar com alguém é a busca de um encontro. O que é dito quer encontrar alguém que se coloque na posição de quem escuta:

Crianças de Berlim, se vocês quiserem ir ao teatro de marionetes, vão ter dificuldades. Em Munique temos, por exemplo, o famoso Papa Schmidt, que pelo menos duas vezes por semana apresenta espetáculos num teatro próprio, que a cidade de Munique construiu para ele.

Em Paris não há apenas um, mas vários em constante atividade no Luxemburg, um jardim semelhante ao nosso Tiertgarten. Em Roma há o famoso “Teatro dei piccoli”, ou seja, “O teatro dos pequenos”: e não *para* os pequenos, mas sim *dos* pequenos, mais exatamente dos bonecos, e da mesma forma *para* os grandes. Este tem sido o destino do teatro de marionetes. Por muito tempo ele foi algo para crianças e para pessoas simples, depois foi decaindo aos poucos, ninguém se interessava mais, e assim foi redescoberto, tornou-se algo muito distinto, apenas para adultos, e só para pessoas refinadas, inclusive. Só o Kasperle ficou sempre do lado das crianças. No verão pode-se encontrar um lindo Kasperle até mesmo em Berlim. As apresentações – talvez um pouco curtas demais e repetitivas – podem ser vistas no Lunapark, ao final da longa avenida de entrada (BENJAMIN, 2015, p. 29).

Quanta densidade em um pequeno trecho! Tentemos aproximar nosso olhar e ver o que podemos ouvir do que Benjamin diz.

1. “Crianças de Berlim”: tem um público definido. Quer falar com crianças e de um determinado lugar: Berlim.
2. “se vocês quiserem ir ao teatro de marionetes, vão ter dificuldades”: existe algo que é um teatro de marionetes e que talvez as crianças possam ou até devam se interessar, mas podem ter dificuldades. Por quê? Mostra então a situação dessa arte, a começar na própria Alemanha, passando por outros países.
3. “Em Munique temos, por exemplo, o famoso Papa Schimidt, que pelo menos duas vezes por semana apresenta espetáculos num teatro próprio, que a cidade de Munique construiu para ele. Em Paris não há apenas um, mas vários em constante atividade no Luxemburg, um jardim semelhante ao nosso Tiertgarten. Em Roma há o famoso “Teatro dei piccoli”, ou seja, “O teatro dos pequenos”: e não *para* os pequenos, mas sim *dos* pequenos, mais exatamente

dos bonecos, e da mesma forma *para* os grandes. Este tem sido o destino do teatro de marionetes”. Neste trecho vemos, como o próprio Benjamin diz, o destino do teatro de marionetes. Na descrição deste cenário, Benjamin tece considerações importantes que, pelo modo como o desenha, trazem vida ao que está sendo dito, transformando o que poderia ser uma simples informação em uma brecha para a experiência. Em relação ao “Teatro dei piccoli”, alerta a criança já para algo fundamental: que existe diferença ser teatro *dos* pequenos e *para* os pequenos, e que algo que é *dos* pequenos pode também ser *para* os grandes.

4. “Por muito tempo ele foi algo para crianças e para pessoas simples, depois foi decaindo aos poucos, ninguém se interessava mais, e assim foi redescoberto, tornou-se algo muito distinto, apenas para adultos, e só para pessoas refinadas, inclusive. Só o Kasperle ficou sempre do lado das crianças”: neste trecho, ao mostrar também a situação anterior do teatro de marionetes, acaba comunicando também que tudo tem uma história, que as coisas se modificam, que os sentidos se transformam, e ainda que há sentidos que precisam ser preservados. No caso em questão, o que precisaria ser preservado é o teatro de marionetes manter-se ao lado das crianças, como o fez Kasperle.
5. “No verão pode-se encontrar um lindo Kasperle até mesmo em Berlim. As apresentações – talvez um pouco curtas demais e repetitivas – podem ser vistas no Lunapark, ao final da longa avenida de entrada.” As crianças devem saber onde se encontra o que pode interessá-las. E mais, tece suas considerações críticas sobre as apresentações porque não as memoriza e, assim, oferece seu olhar a elas: “talvez um pouco curtas e repetitivas demais”.

Com trechos e inícios como esse, a criança é estimulada a essa escuta que, logo de cara, sente que ouvirá algo que é

de seu interesse ou que rapidamente irá se tornar um. São respeitadas. Benjamin as trata como sujeitos. E claramente a narrativa é uma forma de comunicação que favorece essa escuta, entre outras coisas, porque nela tudo vibra como vida – ela não aparece nem se revela como qualquer tentativa de imposição de uma ideia ou de um ensinamento. Traz ideias e ensina, mas mescla-se ao sujeito que a narra e ao que a ouve, mantendo seus sentidos pulsantes e abertos. Diz Benjamin:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar, na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma descrição autobiográfica. [...] Assim, seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Elegemos olhar mais atentamente para um programa em especial: “Um menino nas ruas de Berlim”, exatamente por tratar de uma infância. Ao longo do programa, inclusive, duas outras são conclamadas, entre elas a do próprio Benjamin. Além disso, refere-se à arte de narrar utilizando a imagem da marchetaria e recorrendo mais duas vezes à narração como algo similar a esta impressão na madeira:

Eu acredito que, se vocês pensarem um pouco, irão se lembrar de alguma vez já terem visto aqueles armários com as portas decoradas com paisagens, retratos, flores, frutas ou coisas semelhantes gravadas na madeira. Este trabalho é chamado de marchetaria. Pois bem, hoje eu quero apresentar a vocês estas imagens e cenas,

mas não gravadas em madeira e, sim, servindo-me das palavras. Vou lhes contar sobre a infância de um garoto de Berlim, que foi criança há mais ou menos 120 anos atrás, sobre como ele via Berlim, que tipo de brincadeiras e travessuras havia naquela época. Mas no meio disso tudo irei acrescentando e contando coisas que nada têm a ver com o nosso tema, mas que se destacam na história da infância de Ludwig Rellstab de forma tão vivaz e – tomara! – colorida como a marchetaria gravada sobre a madeira (BENJAMIN, 2015, p. 47).

As palavras, para o narrador, traduzem imagens e cenas que foram experiência para ele. Imagens e cenas, quando se tornam experiências, ficam impressas/gravadas em nós e, por isso, podem virar palavras, contando, com elas, do que se trata para nós. E, pela narração podem se tornar experiência para outros. É o que Benjamin faz.

Mas, quem foi Ludwig Rellstab, de quem vai pescar aspectos da infância para dar mais vida e cor nesta narração?

Vocês não devem se envergonhar de nunca ter escutado o nome de Ludwig Rellstab. E pelo amor de Deus, não perguntem aos pais de vocês, que também nunca ouviram falar dele e não saberão responder. Acontece que este Rellstab nunca foi famoso. Ou melhor, para ser mais exato, na sua época ele era uma das pessoas mais conhecidas de Berlim, mas resumindo: muito pouco restou sobre ele, e hoje em dia nem sequer se conhece o que ele fez de melhor: sua autobiografia. Lerei alguns trechos dela para vocês mais adiante.

Não há nada de extraordinário no fato de que esta biografia seja tão bela e que não haja muito o que contar sobre o homem que a escreveu. É que nem sempre são as pessoas mais célebres e talentosas, aquelas que guardam o mais profundo amor e a mais profunda lembrança de sua infância. Aliás, isto é muito mais raro em se tratando de uma pessoa da cidade grande do que alguém que cresceu no campo. Não é com frequência que encontramos uma criança que tenha crescido com tanta harmonia e felicidade em uma cidade grande e, mais tarde e já adulto, possa evocar com alegria os dias

de sua infância. Mas para Rellstab isso era uma alegria. É possível perceber em cada página de seu livro, mesmo que ele não tenha dito de forma evidente, o quanto sua infância foi feliz (BENJAMIN, 2015, p. 47-48).

Há coisas que as crianças podem não saber. Há coisas que os próprios pais delas podem não saber. Mas Benjamin pode trazer algo que nem crianças e nem seus pais podem conhecer. Ou seja, há coisas que muitos adultos não conhecem. Benjamin sabe disso, mas também acredita que as crianças devam saber disso. No caso específico, trata-se de uma autobiografia. É rara por ser bela e por ter vivido sua infância na cidade grande com harmonia e felicidade.

Como um narrador, Benjamin mergulha no vivido e estende o convite às crianças, pois a superfície não é lugar para experiências e nem para a narração. Diríamos que também não o é para a infância.

Vamos agora mergulhar na história desta infância. O que vocês me dizem deste trecho do livro que diz que seu pai “se hospedava todo verão com a família inteira em uma casa de campo.” E onde vocês acham que ficava essa casa? Pois ficava simplesmente no Tiergarten. Vou ler agora uma descrição que ele mesmo faz deste parque, para que vocês possam ter uma ideia de como ele era nesta época, quando ali alguém podia instalar-se numa casa de veraneio: “Até onde minha lembrança alcança, eu me vejo em pleno verão em meio ao verde do Tiergarten, que naquela época tinha um aspecto muito mais rural do que hoje em dia. Ele continua sendo o mais belo cenário de minhas lembranças mais remotas e também de muitas outras posteriores. Era, além disso, um local muito mais agradável para se brincar do que hoje. Havia grandes áreas do bosque onde a vegetação silvestre crescia livremente. Afora a rua que levava a Charlottenburg, não havia nenhum caminho pavimentado, apenas caminhos de terra cruzavam a região. Por isso, mesmo nas grandes avenidas, via-se relativamente poucos carros, e estes rodavam pesados e com lentidão. Quando eu contemplo hoje o Tiergarten,

parece-me quase inacreditável que ali um dia se encontravam áreas totalmente silvestres, onde os pés de framboesa cresciam nos prados úmidos entre os arbustos podados e seus frutos iam amadurecendo em quantidade generosa para nós, moradores. Os morangos também ofereciam uma rica colheita. Tudo aquilo nos parecia tão distante dos homens e tão solitário, como se estivéssemos na floresta virgem. E assim tomávamos posse formalmente daquelas terras. Cada companheiro que participava da brincadeira escolhia para si um canto de sua propriedade. Nós nos instalávamos numa parte do gramado, arrumávamos arbustos firmes para montar nossa casa de campo, fixávamos algumas tabuinhas entre os galhos para servir de assento, delimitávamos uma pequena área com varas de madeira fincadas no chão como se fosse uma grade e pronto, ali reinávamos como em nossa propriedade. Semanas se passavam sem que nós visitássemos aquela pequena colônia no meio da selva, e mesmo assim, ao regressar, encontrávamos nosso acampamento intacto – tão solitário era então este bosque, agora cheio de ruídos e de gente, ou dizendo melhor, este jardim em que ele se transformou” (BENJAMIN, 2015, p. 48-49).

Cada história produz uma infância. Cada infância tem uma história. E cada infância compõe com outras uma história. E ainda uma história da/para a infância. Rellstab criança conheceu um parque que em nada se parece ao que depois se tornou. Narrar essa diferença é narrar sua relação de criança com o parque, mas também marcar uma diferença ao longo da história na cidade de Berlim (antes quase uma floresta virgem, depois integrado à cidade; antes silêncio, mais tarde ruídos).

É assim que um antigo morador de Berlim descrevia o Tiergarten em 1815. Eu acho essa descrição muito bonita. Mas agora tenho vontade de acrescentar uma coisa. Gostaria de mostrar a vocês como um amigo meu, uma pessoa que nasceu 80 anos depois de Rellstab, como ele descreve o *seu* Tiergarten. E mesmo que este Tiergarten seja completamente diferente, esta descrição

mostra como o verdadeiro berlinense continua amando o seu parque. Este novo e autêntico berlinense é o meu amigo Franz Hessel e escreve assim em seu “Passeio por Berlim”: “Mesmo assim, no crepúsculo que evoca tempos passados, ele mantém sua vegetação espessa e seus labirintos estonteantes como há 30 ou 40 anos atrás, antes que o último imperador transformasse o parque natural num local notável e bem sinalizado. Embora tenha sido por mérito de suas ordens que a mata foi desbastada, muitos caminhos alargados e os gramados refeitos, com isso também o Tiergarten perdeu muitas de suas belezas, uma graciosa desordem, o crepitar dos galhos, o sussurrar de tantas folhas que mal se arrumavam por entre as trilhas estreitas. Mas ele deixou ainda a pequena vegetação silvestre suficiente que se conservou até os dias de nossa infância. A lembrança deste tempo me vem das mínimas pontes em curva erguidas sobre os riachos, vigiadas por atentos leões de bronze com as correntes penduradas em seus focinhos guardando a entrada dos campos.” E Hessel descreve então o Tiergarten inteiro, até a sua fronteira com a ponte de Cornelius. Se nós tivéssemos tempo, quanta coisa ainda se poderia contar aqui, sobre esta ponte, por exemplo, que ainda hoje conserva seu aspecto particular, quase rural, mas que sendo uma das menos utilizadas e mais afastadas se tornou a única via de acesso por onde todo o tráfego de automóveis escoava do centro para o lado ocidental da cidade. Se pensarmos com calma, é um destino tão curioso para uma ponte quanto o destino de alguns homens (BENJAMIN, 2015, p. 49-50).

Há mais uma infância, portanto, que continua essa história descrita por Rellstab, em 1815: a de Franz Hessel, amigo de Benjamin, nascido 80 anos após Rellstab. Cada infância, além de uma história, tem suas experiências inscritas em um determinado tempo e é por isso que cada um tem o *seu* Tiergarten. Franz Hessel diz das belezas que se foram, mas também do que restou de vegetação silvestre. Em sua narração diz do jardim que faz fronteira com a ponte Cornelius. Benjamin, ainda que brevemente, ao falar da *sua*

ponte, acrescenta que mais tempo permitiria contar mais sobre ela. Ou seja, há sempre muito a se contar. E mais: sugere o quanto pode ser importante pensar com calma.

No trecho seguinte, mais uma imagem da infância de Rellstab. E trata-se de uma imagem importante, visto que é quando aparece uma tensão em sua infância alegre e harmoniosa:

Agora voltando ao menino Rellstab. Em toda a história de sua infância há apenas uma coisa da qual ele se queixa e que parece não ter conseguido superar: as aulas de música que seu pai lhe obrigava a frequentar. Essas aulas lhe pareciam a pior parte do dia quando voltava da escola, e ele conta como ficava triste por ter que se afastar dos jogos e brincadeiras com seus companheiros durante o caminho para casa. As brincadeiras eram realmente impressionantes e nós vemos que já na hora da aula eles se preparavam para elas com dedicação especial. “Pois”, Rellstab diz, “já há um bom tempo tínhamos nos acostumado a preparar os barquinhos de papel ou cortiça, ainda na escola durante a última aula, e era uma festa, especialmente depois de uma chuva forte, soltá-los nas canaletas até eles alcançarem a esquina das ruas Mohren com Markgrafen, onde o meio-fio desembocava num canal subterrâneo e eles desapareciam para sempre. Nada era mais fascinante que acompanhar a viagem destes barquinhos; ofegantes, nós os víamos desaparecer debaixo de um túnel da canaleta e pulávamos de alegria quando reapareciam do outro lado. Que dificuldade era para mim abandonar aquela brincadeira e seguir o triste caminho de casa, rumo à aula de piano.” Vocês podem imaginar que para o menino era ainda mais difícil sair da brincadeira, quando eles jogavam *Zillrad*. E o que seria esse jogo mágico, que as palavras mal servem para descrever? Graças a Deus o próprio Rellstab explica, senão ficaríamos aqui um por um bom tempo a indagar sem saber do que se trata. Pois era assim: uma quantidade de garotos, quanto maior o grupo, melhor, subia numa carroça vazia, dessas que se costumava deixar estacionada em frente às casas. Um dos garotos,

escolhido por sorteio, tinha a tarefa de correr em volta da carroça e tentar acertar com a mão os pés de algum companheiro. Quem levava o golpe era obrigado então a descer e fazer o mesmo (BENJAMIN, 2015, p. 50-51).

As crianças podem entender que é possível, e até natural, que algo imposto pelos pais como uma obrigação (no caso, as aulas de música) seja rejeitado em função do que pode ser mais atraente para elas (no caso, jogos e brincadeiras com os amigos). Há espaço para um sentimento de identidade com a “criança em narração”. Também a narração torna-se mais uma vez história ao contar as brincadeiras comuns da época.

Toda criança tem sua família e as famílias diferem entre si. Um pai pode ser curioso, engraçado. Não é uma entidade genérica à qual todos pertencem.

O pai desse Rellstab devia ser um sujeito muito engraçado. Ele era redator do *Vossische Zeitung*. Uma certa noite ele teve a incumbência de assistir à apresentação de um mágico, para então escrever uma reportagem para o jornal. Mas ele não estava com a menor vontade, ou não tinha tempo, enfim, e de qualquer forma enviou seu filho, que naquela época tinha doze anos, pediu que ele escrevesse suas impressões sobre o espetáculo, corrigiu um pouco o texto e mandou-o para publicação. Este foi o primeiro trabalho de Rellstab a ser publicado. Mas a noite teve uma consequência singular. É que após o encerramento da apresentação o mágico explicou alguns de seus truques àqueles que haviam ficado no teatro. O pequeno Rellstab escutou estas explicações e durante semanas não conseguiu pensar em outra coisa que não fosse mágica. Ele descobriu uma loja em Berlim onde se vendia utensílios de mágica, aparelhos com um mecanismo secreto, caixas com fundo falso e cartas de baralho com marcas ocultas. Além disso, ele procurou arranjar todo tipo de livro, para estudar o ilusionismo como uma verdadeira ciência (BENJAMIN, 2015, p. 51-52).

Que importante para uma criança saber que há pais “engraçados” como o de Rellstab, capazes de uma atitude

inusitada como essa de mandar o filho em seu lugar, demonstrando confiança para algo que deveria ser feito por ele, um adulto! Importante para ele e para os ouvintes da rádio. Rellstab mergulhou na experiência e ficou marcado por ela. Experiência mágica, certamente.

Ele mesmo conta que não foi muito longe nessa empreitada. Mas quem sabe ele não teria se tornado um mágico famoso, se naquela época já houvesse o famoso livro, sobre o qual eu vou lhes contar agora, acrescentando assim um segundo entalhe à nossa história. Pois eu acredito que, mesmo com tanta técnica, automóveis, dínamos, rádios e etc., muitas crianças ainda se interessem pela mágica. Certamente a época de ouro do ilusionismo já passou, o tempo em que nos grandes centros turísticos apresentavam-se a cada verão mágicos mundialmente famosos como Bellachini, Hondini e outros, diante de salões lotados. Mas exatamente por isso é que foi possível agora publicar-se um livro no qual toda a arte do ilusionismo, com suas centenas de variados truques, é apresentada de forma detalhada e todas as coisas, das mais incompreensíveis às mais espantosas, são claramente explicadas. Ele se chama “O maravilhoso livro da magia” e foi escrito por Ottokar Fischer, que se autodenomina “antigo artista em exercício e diretor do teatro mágico Kratky-Baschki em Viena”. Basta dar uma olhada no índice para ver a imensa variedade de truques que existem. E vocês não precisam ter receio de que, depois de conhecer todos aqueles segredos, as mágicas vão perder a graça. Ao contrário: é só quando se aprende a observar com profunda atenção, não se deixando levar pelo palavreado do ilusionista, e se mantém o olhar sobre o que é essencial – só então é possível seguir os passos de sua incrível habilidade e perceber o quanto aquela rapidez de gestos é fruto de tanto ensaio e empenho, às vezes parecendo mesmo bruxaria. Creio que voltaremos a falar aqui sobre a magia exaustivamente, por isso me limito hoje a citar alguns títulos do nosso livro: “A inesgotável concha de sangria”, “O alvo do demônio”, “A rainha dos ares”, “O sino de Schiller”, “O cordão indestrutível”, “O relógio de Swami, o vidente”, “Damas

queimadas, perfuradas e serradas”, “O famoso número de Ben Ali Bey”, “O desaparecimento de doze pessoas do público”, etc. (BENJAMIN, 2015, p. 52-53).

Cada detalhe narrado é um entalhe na madeira. Cada detalhe aprofunda a experiência porque não é uma mera informação. O que marca o narrador pode marcar o ouvinte. E Benjamin alerta mais uma vez: é preciso ter calma, “observar com profunda atenção” para “manter o olhar sobre o que é essencial”. E não é mágico também a criança saber que existe um livro contando todas as mágicas? Mas não fica sabendo só essa informação. A criança entende o motivo pelo qual pôde surgir tal livro e que ter conhecimento dos segredos e truques das mágicas não “estraga” o espetáculo. Ensaiar muito e empenhar-se na apresentação equivalem à bruxaria, por ser assim tão valoroso. Saber disso também ensina bastante sobre magia e vida. A curiosidade é aguçada quando cita alguns títulos do livro.

Agora já está tarde e Rellstab volta a pedir a palavra, pois ele ainda quer contar algumas de suas travessuras. “Algumas das muitas outras peças que eu e meus camaradas do Tiergarten pregávamos: por exemplo, nossas ousadas invasões nos pomares e investidas nos armazéns de frutas – ou como zombávamos de uma vendedora de frutas com o conhecido truque de pendurar um osso com um pouco de carne na campainha do jardim, escondido por detrás da cerca, de forma que cada cachorro que passasse era levado a tocar a campainha – ou como de noite amarrávamos um fio no meio do caminho, junto a um botequim de onde os fregueses frequentemente saíam cambaleando, até que um grupo deles dava de cara no chão, na grama molhada, e ficava ali se perguntando ingenuamente como e porque haviam tropeçado, enquanto nós já havíamos saído correndo, depois de rapidamente desamarrar o fio – enfim, não quero me estender muito aqui, apenas mencionar brevemente, para mostrar que, nesse aspecto, eu não era em nada melhor do que os outros, mas sim bem pior” (BENJAMIN, 2015, p. 53-54).

Criança faz travessura e “ser pior” que outros é possível e pode até ter muito charme nisso... A própria palavra “travessura” desmistifica o “errado” das situações vivenciadas. Ser travesso tem algo de transgressor e de natural.

Vocês podem ver que aquele que conta todas essas histórias aqui andou circulando desde muito pequeno por Berlim com um verdadeiro moleque. Com ele aconteceu o mesmo que costuma acontecer conosco, quando ficamos mais velhos: as coisas que mais dão certo são aquelas que amávamos e planejávamos desde mais cedo. O que ele realizou de melhor não são as críticas musicais, das quais mais tarde ele pôde viver, e sim as coisas que mais intimamente estão ligadas a Berlim. E junto a estas lembranças da juventude há um livro, chamado simplesmente “Berlim”. É uma descrição da cidade e seus arredores, acompanhada de belas gravuras. Na capa há uma gravura que representa o monumento a Frederico Guilherme III no Tiergarten (BENJAMIN, 2015, p. 54).

A infância nos marca profundamente. Seria a infância um tempo mais propício à experiência? Rellstab amava Berlim e seu Tiergarten, com os quais se mesclou em intimidade, muito mais que com a música que o impedia de brincar com seus amigos quando queria. O tamanho dessa experiência era maior que as aulas de música.

De todos os recantos do Tiergarten, este, onde se esconde o monumento, é o meu preferido. Quando garoto ainda bem pequeno eu brincava ali, e até hoje não esqueci o quanto era emocionante me arriscar por caminhos tortuosos até o monumento à rainha Luise, que fica ainda mais escondido entre os arbustos e separado do rei por um pequeno riacho. Essa área entre os dois monumentos foi o primeiro labirinto que conheci na vida, muito antes de começar a desenhar labirintos no meu papel mata-borrão ou no banco da escola durante as aulas. Quanto a isso, creio eu, nada mudou: e as folhas de papel mata-borrão de vocês não devem parecer muito diferentes das minhas naquela época. (BENJAMIN, 2015, p. 54).

Cada criança tem os seus recantos, o seu Tiergarten, e cria os seus labirintos que se desenham dentro de nós, imprimindo marcas que nos acompanham pela vida.

Em todo caso, para aqueles que gostam de labirintos, temos aqui para finalizar um entalhe especial. Vou revelar a vocês onde se encontram hoje os mais belos labirintos que já vi em toda minha vida. Eles estão na livraria de Paul Grappe, que preparou uma sala inteira de sua bela e espaçosa casa para acomodar os curiosos labirintos de cidades, florestas, montanhas, vales, castelos e pontes que o pintor Hirth, de Munique, rabiscou para si próprio com o traço incrivelmente limpo de sua pena, e por onde vocês poderão passear longamente com os olhos. Mas limpem direitinho as suas botas, pois a casa de Paul Grappe é um local muito distinto. E se então ali, em meio a vistas panorâmicas de cidades, mapas e planos urbanos, vocês lançarem o olhar em direção à janela, vocês terão diante de si exatamente o Tiergarten. E assim, passeando por diversos labirintos, chegamos sem nos dar conta ao lugar de onde saímos vinte e cinco minutos atrás. (BENJAMIN, 2015, p. 54-55).

Os mais belos labirintos estão nas experiências que cada um de nós tem. Há muitos modos de narrá-los. Há muitos modos de percorrê-los. Há muitos modos de partilharmos os nossos caminhos. Há muitas maneiras de se chegar a nós mesmos e ao outro, mas todas elas precisam se fazer experiência em nós, pois o que podemos narrar para nós mesmos ou para o outro se faz com entalhes da nossa própria vida. A experiência é o fio da Ariadne que nos conduz para a possibilidade da narração, mas a narração também é o fio da Ariadne que nos leva à experiência. É preciso dar voz às nossas infâncias – nos adultos como narração e (ainda) experiência; nas crianças também. Em ambos os casos, narração e experiência materializadas ainda como possibilidade de voz e resistência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução e introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BARROS, Manoel de. Achadouros (XIV). In: **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985a. p.114-119. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau editora, 2015.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto: Ed. PUC-RIO, 2009. p. 259-278.

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: BRUNO PUCCI, CRÍTICO DA VIOLÊNCIA

Alexandre Fernandes Vaz*

UM POUCO DA MEMÓRIA E UMAS AFINIDADES ELETIVAS

A primeira vez que vi Bruno Pucci foi em 1993, no auditório do Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desde o ano anterior eu cursava o mestrado. A Universidade vivia um período de frequentes concursos para Professor Titular e, aproveitando a presença de membros externos para as bancas de avaliação, duas professoras, Marli Auras e Leda Scheibe, organizou um Seminário Especial para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), que consistia numa série de conferências proferidas pelos professores convidados. A temática era tão vasta quanto a diferença entre os que naquele segundo semestre do ano frequentaram as dependências do CED, promovendo uma parte do professorado para a condição de Titular. No cartaz do seminário aparecia uma palestra sobre Teoria Crítica e Educação.

Há alguns anos eu já estava interessado pela tradição frankfurtiana. Escrevera um trabalho de conclusão de um curso de especialização nesse contexto reflexivo e andava muito impressionado, naquele semestre, com a leitura de *Eclipse da razão*, reunião de conferências de Max Horkheimer em Columbia, então publicadas no Brasil em versão de 1976,

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (Programa de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas). E-mail: alexfvaz@uol.com.br

esgotada. Eu lia uma cópia reprográfica que Selvino Assmann, meu orientador, me passara. Logo me daria conta de que o livro era como que uma versão pessoal dos fragmentos filosóficos de *Dialética do esclarecimento*, livro escrito na mesma época com Theodor W. Adorno. *Eclipse of Reason* fora publicado nos Estados Unidos, em 1946, recebendo, anos depois, uma versão em alemão estabelecida por Alfred Schmidt, mas reconhecida pelo próprio autor como original. O título, no entanto, seria outro, marcando uma das expressões mais caras à tradição da Teoria Crítica, *Kritik der instrumentellen Vernunft* (Crítica da razão instrumental). Em especial, foram de leitura impressionante os capítulos *Revolta da natureza* (irmão siamês de *Elementos do antisemitismo: fronteiras do esclarecimento*) e *Conceito de Filosofia*, que sempre quis ler como um libelo à formação.

Compareci à conferência de Bruno e escutei-a com muito proveito. Em tempos em que eu desconhecia a internet, e era ela mesma muito precária, as informações sobre o que acontecia fora do quintal de casa exigiam muito esforço e persistência na procura, sem garantias de êxito. Saber que havia um grupo de professores e pós-graduandos se dedicando à Teoria Crítica no circuito São Carlos, Araraquara e Piracicaba, foi alvissareiro. Lembro-me que o conferencista nos falava que no interior de São Paulo pouco a pouco liam em conjunto fragmentos de *Dialética negativa*, de cuja tradução se encarregava Newton Ramos-de-Oliveira.

Não tínhamos até então em português um número grande de textos de Adorno dedicados à temática da educação. Foi, aliás, muito em função do esforço do Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação, liderado inicialmente por Bruno e Newton, logo também por Antônio Álvaro Soares Zuin, que as coisas mudaram. Em 1996, por exemplo, foi publicado *Teoria da semiformação*, na revista *Educação e Sociedade*, com tradução de Ramos-de-Oliveira (novamente em 2010, em livro organizado por Pucci, Zuin e Luiz Antonio Calmon Nabuco Lastória), até então lido no Brasil geralmente – e de forma

precária – em espanhol. *Educação após Auschwitz* surgiu em 1986, no volume dedicado a Adorno, organizado e traduzido por Gabriel Cohn, da coleção Grandes Cientistas Sociais, dirigida por Florestan Fernandes. Apenas em 1995 seria publicado *Educação e emancipação*, com textos de Adorno, organizado por Gerd Kadelbach (na tradução de Wolfgang Leo Maar) e também *Palavras e sinais*, com ensaios importantes para a Educação, na tradução de Maria Helena Rutschel. Um ano antes saíra a pioneira coletânea *Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*, resultado dos primeiros trabalhos do grupo dirigido por Bruno.

Eu acompanhava o debate frankfurtiano, mas ele estava principalmente fora da educação, no máximo com algum interesse para ela, com alguma exceção para aquilo que professores do Rio Grande do Sul e da UNICAMP (mas muito mais influenciados por Jürgen Habermas do que por Adorno ou Horkheimer), além de um grupo na UNESP de Marília, faziam. Foi nesse contexto de início de discussões frankfurtianas internas ao campo da Educação que a conferência de Bruno na UFSC pôde, para mim, localizar um debate. Aliás, ele mesmo foi o principal artífice da construção dessa abordagem na educação brasileira.

Para concluir o seminário especial do qual a conferência de Bruno fez parte, escrevi um texto a respeito de Max Horkheimer. Ele foi muito bem recebido por Marli Auras que, organizando uma série de livros com trabalhos de alunos do PPGÉ, publicou-o, com José Angotti, em 1996. Demarcava nele uma questão que me acompanhou durante muito tempo, e ainda acompanha, com decorrências para a educação e para a política: a relação entre teoria e prática. Fundamental para mim era a advertência de Horkheimer, segundo a qual ambas as dimensões não poderiam fundir-se, mas antes guardar entre si uma distância que resguardasse um momento de negatividade e, com isso, evitasse cessar o pensamento. Há um momento de dignidade na teoria que não se deixa diminuir pela contingência, um movimento de negatividade,

de dissonância entre ambas as dimensões da ação humana. Um encontro tenso, mas não uma fusão que deslegitimasse um dos dois polos.

Reencontrei Bruno Pucci sete anos depois. Eu voltara da Alemanha para assumir um cargo de professor na UFSC, ainda sem o doutorado concluído, depois de ter abreviado o tempo da bolsa de estudos por causa da vaga obtida em concurso. Em 2000, fui ao congresso bianual organizado por ele em Piracicaba, na UNIMEP, e logo me envolvi nas atividades do GEP Teoria Crítica e Educação, coordenando a apresentação de comunicações e eu mesmo apresentando dois trabalhos. Erica Cristina de Almeida, que escrevia sua dissertação de mestrado sob a orientação de Bruno, foi uma anfitriã muito afetuosa.

De lá para cá estivemos juntos em várias ocasiões e sou muito grato aos espaços que Bruno foi, com tranquilidade, me concedendo. Assumi tarefas nos eventos, atuei como tradutor de textos, intérprete de cursos e conferências, coordenei mesas e participei delas como conferencista. Estive em bancas com ele e de alunos sob sua orientação, Bruno esteve em várias de meus orientandos. Fizemo-nos amigos. O afeto pessoal e a admiração intelectual por Bruno desde o início só crescem. A forma de trabalho que implantou foi muito inspiradora para a coordenação que exerço no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, na UFSC, principalmente no que se refere à elaboração e ao desenvolvimento de projetos integrados. Não é pouco.

Escolhi para este meu comentário um artigo de Bruno que não está entre os centrais de sua extensa obra, sendo mesmo dedicado a um tema que talvez seja lateral a ela. Não é alheio, no entanto, à sua reflexão educacional e política. Em **É a educação ética uma forma de violência contra o educando?** (PUCCI, 2012), Bruno retoma argumentos de Marilena Chauí (2006) expostos em *Convite à Filosofia*, livro de iniciação ao conhecimento sistemático da disciplina que está longe de ser um mero manual pragmático, mas é, como reza o título, um chamado ao exercício filosófico. Mas, antes

de me ocupar do instigante artigo de Pucci, narro ainda uma pequena constelação de experiências que, suponho, dizem um pouco do lugar que seu autor encontrou na minha trajetória e, muito mais importante, na história recente do Brasil.

No mesmo ano de 1993 em que conheci Bruno, eu recebera a indicação de um livro que se tornaria, para a experiência do mestrado, e não apenas para ela, muito importante. *Eclipse da razão*, de Max Horkheimer, ao qual me referi no início deste texto. O estudo daquela obra foi decisivo para o esboço de vários argumentos que viriam a compor minha dissertação de mestrado, defendida dois anos depois, e que me acompanharam, em refinamento progressivo, ainda que insuficiente, por muitos anos. É do último capítulo da obra de Horkheimer que emerge a epígrafe de outro livro também muito importante para mim, mas de treze anos antes, o de Marilena Chauí (1986a), *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. Trata-se de uma coletânea de textos que discorrem sobre as dificuldades da construção democrática em perspectiva democrático-popular. Naquele momento, de complexa transição para nossa precária democracia, líamos com gosto as intervenções de Chauí na imprensa, assim como seus ótimos livros, desde *O que é ideologia*, volume mais vendido da importante coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense, até *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, passando por uma tão inusitada quanto competente obra, *Repressão sexual: esta nossa desconhecida*, e chegando aos artigos e livros acadêmicos sobre Espinosa e Merleau-Ponty (como *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*). Chauí foi, durante pelo menos três décadas, uma referência fundamental como pesquisadora rigorosa e intelectual pública.

A epígrafe de *Cultura e democracia* (CHAUÍ, 1986a, s. p.) cita *Eclipse da razão* (HORKHEIMER, 2010, p. 192):

A denúncia de tudo quanto mutila a espécie humana e impede sua felicidade nasce na confiança no homem. [...] Agora, quando se imagina que a ciência nos ajudou

a vencer o terror do desconhecido na Natureza, somos escravos das pressões sociais que essa mesma ciência criou. Quando nos convidam a agir independentemente, pedimos modelos, sistemas, autoridades. Se quisermos verdadeiramente emancipar o homem do medo e da dor, então a denúncia do que hoje se chama razão e ciência é o melhor serviço que a razão pode prestar.

Um fio que perpassa os estudos reunidos no livro é o da crítica à ideologia em várias de suas formas, inclusive no que se refere à desqualificação da fala por ordem da posição de classe. Nesse contexto, religião, cultura, alienação e democracia, em várias de suas radicações, são discutidas. Em pauta, a situação brasileira como expressão do desenvolvimento e expansão do capitalismo, modo de produção de vida a bloquear as possibilidades humanas, civilização incivilizada que, na boa tradição dialética, há que ser objeto de crítica. E deve ser superada.

Na mesma época em que foram escritos os textos que compõem *Cultura e democracia*, Bruno militava no movimento social e foi candidato a prefeito de Rio Claro, pelo nascente Partido dos Trabalhadores. Quem já visitou sua casa, viu a foto de Bruno candidato a prefeito em 1982, com o então postulante petista ao governo do Estado de São Paulo, Luiz Inácio Lula da Silva. Barbudos e utópicos. Dá saudade.

É muito interessante que Pucci retome Chauí para discutir uma questão educacional, em especial dedicando-se ao tema da violência, tópico que frequentara assiduamente a agenda analítica da grande professora, assim como esteve presente nas reflexões de Theodor W. Adorno, autor de referência para o professor. Chauí, Horkheimer, Adorno, Brasil, Política, Bruno Pucci. Uma constelação que se fecha, um exemplo que para nós se abre.

CONTRADIÇÕES DA BUSCA PELA AUTONOMIA

O artigo que passo a comentar (PUCCI, 2012) sugere ao leitor ser resultado de sua atuação docente. Como já anunciado,

parte de uma questão proposta por Chauí (2006) em livro de introdução à Filosofia. Nele é colocado em jogo o lugar da educação e, com ela, os imperativos éticos que conformam uma sociedade. A pergunta é sobre o caráter de violência que estaria contido no processo de socialização levado a cabo também pela escolarização:

Poderíamos indagar se a educação ética não seria uma violência. Em primeiro lugar, porque se tal educação visa a transformar-nos de passivos em ativos, poderíamos perguntar se nossa natureza não seria essencialmente passional e, portanto: forçar-nos à racionalidade ativa não seria um ato de violência contra a nossa natureza espontânea? Em segundo lugar, porque se a tal educação visa a colocar-nos em harmonia e em acordo com os valores de nossa sociedade, poderíamos indagar se isso não nos faria submetidos a um poder externo à nossa consciência, o poder da moral social (CHAUÍ, 2006, p. 435).

Com tal pergunta em tela, sem que o interesse seja necessariamente respondê-la (há perguntas que nos podem acompanhar e instigar sempre, orientando a reflexão), Pucci evoca três grandes autores com respostas que se sucedem no tempo e que encontram, em sua leitura, desiderato e arremate no terceiro deles, Theodor W. Adorno.

O primeiro dos três que é chamado por Pucci para responder à questão proposta por Chauí é Kant. Em jogo estaria a autonomia, condição necessária para que se possa fazer frente aos imperativos da coerção externa.

Opondo Kant a Rousseau a partir das lições pedagógicas do primeiro, para logo depois recorrer à Crítica da razão prática, Pucci (2012) mostra a conciliação tensa entre natureza e razão, a primeira como reino da necessidade, a segunda como ordenamento que constrange os impulsos que são do humano, mas que só controlados fazem e permitem que se dê o processo de humanização. Sem essa ação forçosa, não haveria liberdade, tampouco autonomia. Não haveria,

portanto, sujeito. Para tanto, é necessário ainda seguir a lei moral, estar a ela submetido por meio da vontade, respeitando o imperativo de agir segundo a expectativa de que assim seria bom e justo, se todos agissem da mesma forma.

Pucci segue a leitura da professora, que assim responde, com Kant, à indagação que propusera:

Assim, à pergunta que fizemos, [...] sobre o perigo da educação ética ser violência contra nossa natureza espontaneamente passional, Kant responderá que, pelo contrário, a violência estará em não compreendermos nossa destinação racional e em confundirmos nossa liberdade com a satisfação irracional de todos os nossos apetites e impulsos. O dever revela nossa verdadeira natureza (CHAUÍ, 2006, p. 444).

O segundo autor evocado por Pucci para responder à pergunta é Émile Durkheim, intelectual fundamental para a sociologia em geral, para a da educação em particular. O indivíduo (e não o sujeito) forma-se a partir dos constrangimentos impostos pela sociedade, constituindo um *ser* submetido à incomensurável força social:

Mas o objetivo da educação é constituir esse ser social em cada indivíduo. Para ele, também, o ser individual que nasce é egoísta, associal; é preciso que a sociedade, pelos meios mais rápidos, agregue a ele uma segunda natureza, moral e social; e a sociedade realiza essa obra por meio da educação ética; ela cria no homem um ser novo. Se se retirasse do homem tudo quanto a sociedade lhe forneceu, ele retornaria à condição de animal. Se ele pôde ultrapassar o estágio em que os animais permanecem é porque não se conformou apenas com o resultado de seus esforços pessoais, mas cooperou com seus semelhantes na construção de algo melhor, e isso veio reforçar o rendimento da atividade de cada um (PUCCI, 2012, p. 288).

Como se pode observar, a engenharia teórica que Bruno constrói começa com Kant e passa Durkheim, para logo

encontrar Adorno em debate com Helmut Becker, não sem antes colocar em tela uma perspectiva em contraste com a outra: “Se em Kant o dever se fundamenta numa exigência interna e objetiva da razão, por ser aquela faculdade, ao mesmo tempo, particular e universal, constitutiva da humanidade do indivíduo, em Durkheim o dever se torna universal, naquele grupo social, por exigência deste mesmo, de sua continuidade” (PUCCI, 2012, p. 288).

Recorrer a Kant e Durkheim é retomar uma operação feita pelo próprio Adorno, em uma resposta a Becker no debate de mais de cinquenta anos atrás – e talvez mais atual do que nunca – *Educação – para quê* (ADORNO, 1995a), em que o filósofo e o sociólogo são chamados para, como costuma acontecer com o grande dialético, serem criticados, buscando o que ainda vale, da crítica de cada um, no momento histórico presente, qual o núcleo de verdade (*Wahrheitskern*) que sobrevive de uma construção cuja correspondência com a experiência do presente já não se dá.

Pucci lembra uma interessante objeção de Becker, segundo a qual seria preciso tomar cuidado para:

[...] não converter a ideia de ‘autonomia’ em um ideal orientador, em algo demasiado abstrato, [mas] Adorno insiste em que é preciso inserir esse conceito no pensamento e também na prática educacional. A própria organização do mundo em que se vive e a ideologia dominante exercem uma pressão tão intensa sobre as pessoas, que supera toda a educação (PUCCI, 2012, p. 289).

Becker parece fazer um alerta contra algum tipo de normatividade que frequentaria a posição de Adorno, ao que este responde relembrando a força de adaptação que a sociedade exige (lembramos que para ele mais socialização significa, nestes termos, mais alienação). Não se poderia pensar em sujeitos não adaptados, o que significaria uma vida desastrosa nos termos da impossibilidade de se relacionar com o mundo, mas tampouco pode a educação encontrar aí o

seu fim. Pucci (2012, p. 290) cita um fragmento do debate, por parte de Adorno, que oferece clareza a tal tensão:

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

O mesmo tipo de crítica Adorno (1993) dirige, aliás, a outros âmbitos, como à psicanálise, teoria crítica do sujeito na sociedade burguesa, mas também discurso para sua adaptação ao mundo administrado.

Pucci (2012) vai além e busca em *Minima Moralia* respostas que reforçam sua posição de crítica à força esmagadora do social imposta a todos no sentido da adaptação. Antes, porém, esboça uma resposta que Adorno poderia dar a Chauí, antecipando uma abordagem muito interessante, que aprofundará cinco anos depois, aquela que considera o sofrimento e a dor que envolvem o processo de adaptação:

[...] Adorno responderia a Chauí que a educação moral é sim uma forma de violência que se manifesta historicamente na imposição ao indivíduo das leis morais, por meio da educação, com o objetivo de subjugar os seus impulsos e fazer dele um ser social; e que essa submissão se faz de maneira sofrida, com a colaboração do próprio indivíduo, que, para sobreviver, enquanto ser humano, precisa adaptar-se à sociedade em que vive; porém, acrescenta Adorno, é nessa tensão entre seus desejos e as imposições do social, entre a necessidade de integração e a resistência, que o indivíduo se vai formando crítica e moralmente (PUCCI, 2012, p. 290-291).

“Conformismo onipresente” como estratégia não de adaptar-se plenamente às imposições sociais, mas de fortalecer a resistência, esta seria a estratégia proposta por Adorno no debate com Becker, afirma Pucci (2012). Final das contas, trata-se da relação entre *Conformismo e Resistência*, como reza o título de outro importante livro de Chauí (1986b), publicado nos anos 1980. Naquele belo ensaio que traz como subtítulo *aspectos da cultura popular no Brasil*, trata-se de conformar para resistir, resistir para poder conformar-se, integrar-se ao curso das coisas e seguir vivendo. Astúcia da razão, talvez, como Ulisses em seu périplo de regresso a Ítaca, segundo a magistral interpretação de Horkheimer e Adorno (1985) em *Dialética do esclarecimento*. Não deixa de ser notável que, na parte final do livro de Chauí, se encontre uma análise das eleições paulistas de 1982, cuja pergunta central é a dos motivos pelos quais o Partido dos Trabalhadores (PT) tivera um desempenho tão abaixo do esperado por seus membros e simpatizantes. Foram aquelas mesmas eleições em que Luís Inácio Lula da Silva e Bruno Pucci foram candidatos, respectivamente, a governador do Estado e a prefeito de Rio Claro, quando ambos não chegaram entre os três primeiros colocados. Na interpretação de Chauí, os trabalhadores não votavam nos candidatos do PT porque não reconheciam plenamente a dignidade de viverem do próprio trabalho. E ainda, nos marcos do final da ditadura civil-militar, nem sempre se indignavam com a situação. Os petistas se apresentavam como trabalhadores, na mesma condição, portanto, dos muitos votantes que, por sua vez, buscavam uma identificação com algo que viam como além deles. Não vejo como não considerar esse processo como uma forte identificação com o agressor, processo que assistimos a cada momento, em que os cidadãos são despolitizados e, portanto, infantilizados, perdidos na procura de uma identificação fixista com uma figura autoritária, paterna, autoritária.

Faz todo o sentido, portanto, que Pucci (2012) recorra às *Minima Moralia* (ADORNO, 1992) para dizer das pressões sobre o particular, a diferença, a singularidade. Ali ele

encontra a crítica que Adorno faria também em *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 1995b), em que lemos que o fortalecimento do indivíduo é um recurso de resistência dos mais importantes em um momento em que as condições sociais para uma transformação histórica estão limitadas.

De um lado, analisa Adorno, pelo fato de desenvolvimento tecnológico ter atingido um patamar elevado que permite hipoteticamente a todos desempenharem quase todas as funções na sociedade, surge a ilusão de que pertencer à elite seja algo possível a qualquer um: só se espera a cooptação e será privilegiado quem melhor se ajustar. Na verdade, os escolhidos continuarão sendo uma pequena minoria, mas a possibilidade de subir na vida é, muitas vezes, suficiente para manter a aparência de igualdade de oportunidades em um sistema que já eliminou a livre concorrência que se sustentava daquela aparência (PUCCI, 2012, p. 291-292).

Poderíamos agregar, ademais, uma sugestão também presente em *Educação após Auschwitz*, e sobremaneira importante em *Dialética do esclarecimento*, que é a de que esse fortalecimento do indivíduo em um mundo de *des-subjetivação* passa pelo reconhecimento da própria fragilidade, fruto das formas de vida excessivamente repressivas que nos couberam neste tempo. Tal consciência de si não significa resignação, mas, ao contrário, a possibilidade de efetiva resistência. Tema, aliás, também presente em *Tabus sobre o magistério* (ADORNO, 1995c), em que aparece uma das primeiras questões importantes para a relação entre professores e alunos, a que os primeiros assumam, especialmente para si mesmos, que a suposta autoridade que bradam resulta, essencialmente, do medo ancestral que governa a posição dos alunos. Se trazido ao plano da consciência, tal situação, sugere Adorno, ajudaria a dirimir o ressentimento aí reinante e suas consequências para a relação pedagógica.

CULTO AOS MEIOS: FONTE E DESIDERATO

Uma das mais marcantes expressões do estado de coisas decorrente da pressão social exercida de maneira desmedida sobre o indivíduo, indica Adorno (1995b), é o apego aos meios, como é o caso dos equipamentos eletrônicos. Não se trata, ressalte-se, de recusá-los, mas de considerá-los em sua função social, ou seja, não são, nem podem ser, sob o risco de mais e mais reificação, fins, mas meios que podem possibilitar alcançá-los.

Pucci atualizou o tema da inclinação pelos meios – sinal inequívoco da fragilidade do indivíduo dissolvido nos processos de adesão irrefletida da indústria cultural – em estudos sobre a relação entre tecnologia e educação:

O celular, o *notebook*, a internet, o I-pad se transformaram em “necessidades” mediadas pelo mercado deste mundo globalizado para manter seus usuários constantemente conectados no ritmo insano do sistema e não terem tempo para pensar, questionar, resistir. Há uma relação íntima entre as falsas necessidades e a adaptação ao sistema que oprime. Na verdade, elas, as “necessidades”, são geradas e fabricadas em função da adaptação integral no todo e em contraposição à busca da autonomia do indivíduo. O homem contemporâneo se tornou antes de tudo um ser de consumo; se ele não consome, é inútil para a sociedade (PUCCI, 2012, p. 293).

Uma das respostas que Pucci (2014, por exemplo) apresenta para resistir ao estado de coisas materializado no declínio da integridade do indivíduo está, portanto, na crítica à tecnologia. Esta crítica, segundo penso, se dá em sentido forte e não regressivo, como tentativa de superar, sem rejeitar suas potencialidades, o uso ainda limitante da tecnologia. Outra resposta oferecida à problemática é o investimento na experiência estética, tema que ele lindamente tratou em vários ensaios, como os a respeito de Guimarães Rosa, talvez o momento em que mais ele fez, por inusitado que pareça esta afirmação, Teoria Crítica da Sociedade.

No que ser refere à tecnologia, Pucci (2017) recorre em trabalho recente ao *Magnus Opus*, de Adorno (2009), sua *Dialética negativa*, para recolocar sobre a mesa – ou sobre a terra, seria melhor dizer – a questão não apenas da perda da autonomia pelos mecanismos de semiformação (como isso fosse pouco), mas a produção de sofrimento ininterrupto:

Ressalta Adorno a cobrança que o corpo humano faz à razão na perspectiva de superar a dor; e caracteriza o teórico crítico como aquele que se empenha radicalmente na transformação da sociedade, geradora da opressão, da dominação, do sofrimento: “O momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar. ‘A dor diz: pereça’. Por isso, o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a práxis social transformadora” (PUCCI, 2017, p. 328).

Tal sofrimento se materializa em toda parte, mas Pucci (2017) o localiza, em específico, primeiro no grave problema dos refugiados no mundo contemporâneo, situação que atualiza os movimentos genocidas e de dominação de povos contra povos, tão presentes na História, inclusive e talvez principalmente, naquela que nos é recente. O sofrimento perene encontra lugar igualmente na asfixia que à educação pública tem sido destinada pelos esquemas da privatização que impõem a tecnocracia não apenas por suas máquinas, mas por sua mentalidade e *modus operandi*. Com o potencial de realizar experiências atrofiado, há que se concordar com Pucci, segundo o qual

[...] o desenvolvimento exacerbado das tecnologias neste início do século XXI tem proporcionado um aumento exagerado da violência nas relações dos homens entre si e propiciado a indiferença de um indivíduo em relação ao sofrimento do outro; de um povo em relação ao destino do outro; e, ao mesmo tempo, tem debilitado a memória dos momentos de dor e de opressão, a memória dos mortos (2017, p. 378).

Os termos em que Pucci coloca a questão da relação entre tecnologia e violência, tanto quanto se refere à educação na interface entre adaptação e resistência, como quando se dedica novamente a ela, abordando o sofrimento institucionalizado, inspiram a retomar uma questão. O corpo que sofre é o mesmo que pode resistir. E ter gratificação.

Em *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) tratam do corpo em sua dialética. Ele seria espaço de irracionalidade e violência, mas também de possibilidade de reconciliação verdadeira entre natureza e cultura. A exemplo do riso, sinal de descontrole violento quando expressão de escárnio, mas mostra, também, de que algo ainda há de indomável no corpo. Resistir à violência é igualmente deixar de impedir que o desejo tenha protagonismo no governo da vida, é fortalecer os vínculos, como propõe Adorno (1971), afetar e deixar-se afetar, sem violência, pelo outro, como acontece em toda boa experiência.

Talvez seja o caso de renunciar a algo em favor do desejo, o que provavelmente valerá a pena. Para tanto, uma chave se encontra quiçá na rememoração da natureza no sujeito, um motivo singular do livro tão importante para Bruno, aquele que ele mencionou naquela longínqua tarde de primavera na Ilha de Santa Catarina, o que seu amigo Newton então traduzia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Zur Bekämpfung des Antisemitismus heute. In: ADORNO, Theodor W. **Kritik**: kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971, p. 105-133.

_____. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1992.

_____. Educação – para quê? In: Adorno, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.

_____. Educação após Auschwitz. In: Adorno, Theodor W.

Educação e Emancipação. Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.

_____. Tabus sobre o magistério. In: Adorno, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Tradução e Introdução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995c.

_____. **Dialética negativa.** Trad. de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

_____; Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1986a.

_____. **Conformismo e resistência:** aspectos da cultural popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 198b.

_____. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão.** São Paulo: Centauro, 2010.

PUCCI, Bruno. **É a educação ética uma forma de violência contra o educando? Linhas Críticas,** Brasília, DF, n. 36, p. 283-297, maio/ago. 2012.

_____. Theodor Adorno e a frieza burguesa em tempos de tecnologias digitais. In: Pucci, Bruno; Franco, Renato; Gomes, Luiz Roberto. (Org.). **Teoria Crítica na era digital:** desafios. São Paulo: Nankin Editorial, 2014, v. 1, p. 47-60.

_____. Tecnologia e Violência na contemporaneidade: um olhar da Teoria Crítica da Sociedade. São Carlos, **Revista Eletrônica de Educação,** v.11, n.2, p. 327-339, jun./ago., 2017.

VAZ, Alexandre Fernandez. Max Horkheimer: a relação entre crítica, conhecimento e educação. In: Auras, Marli; Angotti, José André. (Org.). **Cenas e Atores da Educação.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996, p. 19-29.

A FILOSOFIA DA PRÁXIS COMO PEDAGOGIA, ELEMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DE FILOSOFIA

Allan da Silva Coelho*

INTRODUÇÃO

O conceito de *práxis* remete diretamente a um campo teórico específico da Filosofia. Apresenta-se como critério importante tanto para a teoria do conhecimento, quanto para a teoria social. Karl Marx associa a *práxis* diretamente ao tema da autotransformação, pois é na ação em sociedade que os homens transformam o mundo e ao mesmo tempo se transformam. Marx indicou uma relação dialética entre condicionamento pelas estruturas sociais da dominação capitalista e a capacidade de modificar tais estruturas pela prática revolucionária.

Em Antonio Gramsci, o conjunto das concepções de Marx passará a ser denominada por Filosofia da Práxis, indicando uma nova compreensão da própria Filosofia, como visão crítica da realidade do homem comum na perspectiva radicalmente humanista. Ao transformar a concepção de Filosofia, recupera sua importância para além do método, como capacidade de consciência presente no conjunto social que se auto-organiza no processo de sua libertação.

O desafio de refletir sobre o trabalho de Bruno Pucci como uma homenagem à sua obra poderia ser feito a partir de sua *práxis*, enquanto intelectual engajado ou como humanista decidido. Bruno expressa uma atitude gentil tanto nas relações pessoais como nas práticas acadêmicas, além de ter

* Professor da UNIMEP. E-mail: allan.filos@gmail.com

uma grande capacidade de agregar pessoas para o trabalho conjunto, coisa sempre rara no meio universitário.

Procurando evitar o discurso de puro enaltecimento, homenageamos a figura do filósofo Bruno Pucci discutindo a aplicação de seu trabalho, com um recorte no início do seu percurso acadêmico. Essa aposta baseia-se na ideia de que a trajetória formativa e os seus primeiros trabalhos acadêmicos possuem evidente convergência: Bruno formou-se no contexto de um setor conservador da Igreja Católica, mas que é influenciado pelas classes subalternas, deslocando-se para a figura de acadêmico de pensamento crítico. Seu primeiro trabalho tem como historicidade justamente o processo em que a crítica popular ocupa as estruturas do pensamento eclesial, em uma relação educativa de mútuo aprendizado. Aqui, como nos primeiros trabalhos de Pucci, entende-se “igreja” como a instituição católica, mas a estrutura analítica desenvolvida poderia ser perfeitamente aplicada a outros setores do cristianismo na América Latina, que conheceram o mesmo processo de conformação de um cristianismo de libertação.

O cristianismo de libertação compreende o movimento social e eclesial que se conforma antes do surgimento de uma teologia de libertação, como *práxis* primeira de luta pela libertação. A teologia da libertação, bem como, o movimento por uma “Igreja dos Pobres” surgem a serviço e em função da ação desta realidade histórica.¹ Nossa proposta é realizar um breve estudo da tese de doutorado de Bruno Pucci, entendendo-a como expressão de seu processo formativo inicial e acadêmico, bem como, das questões que são significativas neste momento histórico. Nosso recorte procura pelos elementos educativos que, à luz da Filosofia da *práxis*, constituem uma pedagogia diferente. Ainda, arriscamos apontar indícios de que há, subentendido na tese de Pucci, um argumento que permite pensar também o ensino de Filosofia na perspectiva desta nova *práxis* educacional.

¹ O contexto de surgimento do cristianismo de libertação foi estudado por Michael Löwy (2016). Pode-se ver mais sobre o uso da categoria em Sung (2008).

Procuramos no primeiro momento situar o percurso formativo de Bruno Pucci para melhor compreender o contexto geral e acadêmico em que prepara suas primeiras pesquisas. Em seguida, analisamos o quadro categorial e os autores com que Pucci estrutura a tese doutoral, para no momento seguinte acompanhar de perto o argumento da tese. Esse acompanhamento não é neutro, mas por meio da explicitação dos pilares que o autor identifica na “nova *práxis* educacional da igreja”, procuramos evidenciar os elementos que entendemos serem um arsenal explosivo para pensar a prática do ensino de Filosofia nesta mesma perspectiva. Desta forma, pretendo instigar a todos a utilizar os primeiros trabalhos de Pucci como devem ser: um instrumental do pensamento crítico.

A PRÁXIS DE UM PERCURSO FORMATIVO

Ao estudar a *práxis* educacional da Igreja Católica, Bruno Pucci, de certa forma, estuda elementos de sua própria trajetória formativa. Pode-se dizer que conhece bem a formação tradicional com aspectos conservadores e viu de perto os processos de transição para posturas progressistas. Duas de suas experiências significativas carregam a marca dessa transição, a sua formação religiosa e a sua prática docente na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, instituição que também sofreu o impacto da ação do movimento social dos cristãos de libertação.

Bruno realizou seus estudos de Filosofia a partir de 1958. A formação acadêmica dos candidatos ao clero religioso supõe estudos de Filosofia e Teologia. Essa etapa de formação seminarística foi cursada no interior de São Paulo, entre Campinas, Ribeirão Preto e Casa Branca, local em que fez os estudos canônicos do noviciado. Titulou-se em Teologia em 1966, tendo concluído a graduação na Pontifícia Universidade de São Tomás de Aquino, um instituto de estudos eclesiásticos em Roma, dirigida pelos dominicanos e conhecido por *Angelicum*. Neste mesmo instituto realizou seus estudos de especialização em Teologia Moral.

Prossegue sua formação obtendo o título da graduação em Filosofia em 1970, na faculdade que três anos depois veio a se tornar a atual Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. Realiza outra graduação, agora em Letras-Literatura, concluída em 1974, já na UNIMEP. Nesta mesma Universidade, cursa o mestrado em Educação, concluído em 1976. Nesta época, a mesma instituição será seu principal local de docência e de suas pesquisas iniciais, trabalhando aí em sua primeira vez até o ano de 1985.

Sua vasta produção acadêmica desenvolveu-se nos *campi* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma breve passagem pela Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT (1985-1986), um pouco mais de uma década na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (1986-1996), até o retorno a Piracicaba, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP, desde 1996.

O contexto da pesquisa que propomos estudar está na primeira fase de sua carreira acadêmica, justamente que coincide com o período de sua formação na pós-graduação e o primeiro momento de trabalho docente na UNIMEP. Esse período explicita uma transição da fenomenologia para a Filosofia da *práxis* de Gramsci. Um breve olhar sobre os temas de suas pesquisas neste momento da carreira ajuda a situar os elementos em que se ambienta o nosso recorte temporal.

Entre 1966 e 1968, enquanto estudava Teologia Moral, dedicou-se às novas formas de entender a ética na Igreja Católica a partir dos pobres: uma igreja pobre a serviço dos pobres. A orientação metodológica que predomina nessa época é a fenomenologia, cujo aporte era comum entre os cristãos progressistas na década de 1960.

No início dos anos 1970, a Universidade Metodista de Piracicaba passa a fazer parte de seu cotidiano de trabalho e estudos. Na pesquisa do mestrado em educação procura realizar um diagnóstico crítico de como se lecionava a disciplina “Comunicação e Expressão” nas séries finais do ensino fundamental. Referenciado na fenomenologia,

utilizou categorias de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, além de autores que transitavam nesta perspectiva com suas propostas pedagógicas. No final dos anos 1970, com a pesquisa de doutorado no programa de “Educação: História, Política e Sociedade”, na PUC-SP, as categorias de Gramsci passam a prevalecer em seu referencial teórico, na proposta de estudar a educação popular junto à Igreja Católica no Brasil, nos anos 1968-1979, seja em suas atividades vinculadas à defesa dos direitos humanos (com outras forças democráticas da sociedade), seja, sobretudo, em suas experiências das Comunidades Eclesiais de Base, Pastoral da Terra, Pastoral indigenista e outras. Prevalece a chave de leitura de uma *práxis* educacional popular. Os estudos de doutorado que interessam a este artigo desenvolveram-se entre 1978 e 1982. Mas o referencial gramsciano, particularmente os conceitos de hegemonia, filosofia da *práxis* e intelectuais orgânicos, continuaram a organizar suas reflexões sobre as experiências educativas, seja no ensino superior ou na educação popular durante algum tempo, ao menos até seu ingresso como professor na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, quando desloca sua abordagem para a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Articulando sua experiência formativa, sua prática profissional e suas primeiras preocupações acadêmicas, podemos indicar como fio condutor a busca pelos processos de resistência às formas de dominação da consciência por meio de processos pedagógicos que constituem um instrumental do pensar crítico. Na ação educativa, gestam-se diversas categorias críticas que permitem aos educandos a leitura consciente do mundo (Paulo Freire) ou a desenvolver a atitude filosófica que permite reaprender a ver o mundo (Merleau-Ponty).

A FILOSOFIA DA PRÁXIS PARA ENTENDER O MOMENTO

O texto que expressa a produção acadêmica do início do percurso intelectual de Bruno Pucci é sua tese de doutorado,

desenvolvida sob orientação de José Luiz Sigrist. Sigrist foi um dos grandes colaboradores para a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, sendo seu coordenador por cerca de catorze anos, deixando a função somente após superar o desafio do reconhecimento do programa pela CAPES. O resultado da pesquisa de Bruno foi logo em seguida publicado em livro pela Editora Paulinas, em coedição com a Editora UNIMEP no ano de 1984. O livro de 211 páginas recebeu o título de “A nova *práxis* educacional da Igreja 1968-1979”, tendo como marco temporal a década entre a 2ª Conferência Geral do Episcopado Latino Americano de Medellín (1968) e a 3ª Conferência Geral do Episcopado Latino Americano de Puebla (1979). Esse momento pode ser considerado o momento áureo da ação do cristianismo de libertação, em que sua teologia praticamente coincide com o magistério dos bispos latino-americanos.

A pesquisa tem como marco teórico as categorias do marxista italiano Antônio Gramsci, que influenciou de forma relevante os estudos neste momento. Além do próprio Gramsci, Bruno Pucci se aproxima do autor sardenho pela leitura do canadense Jean Marc Pottle e do político francês Hugues Portelli. As categorias de Gramsci são aplicadas na análise de dezenas de documentos pastorais de diversos níveis hierárquicos, apresentando uma boa representatividade dos deslocamentos que a Igreja Católica no Brasil conheceu nesse período. Dialoga também com estudos de referência com os dados coletados no trabalho jornalísticos de Marcos Moreira Alves e de Helena Salem.

Entre os autores citados com maior importância estão Luiz Eduardo Wanderley, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Gomes de Souza Lima e Thomas Bruneau. Tratando das relações entre a Igreja Católica e a prática da educação popular, as considerações de Frei Betto se destacam em toda a pesquisa, mas também têm importância os argumentos de teólogos de destaque como José Comblin, Gustavo Gutiérrez, Pablo Richard, Clodovis Boff, Leonardo Boff e Carlos Mesters.

Este breve descritivo permite vislumbrar os marcos teóricos pelos quais a pesquisa perpassa em seu processo de construção.

A categoria povo apresenta-se nesta pesquisa com dois sentidos articulados, como sujeito e como oprimido. Nestas duas aplicações, a categoria é “usada no sentido de classe subalterna, que se define por excluída da participação e reduzida a um processo de massificação” (PUCCI, 1984, p. 77). A hipótese procura demonstrar como a classe subalterna, compreendida como povo na ação dos cristãos em busca de libertação, produz um processo educativo que se faz no “fazer-se”, constituindo a formação de “homens massa” à consciência de classe, como uma *práxis* educacional.

Esta *práxis* educacional tem como agente principal a classe subalterna que, em seu engajamento em lutas específicas ou gerais, vai constituindo-se sujeito de sua história. O movimento de libertação não existe por causa de uma boa teologia (de libertação), mas pela necessidade de viver frente à realidade que mata (LÖWY, 2016). Desse modo, o cristianismo da libertação é fato que se origina e dá origem a movimentos sociais, a uma teologia específica (muitas vezes revolucionária) e expressa-se em uma *práxis* educacional.

É justamente a constituição desta *práxis* educacional que é objeto de estudo do doutorado de Bruno Pucci, ao destacar como no intervalo temporal entre as conferências episcopais de 1968 e 1979, na conjuntura de um severo regime ditatorial militar, gesta-se uma íntima relação entre a luta pelos direitos humanos e o desenvolvimento de “atividades no sentido do comprometimento com as organizações de base das periferias das grandes cidades, bem como da zona rural” (PUCCI, 1984, p. 8). Segundo Pucci, pode-se entender a “relação educacional (que se dá no interior dos movimentos populares e democráticos) enquanto uma relação de hegemonia” (PUCCI, 1984, p. 20).

Gramsci oferece uma abordagem coerente, pois rejeitando uma leitura determinista e fatalista do marxismo, que nega o papel do sujeito na formação da objetividade social,

afirma a indissolúvel vinculação entre conhecimento e práxis, explicitando a condição histórica de todo o conhecimento. Podemos entender que a emblemática afirmação gramscianiana de que todo homem é filósofo, longe da banalização da ação reflexiva filosófica, indica a relação da Filosofia com as condições reais da vida humana em sociedade.

Segundo Carlos Nelson Coutinho, para Gramsci “todo homem manifesta em sua ação interativa (através de sua linguagem, de seu senso comum etc.) um conjunto de noções tanto sobre o que é como sobre o que deve ser, tanto uma concepção do mundo quanto uma ética” (COUTINHO, 1999, p. 111). É tarefa da Filosofia da *práxis* realizar a crítica das concepções de mundo ainda contraditórias e/ou individualistas, promovendo uma reforma intelectual e moral que difunda entre as massas uma nova cultura. A partir da ação da classe, a reflexão filosófica que se realiza nesta reforma, por um lado pedagógica e, por outro, ética, colabora na conformação de “um novo sujeito coletivo que encaminhe e promova a transformação radical da sociedade” (COUTINHO, 1999, p. 112).

Bruno Pucci apresenta em sua tese a dimensão pedagógica desta *práxis* educacional, como veremos melhor logo adiante. No entanto, implicitamente temos uma concepção de pedagogia filosófica, isto é, de um processo em que a educação popular, enquanto ação de um sujeito coletivo em busca de hegemonia, desenvolve nas pessoas as características fundamentais do filosofar. Veja que, para Coutinho, no referencial de Gramsci

Este tipo de práxis tem como meta, explícita ou implicitamente, a constituição de um sujeito coletivo, isto é, a execução em comum de atos teleológicos articulados entre si e dirigidos para uma mesma finalidade; nesta medida, sua realização objetiva, ontológico-social, pressupõe que os atores compartilhem um conjunto de noções, valores e crenças subjetivas igualmente comum, ou, em outras palavras, que sejam movidos por uma vontade coletiva (COUTINHO, 1999, p. 115).

Tal práxis, ao constituir um sujeito coletivo, forma a visão social de mundo da classe subalterna de forma articulada, gestando hegemonia. A construção desta concepção de mundo supõe o elemento fundamental da compreensão crítica de si mesmo e do real. Modificam-se as categorias de análise da vida e avançam na criticidade frente à consciência ingênua de mundo. É por isto que Coutinho afirma que o processo de construção da hegemonia permite um “grande progresso (...) também filosófico” (1999, p. 113).

Considerando esta descrição do contexto, da estrutura e do referencial teórico principal da tese de Bruno Pucci, propomos agora acompanhar a hipótese explícita, da constituição da práxis educativa, mas também indicar elementos que permitam demonstrar que a pesquisa supõe, como argumento implícito, um tipo de caracterização de um ensino de filosofia específico da educação popular em questão, no qual a capacidade reflexiva humana permite aprender a ver o mundo e a ler criticamente a própria vida pessoal e social.

EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO, FILOSOFIA

A tese doutoral de Pucci demonstra que a renovação eclesial e a fecunda organização de lutas e movimentos sociais acontecem simultaneamente, articulados por uma intensa prática educacional de base. O autor entende esta prática como práxis e propõe estudar os pilares de compreensão desta ação educacional em seu processo de formação.

A dimensão pedagógica que fundamentou a ação educativa da igreja naquele período investigado por Bruno Pucci se difere da tradicional, pelo fato de que “nessas escolas tradicionais, além de predominar o atendimento às camadas intermediárias, o processo de articulá-las organicamente a serviço da libertação das classes populares era muito lento e pouco perceptível” (PUCCI, 1984, p. 6). Em contrapartida, Pucci defende que o modelo optado pela prática pedagógica da igreja na década de 1970, em consonância com princípios

da educação popular, era mais eficiente na mobilização da população, na medida em que:

Esse tipo de educação ‘menos oficial e menos enquadrado nos programas de tipo professor – alunos’, que se vivencia através da participação pessoal em processos e momentos de resistência e de organização, é muito fértil e pouco explorado. E permeia todos os momentos e movimentos de uma formação social” (PUCCI, 1984, p. 6).

A práxis educacional desses setores eclesiais daquele período perpassa o sentido estritamente educacional e inclui a perspectiva da luta de classes, tanto na tomada de autoconsciência por parte das camadas subalternas como no controle social exercido pela classe dominante. No entanto, não se trata de um modelo em que os processos educativos levavam à tomada de consciência, e sim que tais processos são decorrentes de uma prática de auto-organização, sendo ambos articulados em sua dimensão libertadora. Segundo Bruno Pucci, “em todas as sociedades é a educação um dos mais efetivos instrumentos de controle social. Os seus conteúdos de efeito socializador em geral conduzem mensagens que legitimam uma ordem social vigente” (PUCCI, 1984, p. 12). Naquele contexto assumia as características da ditadura militar, da perspectiva moderna e das elites do sistema capitalista.

Ora, se a educação assume uma dimensão política, que pode legitimar o sistema vigente ou fomentar bases para um processo de organização e subversão das classes exploradas, podemos considerar que a educação possui uma estrutura permeável que, como invenção humana, pode se reinventar. De acordo com essa ideia, Pucci afirma que:

(...) a educação é uma invenção humana e se hoje ela é desse modo, pode ser mais adiante refeita de outro modo, diverso e até oposto. Se hoje ela fundamentalmente serve para ajudar a reproduzir desigualdade e difundir as ideias que servem à opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade. Só as classes subalternas podem reinventar

esse novo tipo de educação, criando e recriando uma cultura de classe mesmo quando aproveitando muitos elementos dominantes que lhes foram impostos (PUCCI, 1984, p. 22).

Esta capacidade de reinvenção não é idealista, que poderia ser reformulada sem observar as condições reais da vida social concreta. Mas, acontece justamente nas relações dialéticas entre o que a vida é e o que se gostaria que fosse. Desse modo, a educação popular experimenta a articulação de duas esferas distintas, diversas, mas presentes ao mesmo tempo: um certo saber imposto, memorizado e recriado ao seu modo, bem como, uma dimensão de bom senso capaz de refletir sobre seu próprio saber a partir das contradições da vida. Na vida concreta, o saber popular não é simplesmente alienado, mas articula seus elementos de resistência expressando seu “processo possível nesse momento” (PUCCI, 1984, p. 21).

A expressão “processo possível nesse momento” lembra imediatamente a similariedade com o conceito de Lucien Goldmann de “consciência possível” (GOLDMANN, 1959), incorporado na obra clássica de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1979). De fato, o marxismo de Gramsci tem grandes proximidades com a proposta metodológica de Goldmann, permitindo intercâmbios interessantes. Este processo possível, apontado por Bruno Pucci, permite que não se oculte o teor político que, mesmo contraditório, por sua própria presença, manifesta o ponto de vista da classe subalterna. Segundo Pucci,

A educação produzida pelas classes subalternas apresenta um teor político de que pouco se suspeita; ela traz em seu bojo – por mais espontânea que seja – uma perspectiva de classe e serve como redes de resistência à invasão da educação e do saber vindo “de fora da classe” (PUCCI, 1984, p. 21).

Neste sentido, podemos dizer que, enquanto sujeito coletivo, reinventam um processo de educação ao tempo em que articulam os elementos da cultura dominante que lhes

foram impostos como criação e recriação. Este processo pode ser caracterizado, nos estudos de Pucci, como uma prática educativa autônoma, sob responsabilidade das organizações criadas e geridas pela própria classe subalterna. Um saber que dialoga e emana das experiências de seu cotidiano. Uma perspectiva que questiona a ideologia dominante a partir de seus interesses concretos. Uma forma organizativa que permite capacidade de direção política e cultural a partir do coletivo. Uma relação com o apoio dos intelectuais orgânicos que se dá referenciado no papel hegemônico desempenhado pela classe subalterna.

A esta caracterização, acrescentamos dos apontamentos da pesquisa certas habilidades desenvolvidas que explicitam o aprendizado de métodos auto-organizativos, de novas formas de orientar debates (reflexão coletiva), importância em analisar a realidade, capacidade de ouvir e dialogar com o diferente (argumentação), coletar e sistematizar informações (pesquisa), os quais no conjunto colaboram para a “participação autônoma e dirigente” (PUCCI, 1984, p.23). Destas habilidades coletadas na pesquisa de Pucci, podemos corroborar a afirmação de Carlos Nelson Coutinho: produzem um grande avanço no aprendizado filosófico. Assim, destacamos o desenvolvimento do senso crítico, a autonomia de pensamento, a valorização do debate público e do raciocínio lógico, visando uma *práxis* coerente na transformação da vida humana. Não basta compreender a realidade, é preciso transformá-la.

Bruno Pucci salienta que essa dimensão popular existente no cristianismo de libertação, *a priori* não estava presente na Igreja Católica antes do período estudado em sua tese doutoral, isto é, antes da década de 1960. É interessante pensar como a igreja, de aparato legitimador do sistema vigente, passa a promover com as camadas subalternas espaços de ação, reflexão e debate. Esse movimento de transformação da igreja não ocorreu de “dentro para fora”, não se trata de um grupo de intelectuais religiosos que optaram por seguir as camadas subalternas.

Tal movimento ocorreu, inicialmente, na tensão e na incoerência vista por esses setores próximos do cristianismo de libertação, entre a realidade opressora que nascia naquela época e uma convocação a uma sociedade justa e fraterna. O movimento da classe subalterna vai invadindo a igreja por baixo, ocupando e convertendo a instituição, ou pelo menos setores dela. “A igreja vai sendo conduzida progressivamente (...) a assumir a defesa dos atingidos em seus direitos – sejam eles políticos ou de sobrevivência” (PUCCI, 1984, p. 53).

Esta recolocação da instituição é um dos elementos que levam ao agravamento da tensão entre igreja e o Estado. O regime militar tem sua legitimação assegurada pela Lei de Segurança Nacional, e dessa maneira precisa cada vez menos de uma sustentação religiosa. Em contrapartida, a igreja passa a desenvolver um papel crucial no movimento de reconquista de direitos perdidos pelo Golpe de 64. Nesse sentido, a igreja passa a exercer uma função tribunícia na luta junto com as camadas populares. Segundo Pucci, a igreja fala por aqueles que não podem falar; reage contra a repressão e as injustiças sociais geradas pelo regime; coloca-se ao lado dos presos políticos e, também, ao lado dos índios, dos posseiros, dos camponeses e dos operários urbanos.

A partir dessa aproximação, o processo educativo transcende sua metodologia formal e passa a refletir sobre a repressão sofrida na época como uma ação contra toda a classe subalterna. As lutas fragmentadas das classes subalternas, na proximidade com a instituição, em mútua influência, passam a ter maior caráter de universalidade. “Há todo um processo educativo presente na atuação da igreja contra a repressão. Aprende-se na prática, no sofrimento, no conflito. É o processo que se tem que pagar pelas lutas democráticas” (PUCCI, 1984, p. 95). Da particularidade do movimento popular, consegue-se dialeticamente alcançar a dimensão mais universal do sistema social e da conjuntura na ditadura militar.

Se inicialmente a luta pelos direitos humanos se restringe à defesa das chamadas liberdades burguesas,

com o avanço das classes subalternas no interior da igreja e com a intensificação do trabalho dos setores progressistas junto a essas classes, a igreja vai sendo conduzida a assumir a luta pelos direitos dos mais explorados pelo sistema (PUCCI, 1984, p. 120).

Esta é uma questão chave. A perspectiva da libertação social, dialogada a partir das bases, vai exigir que toda a lógica dos direitos humanos seja revista a partir do ponto de vista dos oprimidos. Os irmãos e irmãs, os humildes, os perseguidos passam a ser reconhecidos como oprimidos em seus direitos. Curiosamente, falta a utilização da categoria “vítima”, tão significativa neste contexto para a elaboração teológica, pois indica ao mesmo tempo a injustiça de uma ação opressora tanto quanto a responsabilidade de alguém que vitima (COELHO, 2014).

Pucci vislumbra momentos diferentes, não necessariamente temporais, deste deslocamento de perspectiva. Inicialmente, a instituição eclesial utiliza a palavra por quem não tem voz ou tem sua voz negada. Depois, procura criar condições favoráveis para a auto-organização coletiva de setores oprimidos ou marginalizados. Desenvolve-se ampla metodologia de trabalho de base. Espalham-se as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Constroem importantes organizações nacionais como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral do Mundo do Trabalho, entre outros. Em seguida, a igreja posiciona-se lado a lado nos principais momentos de mobilização. É no engajamento na pastoral popular que gesta compromisso, estabelecendo aliados:

São os compromissos do dia-a-dia, a convivência ao lado dos oprimidos, o lutar juntos a partir de problemas concretos, o debater em grupos a situação, o encontrar meios comuns de fugir da repressão.... que vão indicando aos agentes da igreja o que fazer, que direção dar a seus atos, que entidades de defesa criar, que documentos escrever, que formas de pressão desenvolver (PUCCI, 1984, p. 120).

Conclui-se que essa experiência, a partir dos problemas concretos da realidade, formula uma nova pedagogia popular de base. Uma pedagogia que entende a educação como esforço para a emergência de uma visão de mundo, unitária e coerente em vistas de um projeto alternativo de sociedade, na qual as pessoas “aprendendo a decidir juntas; através da mobilização e da ação, vai-se percebendo a força da união, vão-se formando grupos solidários e surgem as organizações sociais comunitárias” (PUCCI, 1984, p. 161). Uma pedagogia que não visa “apenas” a ampliação dos horizontes do educando, mas mudar a estrutura social ao mesmo tempo em que transforma as formas de ver o mundo. Uma pedagogia na qual o educando como povo constitui-se na tensão, sujeitizando-se a ponto de dirigir seu próprio processo educativo de forma ativa, na medida em que todos e todas têm voz e vez na gestão das entidades populares que criaram juntos, pela base popular.

Concordamos com essa conclusão e propomos mais: parece-nos evidente que tal leitura mediada pela Filosofia da *práxis* fornece elementos seguros para repensar a própria prática da Filosofia e de como se desenvolve uma propedêutica do filosofar. Isto é, parece-nos que este tipo de educação popular se fundamenta sobre elementos constitutivos de uma verdadeira Filosofia. Poderia ser considerada como ensino de Filosofia? Não no modelo convencional que estabelecemos para o pensamento filosófico. Mas sim, nesta perspectiva popular. Afinal, se todos são, de certa forma, filósofos, se todos os principais elementos do filosofar estão presentes como fundamentos, por que motivos não poderíamos dizer que, nesta experiência de educação popular, inspirada na Filosofia da *práxis*, encontramos uma excelente pedagogia para o ensino da Filosofia?

Permanece como desafio desenrolar o fio deste argumento oculto, implícito, presente nas análises de Pucci. Parece que não ser difícil relacionar estes elementos com as características que a Filosofia latino-Americana propõe como verdadeiro filosofar, incluindo a reflexão a partir da vida

concreta dos oprimidos, pensar a partir da prática, considerar a necessidade da autoemancipação, constituindo o povo como sujeito. Este sujeito, na criticidade de sua existência, que pensa de forma autônoma, crítica e autoconsciente e, ainda, ensina a crítica às instituições. Gestam horizontes utópicos e, no engajamento por sua realização, questionam os fundamentos da ação sociopolítica. Creio termos elementos suficientes para uma boa reflexão sobre o ensino de Filosofia a partir da “nova *práxis* educacional” estudada por Pucci. Poderia ter como mote o princípio que Bruno Pucci busca, na pesquisa, em Frei Betto: a libertação só chega pelos caminhos escolhidos e assumidos pelo próprio povo organizado (PUCCI, 1984, p. 164).

DESDOBRAMENTOS AINDA HOJE

As considerações de seu texto estão para além das dimensões educativas e suas relações com a transformação social. Oferecem contribuições para pensar a gestação de um perfil de militantes sociais muito diferente, que associam valores da religião tradicional cristã em uma visão social de mundo não apenas questionadora, mas muitas vezes revolucionária. Bruno Pucci assinala que este movimento retirou o cristianismo das mãos das classes dominantes (PUCCI, 1984, p. 163). Por vezes, podemos dizer que Pucci expressa um otimismo exagerado sobre o papel da ação pedagógica da base sobre a hierarquia: “parece-me irreversível” (PUCCI, 1984, p. 174).

A realidade histórica, hoje olhando na retrospectiva, parece ter sido mais complexa. Naquele ano mesmo de 1984 a Cúria Vaticana, liderada pelo conservador papa João Paulo II, deixa o tom conciliatório com tal *práxis* e passa ao combate aberto, por meio de instruções pontificias e silêncio obrigatórios. As ações de reversão do irreversível vieram na substituição lenta, mas decidida dos bispos que se tornaram progressistas por outros ultraconservadores e nas condenações que visavam afastar a classe subalterna das estruturas pastorais.

De certa forma, Pucci não está totalmente errado ao apontar algo de irreversível decorrente desta *práxis*. Por um lado, a experiência da hegemonia de um setor subalterno na instituição eclesial cristã daquele período tornou-se ponto crítico de análise e comparação, como uma tradição que não pode ser negada e, muitas vezes, é reivindicada. Por outro lado, o processo formativo preparou gerações de sujeitos engajados que atuam não apenas nas igrejas, mas exercem sua autonomia nos movimentos sociais, sindicais e políticos, fornecendo quadros dirigentes para setores moderados e radicais da política latino-americana.

Curiosamente, um setor que recebeu boa contribuição dessa *práxis* parece justamente a área da Filosofia da Educação que, ao menos no Brasil, encontra entre seus expoentes diversos intelectuais preparados no firme compromisso daqueles que desejam a academia aliada aos legítimos anseios da classe subalterna. Este tema merece ser melhor estudado.

Vale ressaltar que a temática da tese doutoral permanece atual e ainda desperta interesses na universidade. Para exemplificar, indicamos dois estudos que podem ser entendidos como contribuições para a *práxis* popular que formou essas gerações de militantes e cidadãos. Egberto Pereira dos Reis (2014) pesquisou, no PPGE da UFSCar, que Pucci ajudou a construir, sua tese de doutorado com tema e referencial similares, mas com um recorte diferenciado: a partir do estudo dos editoriais da *Revista Eclesiástica Brasileira* (REB) no período em que Leonardo Boff, na ocasião frade franciscano, desempenhou a função de editor. Reis procurou interpretar a produção teológica da época a partir da categoria de intelectual orgânico, entendendo a relação entre os teólogos acadêmicos e os cristãos engajados como uma prática de intercâmbio educativo. Explicita o papel, suas contribuições e limitações, que o filósofo acadêmico desempenha ao dialogar com a filosofia produzida pela criticidade das lutas sociais das classes subalternas.

Outro estudo significativo sobre esta relação entre os intelectuais e os cristãos das comunidades é a pesquisa

de Antônio de Lisboa Lustosa Lopes (2010), que procura demonstrar a relevância da experiência concreta para a construção dos discursos das CEBs e sobre as CEBs. Um trabalho na perspectiva descolonial que explicita os pontos de tensão entre a assessoria acadêmica e os discursos próprios dos militantes de base, seja em aspectos que acabam por silenciar a base ao se constituírem locutores especializados, seja na unificação dos discursos como se possuíssem unicidade ocultando as diferenças existentes. Esta análise aponta para elementos ricos que requerem a atenção para que o olhar acadêmico não se imponha sobre a atitude filosófica que se desenvolve na *práxis* educacional que Pucci destaca.

São dois exemplos que indicam a vitalidade do tema e que permanecem como desafios para pensar um tipo de ensino de filosofia que considere a *práxis* popular como geradora de Filosofia. Este tema, talvez como “memória dos vencidos”, ainda tem muito a contribuir com as reflexões de nossa época e, ainda, muito a ameaçar as instituições da ordem vigente.

REFERÊNCIAS

COELHO, A. S. **Capitalismo como Religião**: uma crítica a seus fundamentos mítico-teológicos. (Tese de doutorado). Universidade Metodista de São Paulo – PPGCR, São Bernardo do Campo, 2014.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOLDMANN, L. **Le Dieu Caché**. Paris: PUF, 1959.

LOPES, A. L. L. **Entre a colonialidade e a libertação**: Uma análise descolonial dos discursos das e sobre as CEBs. (Tese de doutorado). Universidade Metodista de São Paulo – PPGCR, São Bernardo do Campo, 2010.

LÖWY, M. **O que é cristianismo de libertação:** Religião e política na América Latina. São Paulo: Perseu Abramo/Expressão Popular, 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos selecionados.** São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PUCCI, B. **A nova práxis educacional da Igreja: 1968-1979.** São Paulo: Paulinas, 1984.

REIS, E. P. **Os intelectuais da libertação e o intercâmbio educativo:** uma leitura gramsciana da Revista Eclesiástica Brasileira (1972-1986). (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos-PPGE, São Carlos, 2014.

SUNG, J. M. **Cristianismo de Libertação.** São Paulo: Paulus, 2008.

TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: BRUNO PUCCI E SUA ADORNIANA PAIXÃO PELA LITERATURA

Robson Loureiro*

Criador e fundador do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, no início da década de 1990, o Professor Bruno Pucci é um dos mais notáveis intelectuais representantes da Teoria Crítica da Sociedade no campo da educação brasileira. Dentre seu vasto currículo, são dignos de nota seus mais de 70 artigos publicados em periódicos acadêmicos, a organização de mais de 16, autoria de 13, e publicação de 60 capítulos de livros. São 88 resumos publicados em anais de eventos acadêmicos, 157 trabalhos apresentados em congressos e similares; participação em 183 bancas de mestrado, 75 de doutorado. Participou de mais de 210 e organizou 30 eventos acadêmicos. Sem contar inúmeros cargos administrativos – Direção e Coordenação de cursos de graduação e pós-graduação. Até o fechamento deste artigo, Bruno Pucci havia orientado 51 trabalhos de iniciação científica, 51 dissertações e 24 teses.

Não obstante esse vasto currículo do Professor Bruno Pucci, o que mais chama atenção é a simplicidade com que ele lida com a existência, o apreço pela boa prosa, a facilidade com que consegue agregar as pessoas no seu entorno. Atento aos fragmentos, ético no tratamento e sensível às causas relacionadas aos processos de danificação dos indivíduos, em especial as barbáries – preconceitos, discriminações de toda ordem – que invadem o dia a dia de todos nós, o Professor Bruno Pucci segue firme no seu empreendimento de contribuir

* Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.
E-mail: robbsonn@uol.com.br

para a experiência estético-formativa dos sujeitos no contexto contemporâneo.

Lembro-me (como se fosse hoje) quando do lançamento do livro *O ensino noturno e os trabalhadores* (Edufscar, 1994), que Bruno escrevera com o Professor Valdemar Sguissardi e o querido e saudoso Professor Newton Ramos-de-Oliveira, quando os três eram professores da Universidade Federal de São Carlos. Fundamentados na matriz teórica gramsciana, o trio guiou a concepção de história, educação e sociedade presentes no livro.

Pouco tempo antes (em 1991) da publicação de *O ensino noturno e os trabalhadores*, Bruno Pucci já sinalizava sua guinada teórica e a partir do referencial da Teoria Crítica da Sociedade começou a orientar suas reflexões e análises sobre a sociedade, em geral, e a educação, em particular.

Desde então, no campo acadêmico, em especial na Filosofia e na Filosofia da Educação brasileira, tem sido ímpar a contribuição da produção intelectual do Professor Bruno Pucci para a compreensão da educação aliada aos diversos fenômenos sociais que com ela dialogam em nosso tempo.

Meu objetivo, neste breve artigo, é apresentar um pouco da trajetória desse que talvez seja um dos mais importantes pesquisadores, representante intelectual da Teoria Crítica da Sociedade no campo das humanidades, em geral, e da educação, em particular, no contexto acadêmico-cultural brasileiro. Trata-se apenas de um resgate de parte da sua vastíssima produção teórica. Tarefa nada fácil, tendo em vista o espaço, bem como, o risco que se corre de deixar de lado aspectos que talvez sejam mais relevantes que outros, que aqui não poderão ser apresentados. De qualquer forma, penso que vale a pena correr este risco, e confesso que a inspiração veio do próprio Bruno Pucci, pois não faz muito tempo, em duas ocasiões diferentes, ele escreveu dois registros sobre parte da memória de dois importantes Grupos de Trabalho – o GT 17 (Filosofia da Educação) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), do qual fora um dos

membros fundadores e outro (artigo), em que ele resgata os 24 anos de existência do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, por ele fundado, em 1991.

No artigo (2013) sobre o GT 17 da Anped, ele traça, com exímia habilidade narrativa, parte da memória dos 20 anos da criação do GT 17. Pucci evidencia a contribuição da Teoria Crítica da Sociedade e seu Grupo de Trabalho. Mas, também retoma o momento da criação desse GT, dos seus participantes, das comissões organizadoras e descreve alguns aspectos relevantes da Teoria Crítica da Sociedade, como a gênese terminológica, delimita o contexto de surgimento e os principais fundadores do Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, bem como, descreve nuances teóricas das pesquisas apresentadas no GT, revela as conhecidas, mas pouco tratadas discrepâncias regionais que ainda vigoram em diversos GTs da Anped, dentre outros assuntos.

Em setembro de 2015, Pucci publicou artigo no qual traça um histórico dos então 24 anos de fundação do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação.¹ É visível a sensibilidade estética da sua escrita, pois nesse registro ele sumariza as pesquisas realizadas, destaca os pesquisadores, sonhos, traduções, realizações, criações de novas sedes e inúmeras possibilidades teóricas e metodológicas de discussões inerentes às temáticas que sugerem o escopo de investigação do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação: o diálogo com a dimensão estética e a literatura; a formação (humana) e a indústria cultural; música, teatro, dança, cinema etc.

Como visto, o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação iniciou suas atividades no ano de 1991, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fundamentado no referencial teórico-metodológico da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade, ou seja, dos autores que deram início aos trabalhos do Instituto para Pesquisa Social, dentre eles Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e

¹ Texto completo disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/20102015145313.pdf>. Acesso em 20 jun 2016.

Walter Benjamin. Esse ano, de 2018, o GP completa 27 anos de trabalho contínuo, ininterrupto e, com certeza, de conquista de um lugar de destaque no campo acadêmico, visível não apenas pelo tempo de existência, mas, principalmente, pela consolidação dos encontros internacionais, que durante várias edições fora organizado pelo Professor Bruno Pucci.

O sucesso desse Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação revela-se, também, pela quantidade de instituições que atualmente o integram; pelos problemas e fenômenos com os quais seus integrantes têm se debruçado, abordados nas inúmeras pesquisas individuais, dissertações de mestrado, teses de doutorado etc. Isso tudo fruto do desejo, mas, principalmente, da exemplar e qualificada capacidade de trabalho do Professor Bruno Pucci.

É digno de destaque que em seu percurso acadêmico, o Professor Bruno Pucci tratou de inúmeras temáticas, a começar pela pesquisa *A nova práxis da Comunicação e Expressão*, que foi sua dissertação, defendida na UNIMEP (1976), na qual ele realiza um diagnóstico de como era lecionada a disciplina *Comunicação e Expressão*, nas séries finais do ensino do então 1.º grau. O escopo foi apresentar uma nova proposta de ensino para essa “matéria”, e a pesquisa fundamentou-se na fenomenologia de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e teóricos que recorreram a esse aporte teórico para fundamentarem suas propostas pedagógicas, dentre eles Paulo Freire, Dermeval Saviani (em seu primeiro momento) e Antônio Joaquim Severino.

Antes disso (1968), também fundamentado na fenomenologia, Pucci escreveu a monografia intitulada *Um testemunho para os nossos dias: uma igreja pobre a serviço dos pobres* (1966-1968), pesquisa na qual ele recorre à leitura dos documentos do Vaticano II e às orientações sobre a questão da ética desenvolvidas durante sua participação em um curso de Especialização em Teologia Moral. No trabalho monográfico ele analisa uma questão polêmica daquele contexto histórico: uma igreja pobre a serviço dos pobres.

Um ano depois de ter defendido a dissertação na UNIMEP, o Professor Pucci trabalhou na pesquisa *Fenomenologia: princípios, usos e possibilidades*, cujo escopo foi investigar a filosofia/metodologia fenomenológica (em Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty) e suas contribuições para se entender a educação brasileira (formal e informal). E, mais uma vez, o foco foi Paulo Freire e o primeiro Saviani.

Entre 1978 e 1982, época em que cursou o doutorado em educação, na PUC/SP, sob orientação do Professor José Luiz Sigrusti, percebe-se nitidamente o movimento de deslocamento teórico que sustentará as reflexões e análises dos estudos de Pucci, até 1991. Ainda que sua preocupação estivesse vinculada com questões próprias da instituição católica, como anunciado no título da tese, *A nova práxis educacional da Igreja: 1968-1979*, percebe-se que não é mais a fenomenologia, mas, sim, o materialismo histórico do filósofo italiano Antonio Gramsci que fundamenta o tratamento do problema e do escopo da pesquisa: examinar as experiências de Educação Popular da Igreja Católica Brasileira, em dois momentos específicos – em suas lutas pelos direitos humanos, com outras entidades da sociedade civil e, sobretudo, nas experiências populares das Comunidades Eclesiais de Base (CEB).

Quando fora professor do Departamento de Filosofia da UNIMEP, nos anos de 1983 e 1985, Pucci deu continuidade e reforçou seu encontro com o “pensamento gramsciano”, visível na pesquisa cujo escopo foi tratar das contribuições do filósofo italiano para a educação brasileira.

Em 1986, já como professor da Universidade Federal de São Carlos, coordenou, com o Professor Valdemar Sguissardi, a pesquisa *Escola pública e democratização do ensino no município de São Carlos*, que também contou com a participação de Newton Ramos-de-Oliveira, que à época era orientando de mestrado do Professor Bruno Pucci. Finalizada em 1989, a investigação objetivou contribuir para o aprofundamento das discussões e análises da questão da qualidade do ensino de 1º grau (em particular nas 8ª séries) oferecido aos alunos-

trabalhadores ou pré-trabalhadores e fez parte do Programa de Pesquisa “Diagnóstico Estadual de Educação”, patrocinado pelo INEP/MEC.

Com título diferente, mas também fundamentada no materialismo histórico de Antonio Gramsci, Pucci e Sguissardi deram continuidade à pesquisa anterior, mas sob o título de *Qualidade do Ensino, qualificação-desqualificação e necessidades do aluno trabalhador*, realizada entre 1989 e 1991. Vinculada ao Programa do INEP/MEC sobre Diagnóstico Estadual da Educação, o escopo da pesquisa foi compreender se a qualidade do ensino é condição da democratização da escola pública. Integrava a equipe, coordenada por Pucci e Sguissardi, o Professor Newton Ramos-de-Oliveira, à época doutorando orientado pelo Bruno, e quatro alunos de iniciação científica. Partiram de um conjunto de situações e problemas relevantes para a educação brasileira, como: a condição de trabalhadores, de alunos e professores; o desconhecimento pela escola do trabalho e do aluno trabalhador do ensino noturno; as transformações no mundo do trabalho e suas consequências no ensino e as condições de uma resposta escolar de qualidade às atuais e novas.

O flerte com a Teoria Crítica resultou não apenas no deslocamento de referencial teórico para a análise dos problemas educacionais, como também na realização da pesquisa *O Potencial Pedagógico da Teoria Crítica I*, realizada entre 1991 e 1994. Foi o primeiro dos cinco projetos integrados de pesquisa sob a temática “O potencial pedagógico da Teoria Crítica” e naquele momento desenvolveu dois eixos básicos: aprofundamento dos conhecimentos de algumas categorias-chaves da Teoria Crítica da Sociedade, em particular dos clássicos frankfurtianos, como: a dialética da razão e a crítica da razão instrumental; a crítica da cultura e a indústria cultural. E o outro objetivo foi analisar os escritos sobre a Pedagogia Radical, do Professor Henry Giroux. Nas palavras do próprio Professor Pucci “O início desse Projeto caracteriza a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa ‘Teoria Crítica e Educação’, em agosto de 1991”.

O potencial pedagógico da Teoria Crítica II foi o projeto realizado no período de 1994 a 1996, e tratou da influência de pensadores idealistas na formação dos teóricos frankfurtianos e a consequente revalorização da razão, bem como, do aprofundamento das categorias “formação cultural” e “indústria cultural”.

A pesquisa teve continuidade e, de 1996 a 1998, *O potencial pedagógico da Teoria Crítica (III)* recorre ao diálogo entre Adorno e Benjamin para a construção metodológica de suas concepções de filosofia e arte, bem como, a questão de uma educação estética nos escritos de Adorno. Naquela ocasião, o Professor Newton Ramos-de-Oliveira já figura como bolsista de produtividade do CNPq e é, com Bruno Pucci, coordenador da equipe de pesquisadores.

Foi justamente em 1996, ano de sua aposentadoria da UFSCar, que tive o prazer de conhecer o Professor Bruno Pucci, quando de sua chegada para a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), instituição onde à época finalizava meu mestrado (filosofia da educação) sob orientação do Professor Valdemar Sguissardi. O curso, *Teoria Crítica e Educação*, foi uma espécie de *ensaio*, antes de Bruno Pucci iniciar suas atividades e integrar o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

Com carga horária de 90 horas, o curso de extensão – Atualização em Educação – fora ministrado nas manhãs e tardes dos sábados, onde nos encontrávamos em uma das salas do Bloco 9, da UNIMEP, para debatermos um conjunto de textos clássicos de autoria de autores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Max Horkheimer. Todo sábado Bruno fazia a leitura de alguns aforismos da *Minima Moralia*. Não apenas os lia, mas os comentava e solicitava nossa participação com comentários, críticas e interpretação dos fragmentos. Ele era o coordenador do curso, mas junto dele sempre compareciam os Professores Antonio Álvaro Soares Zuin,² Belarmino Cesar da Costa Guimarães, Newton

² Desde 2015, é o atual coordenador do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, com o Professor Luiz Antônio Nabuco Lastória Calmon.

Ramos-de-Oliveira e Luiz Antônio Nabuco Lastória Calmon. Foi um curso intenso, no qual estavam evidentes o zelo no trato com a teoria e uma lapidada paciência com o conceito. Tenho comigo, até hoje, a pasta com todas as fotocópias dos artigos que orientaram nossas discussões naquele curso.

Foi também naquele ano de 1996 que tive a felicidade de conhecer um pouco o Professor Bruno. Torcedor apaixonado, presenciei situações nas quais ele não fazia qualquer cerimônia em parar tudo para assistir a uma partida de futebol protagonizada pelo Corinthians. Lembro-me de um encontro, onde havíamos pedido uma pizza, e estávamos no apartamento do Valdemar Sguissardi, perto da Rua do Porto, em Piracicaba. A conversa fluía, ambos contavam causos, lembravam situações engraçadas, comentavam sobre o contexto político do país etc., etc. e, de repente o Bruno nos pediu licença, pois naquele exato momento seria televisionada uma partida de futebol protagonizada pelo Timão. Tempos depois, percebi que a mesma paixão que tem pelo seu time do coração, ele demonstra ter para com seus orientandos, colegas e amigos. A camaradagem, espírito de equipe, capacidade de agregar e coordenar ações, bem como, a sensibilidade teórica que transborda para o nível das relações afetivas com seus pares e alunos, é uma marca registrada do jeito Bruno Pucci de ser.

Na impossibilidade de dar um tratamento mais detido na extensa produção teórica do Professor Bruno Pucci, minha contribuição, aqui, diz respeito a algo que, com a filosofia, a meu ver é muito caro e presente na vida dele: a literatura. Essa descoberta deu-se em outro encontro, no qual estavam presentes amigos comuns, dentre eles o Professor Valdemar Sguissardi – outro também apaixonado pela filosofia, pela história, pelos bons causos e, principalmente, pela boa literatura. Paixão que, aliás, era compartilhada, com igual força e intensidade, pelo Professor Newton Ramos-de-Oliveira, talvez o mais brilhante crítico literário que, de longe, a todos nós inspirava de forma admirável. Não por acaso, essa trinca de ases militou acadêmica e politicamente junta durante um bom tempo, tanto na UFSCar quanto na UNIMEP.

É no *O potencial pedagógico da Teoria Crítica IV*, pesquisa realizada entre 1998 e 2000, que a literatura aparece como uma temática de forma mais explícita. A equipe buscou saber qual seria, no campo educacional, a função da Filosofia da Educação e lança algumas hipóteses, em particular a ideia de que a filosofia só faz jus a si mesma se for mais que uma disciplina específica; sugerem que se ela ainda for necessária, deve continuar a ser crítica e negativa; também defendem que a filosofia é um conhecimento “inútil”, e que a arte faz bem à filosofia.

A pesquisa expõe uma constelação de questões/problemas, mas é com base na indagação se a literatura pode se transformar em notas dissonantes para a educação que perguntam se em um mundo administrado e de linguagem totalitária, a linguagem artística pode ser portadora de um conteúdo real, vivo, ser possibilidade formativa e, em especial, se uma sociedade sem sujeito pode ainda ser terreno fértil para o romance, emergência da subjetividade do mundo moderno. Também perguntam se é preciso reconciliar o sujeito com a linguagem em uma época na qual o falado, comunicado, escrito é o “sempre mesmo” sob a aparência do totalmente novo e, por fim, se a literatura pode ser ocasião para a inserção de notas dissonantes, capazes de abalar o pensamento unitário, totalitário.

Na quinta versão do projeto, *O potencial pedagógico da Teoria Crítica (V) – 2000-2003* – também coordenado por Pucci e Ramos-de-Oliveira, parece que teve início, de forma mais bem sistematizada, o arcabouço de uma Teoria Crítica da Educação. Nessa última etapa da pesquisa, que teve início em 1996, os autores se propuseram a aprofundar os estudos sobre os fundamentos teóricos dos autores clássicos da Teoria Crítica da Sociedade, no esforço de encontrarem os subsídios para se pensar a Educação brasileira. Os três eixos básicos da investigação foram: a intervenção filosófica, expressão e práxis formativa; a dimensão artística, como práxis formativa e os elementos para se pensar uma teoria crítica da educação, que denominaram de sistematização primeira.

E, no caso específico do Professor Bruno Pucci, chama a atenção o fato de além do mestrado e doutorado em educação, sua formação “básica” não é apenas em Teologia e Filosofia, mas, também em Letras, com especialização em Literatura Brasileira Comparada, de tal sorte que o hermenêuta atento percebe que seus escritos transitam desde o tratamento conceitual, próprio do campo filosófico, em geral, à filosofia da educação e à crítica literária em particular.

No tocante aos trabalhos que envolvem a literatura, com fim específico de realizar uma mais bem situada visualização, para o presente artigo selecionei apenas três trabalhos nos quais o Professor Bruno Pucci revela não apenas sua paixão pela literatura, como, também, sua verve para a crítica literária. São eles: *Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas* (PUCCI, 2010) e *Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma* (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014); *O trágico e o poético em Fogo Morto: análise de seus elementos estéticos* (PUCCI; ANDRADE, 2015).

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA POR MEIO DA LITERATURA: DIÁLOGOS DE PUCCI COM ADORNO

Prezados senhores e senhoras,
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros a mancheias...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe — que faz a palma,
É chuva — que faz o mar.
(Castro Alves – do poema *O livro e a América*)³

No artigo que recorri para tomar de empréstimo a epígrafe desta seção, o autor faz a seguinte observação, com relação à leitura e à formação de leitores.

³ Essa epígrafe tem inspiração em *Sobre a formação do leitor* (SGUISSARDI, 2011, p. 79), que a utilizou na abertura deste artigo.

A formação de leitores, ou melhor, de bons leitores, certamente não tem como primeira finalidade salvar os autores de livros da miséria e os jornais, revistas e seus donos, da falência. Também já não deverá ser, como já foi, ao longo da história, para, fundamentalmente, fazer dos homens e mulheres, de todos os tempos, indivíduos subalternos mais obedientes e servis por saberem ler tábuas da lei ou editos imperiais. Ou, ainda, para fazer os trabalhadores das indústrias modernas serem mais produtivos, por lerem e entenderem os manuais de funcionamento das máquinas e, assim, garantirem maior lucro para seus patrões (SGUISSARDI, 2011, p. 80).

Por acaso a literatura pode ser ocasião para a inserção de notas dissonantes, capazes de abalar o pensamento unitário, totalitário? Essa é uma das perguntas que Pucci e sua equipe apresentam na 4ª versão do projeto de pesquisa *O potencial pedagógico da Teoria Crítica*. E, para responder a essa pergunta, recorro a alguns trabalhos publicados pelo Professor Bruno Pucci. Os dois primeiros são *Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas* (PUCCI, 2010) e *Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma* (PUCCI; DELA VALE; ROMEIRO, 2015).

Em *Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas*, preocupado com a dimensão estética que envolve o sentimento, o pensamento e a expressão artística, o objetivo de Pucci (2010) é entender de que forma as tensões entre *mimese* e racionalidade, poesia e metafísica, na busca infinda de exprimir o inexprimível, se manifestam na história de Rosa e no ensaio de Adorno? Dessa forma, ele destaca que para o escritor Guimarães Rosa, “[...] a dimensão estética ultrapassa o *logos* e a palavra vale pelo ritmo e melodia que produz: ela é a ousadia de expressar o inefável e o infando”. No que se refere a Theodor Adorno, de acordo com Pucci (2010), para o filósofo frankfurtiano “[...] a dialética é a tentativa de salvar criticamente o momento retórico da linguagem: aproximar a coisa e a expressão até apagar-lhes as diferenças” (PUCCI, 2010, p. 122).

A literatura de Guimarães Rosa revela sua artística capacidade de inventar termos novos, de brincar com a assonância do *verbum*. Rosa utiliza o conto e o romance na tentativa de rodear, de devassar aquilo que se move, perturba e com rebeldia revela-se na existência humana (PUCCI, 2010). Por sua vez, o estilo ensaístico e o recurso ao uso de aforismos, “para dizer o que não se pode propriamente dizer” (PUCCI, 2010), são formas que por vezes Adorno recorre, na tentativa de encontrar a gênese do *não-conceitual* do conceito: seus pré-juízos, intuições, inervações que o entrelaçam.

No movimento de expor aquilo que considera semelhanças, entre as “escrituras” de Rosa e Adorno, Pucci (2010) destaca que a primeira seria a tentativa de um e outro, “dar nome à coisa”, pois “Nomear a coisa, dizer o que a coisa é: este é o desafio primeiro de todo escritor: tentar aproximar intimamente conceito e objeto, palavra e coisa, buscando a identificação de ambos; tentativa de ir além do próprio conceito, do *logos* para dizer aquilo que ainda não foi dito” (PUCCI, 2010, p. 125). E, segundo Pucci, em Adorno isso acontece por meio do *ensaio*, pois a forma ensaística de escrever é aquela na qual se compõe no momento em que se experimenta.

Por meio do ensaio a escrita revela que o autor vira e revira seu objeto, questiona, apalpa, prova, reflete, o ataca de diversos ângulos. Para Adorno, portanto, o ensaio possui essa capacidade de reunir, no olhar atento do escritor para os fragmentos da realidade, tudo o que vê e dispõe em palavras (PUCCI, 2010). No caso da escrita de um autor com Guimarães Rosa, Pucci observa que este “[...] recorre às rimas, às assonâncias, às aliteraões, às onomatopéias, às frases curtas, rápidas, enérgicas, enfim, ao canto e à cadência rítmica das palavras para ensaiar o nome da coisa” (PUCCI, 2010, p. 126).

Outra semelhança, segundo Pucci, entre a forma de escrita de Rosa e Adorno, é o fato de que não se seduzem pela linguagem do senso comum “[...] são difíceis de serem consumidos; preocupam-se com o leitor crítico, criativo” (PUCCI, 2010, p. 127). Por sua vez, Pucci considera que a

escrita adorniana se propõe a decifrar a enxurrada de sentidos dos conceitos, e Rosa recobre as palavras de nova roupagem. Adorno combate o conceito contra o próprio conceito, e Rosa experimenta a expressão da beleza física dos vocábulos. De tal forma que ambos se propõem, em seus escritos, à busca do conhecimento. Pretendem chegar ao encontro do *quem das coisas*. Adorno, no pensar mediado pela sua apurada e educada audição (de músico), portanto, um pensamento que se dá pelos sons e onomatopeias. No caso de Rosa, os gemidos dos conceitos são escutados por meio da razão. E, de acordo com Pucci (2010, p. 129), justamente esta seria a terceira forma que aproxima os dois autores das musas e da *noésis*.

Negatividade é outra forma de semelhança que Pucci (2010) considera haver entre os escritos de Rosa e Adorno. Neste, o conceito de negatividade, que em nada tem a ver com pessimismo, ocupa o lugar central em seus textos filosóficos e estéticos. Para ilustrar essa questão, Pucci lança mão de um trecho da “Dedicatória” das *Minima Moralia*:

O espírito não é como o positivo que desvia o olhar do negativo (...); não, ele só é este poder quando encara de frente o negativo e nele permanece” (ADORNO, 1992a, p. 9). E no último aforismo desse mesmo livro, lemos: “(...) porque a perfeita negatividade, uma vez encarada face a face, se consolida na escrita invertida de seu contrário” (ADORNO, citado por PUCCI, 2010, p. 130).

Também no *Prefácio* do seu emblemático livro *Dialética negativa*, Adorno afirma que a formulação *Dialética negativa* é um atentado contra a tradição e que a intenção do livro “[...] é liberar a dialética de sua natureza afirmativa, sem perder minimamente a precisão. Desentranhar seu paradoxal título é uma de suas intenções” (ADORNO citado por PUCCI, 2010, p. 130). Nesse sentido, Pucci considera que “[...] a negatividade, o diagnóstico, a crítica imanente, a prioridade da teoria são conceitos filosóficos determinantes na filosofia adorniana” (PUCCI, 2010, p. 130).

Mas, e em Guimarães Rosa, a negatividade também se faz dialeticamente presente em seus escritos? Pucci (2010) afirma que no livro *Grande Sertão* a negatividade está em toda a sua extensão e interioridade. Nesse sentido, ele observa que na densidade das lembranças da personagem Riobaldo, em suas idas e vindas são alimentadas pela luta cósmica entre o bem e o mal, a vida e a morte, o ser e o *não ser*.

Pucci (2010) sugere que a negatividade é expressa também pelo recorrente uso dos prefixos *in* e *des*, que na escrita de Rosa são associados a palavras que não utilizamos com essa prefixação, como “[...] *ininfeliz, insciência, desrazão, desver*”, bem como, pelo repetido “emprego do advérbio *não* e *nunca*, da conjunção *nem*, do pronome *nenhum*”, que de acordo com Pucci (2010) “infundem densidade aos textos de Rosa”. Por exemplo, “*Nonada* (nada, coisa sem importância) é a palavra que abre o romance *Grande sertão*. Constitui, sozinha, a primeira frase do livro, e reaparece no último parágrafo. Assim, de acordo com Pucci (2010), o romance tem início do nada e a negação o acompanha até a última frase. De igual modo, o demônio, o não idêntico de Deus, de forma terrível, dá o ar da graça da primeira à última oração. Lages (2002, citado por PUCCI, 2010, p. 131) afirma que a articulação dos temas relativos a Deus, o diabo e o sertão, revela a negatividade como recusa de algo insuportável para o sujeito, que quanto mais procura livrar-se, aboli-lo e negar-lhe a existência, mais aquele algo se afirma como existente.

Nestas rápidas “pinceladas”, nas quais tento retratar um pouco do artigo, é possível perceber que sua leitura se configura como uma experiência estética ímpar, pois a todo o momento é-se tomado pelo balanço ininterrupto do movimento próprio da dialética que perfaz a obra de arte, que na sua forma de existir, sem conceito, para ele se recorre, caso não se quiser redundar em uma estetização vazia da existência. Antes, porém, faço uma pausa para registrar, de forma breve, a reflexão que Pucci faz sobre o significado do conceito de experiência:

Se o conceito de experiência carrega em si os resultados da densa trama do homem na construção de sua história sociocultural; se na contemplação/interpretação da obra de arte, a experiência estética é expressão de uma instigante forma de conhecimento, que exige um sujeito forte e perscrutador para realizá-lo; então, o conceito de experiência estética é imanentemente formativo, e desenvolve sua potencialidade em consonância com o conceito *Bildung*, que, em português, traduz-se por cultura ou formação cultural. No conceito de *Erfahrung* (experiência), assim como no de *Bildung* (formação, cultura), estão presentes, de maneira tensa e complementar, o envolvimento com o contexto histórico em que se vive e a postura crítica e ativa em relação a esse mesmo contexto. É isso que o olhar demorado e atento às obras de arte nos ensinam: que elas, construídas a partir das contradições sociais, se voltam como críticas a essas contradições e apontam perspectivas de uma nova sociedade. E, enquanto contribuem para o desenvolvimento da experiência estética de seus observadores, criam também os pressupostos filosóficos e formativos daqueles que lidam com elas (PUCCI, 2015, p. 4).

É possível afirmar, portanto, que no conceito de experiência estética reside o momento de negatividade, em especial no trato com as obras de arte, pois “[...] elas, construídas a partir de contradições sociais, se voltam como críticas a essas contradições e apontam perspectivas de uma nova sociedade” (PUCCI, 2015, p. 4). Não por acaso, Pucci (2010) finaliza seu ensaio, *Para Rosa com Adorno...*, atento à negatividade e à apropriação da estilística que sustenta a escrita de Rosa e Adorno.

Na articulação das formas de escrita de Rosa e Adorno, esse último, considerado uma espécie de filósofo-compositor, e o segundo romancista-poeta, Pucci recorre, de forma exemplar, ao método utilizado pelos dois. Assim, não se lê Rosa, mas escuta-se, Rosa: “Ouvir Rosa faz muito bem para aguçar a sensibilidade e potencializar a reflexão; nossas faculdades mimética e cognitiva se sentem amparadas no mais profundo

de seu *quid* pela imaginação, pela fantasia” (PUCCI, 2010, p. 131). E, ainda que para alguns a escrita de Adorno deva ser ouvida, dado ao seu estilo musical de escrever, Pucci (2010, p. 131) afirma que “Ler Adorno faz muito bem à linguagem, à exposição literária; suas *Notas de Literatura e Dialética negativa* demonstram isso”.

Não muito distante dos dois protagonistas da hermenêutica de Pucci (2010), este também se revela um habilidoso esteta da escrita ao propor que “A palavra em Rosa ganha substância, sabor e reflexão; o conceito em Adorno ganha saber, música e expressão”. Pucci considera que Rosa e Adorno dispõem de experiências semelhantes no manuseio persistente da magia dos vocábulos, de seus sons, roupagens e significados, que até no contexto de ‘monogramas’ pode apreender semelhanças, como essas:

“A gente só sabe bem aquilo que não entende” (Riobaldo/ ROSA, *Grande sertão: veredas*, p. 286). “Verdadeiros são apenas aqueles pensamentos que não se entendem a si mesmos” (ADORNO, *Minima moralia*, p. 168). Seriam Rosa e Adorno leitores de Schopenhauer, para quem “Os pensamentos nitidamente conscientes são apenas a superfície (...). Eis por que muitas vezes não podemos explicar a origem dos nossos pensamentos mais profundos: têm sua origem na parte mais misteriosa do nosso ser” (LEFRANC, citado por PUCCI, 2010, p. 131).

Não obstante, tudo indica que mais do que o mistério ou o misterioso do ser, a teoria estética de Adorno tende a valorizar o enigma na obra de arte. E, não por acaso, esse conceito aparece no título do próximo artigo que também tem a literatura de Guimarães Rosa como “objeto” de análise. De autoria de Bruno Pucci, André Dela Vale e Artieres Estevão Romeiro, *Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma*, foi publicado em 2014, e é o objeto desta segunda seção do presente artigo.

Experiência estética: com Pucci, Rosa e Adorno

Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa, analisa o conto de Rosa e o faz mediado pela contribuição filosófica de Theodor Adorno, em especial as reflexões presentes na sua teoria estética. Os autores transitam por caminhos diversos, mas que se complementam: análise, interpretação e, além disso, apresentam “[...] indícios para desvendar o enigma desse conto-poema, assim como para detectar o conteúdo de verdade que nele se manifesta” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 91).

Lanço mão de uma longa, mas representativa citação que expressa o ousado empreendimento dos autores:

Assim, os sons das toadas (im)pertinentes do trovador na varanda; a presença edílica dos bunitais bebentes do Urubuquaquá; o auscultar das longas e insinuantes conversas dos vaqueiros, curiosos e atarefados; a desconfiança da intromissão do narrador no meio do conto, exigindo uma pausa para explicitar indícios de enigma na estória; a atenção dos vaqueiros à narrativa da viagem de Grivo, o escolhido, de volta de sua missão, misteriosa e alvissareira; a floração da poesia que brota aos montões no vir-a-ser do texto, ... eixos condutores do conto, serão tensionados com ideias-chave da Teoria Estética de Theodor Adorno, no desvendamento de seu ser como obra-de-arte, entre as quais: a tensão da literatura com a música e o cinema na construção do texto; os sons, as palavras, os olhares e os infintos entremeios dos vaqueiros na intuição de um drama existencial que não era deles; as múltiplas técnicas estéticas utilizadas/inventadas pelo literato no ensaio de expressar os enlaces da estória; os resíduos miméticos que fertilizam o escrito em seus inesperados extratos; os paradoxos entre as intenções do autor e os momentos não-intencionais da obra; a forma final a que chegou a narrativa como unidade não violenta de tensos elementos; os acordes dissonantes e utópicos que se interpenetram no percorrer da narrativa. Enfim, a conjunção e a contraposição dos juízos adornianos na

tentativa de decifrar o enigma de Cara-de-Bronze, bem como de encontrar seu conteúdo de verdade (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 92-93).

No esforço hermenêutico, ao se debruçarem sobre os aforismos adornianos, os autores ressaltam a importância da mediação em uma obra de arte. Mediação, nesse contexto, é entendida, em linhas gerais, como uma capacidade de harmonizar elementos, aparentemente díspares em uma obra, que visa a dar voz ao pormenor pelo todo. Ainda ponderam nuances próprias da obra de Guimarães Rosa no *corpus* selecionado, a incluir os neologismos, e capacidade de unir, “[...] numa única peça, o conto, o poema, a música, o cinema” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 93).

Eles desvendam, de igual modo, a argúcia e a peripécia narrativa de Rosa, ao formular um enredo que se vale da mescla de vários gêneros: o conto é iniciado com cantigas populares, parte-se, então, para o diálogo entre as personagens, catorze vaqueiros; em seguida, há a apresentação de um roteiro de filme, a “intromissão” do narrador, narração do vaqueiro Grivo e a posterior interferência de dois vaqueiros.

Eles ratificam outro aspecto relevante, que é a tensão entre a literatura, a música e o cinema. Nesse sentido, cabem as indagações, cujas respostas, nos entremeios, são difíceis de serem capturadas de imediato: “Cara-de-Bronze é um conto que se compõe em forma de poema ou é um poema que se desvela em forma de conto? Ou é conto-poema que vai tomando forma na incorporação de outros gêneros literários e estéticos?” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 94-95).

Pucci, Romeiro e Dela Vale enfrentam questões estéticas intrínsecas à *Cara de Bronze*, uma vez que, segundo o filósofo, a técnica conduz para a reflexão das obras. Nesse sentido, tal análise encontra abrigo seguro na obra de Guimarães Rosa, haja vista que a justaposição de nuances distintas já reveladas, a poesia presente no conto, a seleção/criação de palavras e a escolha minuciosa da própria temática da conversa entre os vaqueiros evidenciam a técnica de que fala Adorno, que não

pode ser confundida, em momento algum, como uma espécie de instrumentalização da escrita.

No momento de interpretação, em que é discutido o “conteúdo de verdade” da obra, destacam-se os elementos miméticos do texto literário, “[...] que dão vida, poesia, mistério e encanto ao enredo, racionalmente construído” (PUCCI; ROMEIRO; DELA VALE, 2014, p. 103). Os autores também discutem as “manifestações de destino presente na obra”, bem como, as contradições das classes sociais, reveladas nas conversas dos vaqueiros.

Sempre em constante diálogo com as reflexões de Adorno, na última parte do artigo os autores buscam identificar o “conteúdo de verdade” na obra rosiana. Mas, para o momento tal informação será ocultada, pois “Ali havia riqueza, dada e feita” (ROSA, 2001, p. 68). Diante da prosa-poética de Rosa (2001) e do singular artigo de Pucci, Dela Vale e Romeiro, com um que enigmático, de quem não deseja ser *spoiler*, convido a(o) leitor(a) a sentir a experiência estética da leitura, não apenas dos referidos críticos, mas, em particular, da própria obra de Guimarães Rosa, pois é para também isso que servem os críticos.

O TRÁGICO E O POÉTICO EM *FOGO MORTO*: ANÁLISE DE SEUS ELEMENTOS ESTÉTICOS

A partir da contribuição da teoria estética de Adorno, Bruno Pucci e Omir Wesley Andrade publicaram, em 2015, o artigo *O trágico e o poético em fogo morto: análise de seus elementos estéticos* (ANDRADE; PUCCI, 2015), no qual expõem questões relativas ao *trágico* e ao *poético* concebidos como elementos fundamentais do romance *Fogo morto*, escrito em 1943, de autoria de José Lins do Rego (1901-1957). Tanto o trágico como o poético, observam os autores, expressam-se nas ações e nas experiências das três principais personagens do livro: mestre José Amaro, coronel Lula de Holanda e capitão Vitorino Carneiro da Cunha. Os acontecimentos sucedem-se

no engenho Santa Fé, município de Pilar, Estado da Paraíba, desde sua fundação, no início da segunda metade do século XIX, até sua decadência, na primeira metade do século XX.

Pucci e Andrade (2015) propõem três momentos complementares: o analítico, que segundo eles expõe o fracasso e o fim trágico das três personagens; o interpretativo, que interpela a narrativa e é teoricamente subsidiada por elementos da teoria estética de Theodor Adorno e, nas considerações “quase finais”, que segundo os autores têm continuidade, o momento interpretativo que se esforça para apreender o conteúdo de verdade e a atualidade tanto do romance, em particular, como obra de arte, em geral.

Dividido em três partes, cada um com seus respectivos protagonistas (José Amaro, Seu Lula e Capitão Vitorino, respectivamente), *Fogo Morto* narra a decadência dos engenhos de cana-de-açúcar do Nordeste brasileiro. Andrade e Pucci (2015) também situam-se em um tripé. Semelhante ao que foi feito na análise de *Cara-de-Bronze*, o artigo constitui-se em três instâncias: a analítica, a interpretativa e as “Considerações “quase” finais...”, que ainda se vinculam ao momento interpretativo. “O trágico fundamenta-se na ação humana” (ANDRADE; PUCCI 2015, p. 66). Concentrados nessa ação humana, os autores conduzem o momento analítico, ao narrarem os elementos primordiais da vida das personagens Mestre José Amaro, Coronel Lula de Holanda e do Capitão Vitorino Carneiro da Cunha, sempre atentos aos elementos de tragédia e poesia na obra:

As personagens de José Lins do Rego, no contexto de transição dos antigos engenhos de cana-de-açúcar, movidos a tração animal, para as usinas movidas por máquinas a vapor, vivem dolorosamente seus dramas pessoais diante de um passado que não volta mais, de um presente cujas modificações não conseguem compreender e aceitar, e de um futuro incerto que não oferece esperança ou perspectiva de vida. O clima geral do romance é, ao mesmo tempo, tétrico e trágico: loucura, solidão, arrogância, inveja, desespero e morte

são substantivos que compõem o comportamento das três personagens centrais, movidas pelo ódio, pelo ressentimento, pela amargura e pela lamentação (ANDRADE; PUCCI, 2015, p. 66).

Os autores consideram que o caráter mimético do romance *Fogo Morto* manifesta-se na opção consciente de José Lins do Rego, ao recusar a representação fidedigna do plano real e conceder à sua obra um caráter essencialmente ficcional. Em outros termos, em sua narrativa, Lins do Rego opta pela estilização ficcional do real e, exatamente por isso, o romance destaca-se do mundo empírico. É um convite para, por meio da inesgotável criatividade artística, conhecer “outro mundo”.

Coincidentemente, o filósofo Theodor Adorno é quem sugere que “As obras de arte destacam-se do mundo empírico e suscitam um outro com uma essência própria, oposto ao primeiro como se ele fosse igualmente uma realidade. Tendem, portanto, a priori para a afirmação, mesmo que se comportem ainda de uma maneira trágica” (ADORNO, citado por ANDRADE; PUCCI, 2015, 72).

Uma das marcas do romance *Fogo Morto*, segundo Andrade e Pucci (2015), é a presença de uma estética da dor, do fracasso e da morte. A narrativa ficcional da realidade, proposta pelo livro, expõe para o leitor a miséria de uma situação social marcada pela opressão e pela injustiça. Os elementos formais se contrapõem ao ordinário da existência e contra a tentativa de perpetuação do sempre mesmo. Nesse sentido, a narrativa do romance não consola, tampouco alegria o leitor. Ao contrário, o final dos três capítulos do livro é marcado pelo choro, pela tristeza da falta de perspectivas diante de dramas existenciais e sociais que conduzem à uma inexorável aporia. Andrade e Pucci (2015) consideram, pois, que se trata de um *romance pesado*, uma espécie de “chumbo grosso” que cai sobre a cabeça do leitor. Nele não há alegria, tampouco esperança.

Nesse sentido, “Sem qualquer expectativa, o autor limita-se a retratar sem retoques uma realidade social

que assimila a proximidade do fim da era dos engenhos no Nordeste brasileiro”. Isso leva os autores a sugerirem uma consonância com o pensamento de Adorno, pois, para eles, José Lins do Rego “sabe que ‘quanto mais a obra é racional segundo a sua constituição formal, mais disparatada se torna segundo o critério da razão na realidade” (ADORNO citado por ANDRADE; PUCCI, 2015, p. 72).

Ainda no momento interpretativo do artigo, os autores recorrem à filosofia de Adorno. Eles afirmam que é evidente a alegria da arte manifestada pela dor, o caráter mimético, o fatídico, o enigmático e trágico presentes na obra. Além desses aspectos, no romance *Fogo Morto* manifestam-se o trágico e o poético nos dramas existenciais vivenciados pelas personagens “[...] no desenvolvimento de suas tramas, acaba por revelar a existência de uma sociedade feroz e opressiva, que impõe seus valores a seres humanos que não conseguem descobrir meios eficazes de reação diante da realidade (ANDRADE; PUCCI, 2015, p. 73).

Na avaliação de Andrade e Pucci (2015, p. 73), *Fogo Morto* é uma “[...] obra de arte porque participa no esclarecimento de uma realidade que é imanente ao seu conteúdo de verdade como obra de arte literária, sem mentiras ou dissimulações. A obra de arte quer ser, em si mesma, uma resposta às suas próprias perguntas”.

As verdadeiras obras de arte] participam na Aufklärung porque não mentem: não simulam a literalidade do que elas exprimem. Mas são reais enquanto respostas à forma interrogativa do que lhes vem ao encontro a partir do exterior. A sua própria tensão é significativa na relação com a tensão externa. Os estratos fundamentais da experiência, que motivam a arte, aparentam-se com o mundo objetivo, perante o qual retrocedem. Os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas imanentes da sua forma. É isto, e não a trama dos momentos objetivos, que define a relação da arte à sociedade. [...] Se as obras de arte são respostas à sua própria pergunta, com maior

razão elas próprias se tornam questões (ADORNO citado por ANDRADE; PUCCI, 2015, p. 273).

Ao invés do misterioso e do mistério, em si, Andrade e Pucci (2015) consideram apropriado pensar o romance de José Lins a partir do conceito de enigma, como exposto na teoria estética de Adorno. Enigma este que compõe o conteúdo de verdade da obra. Na avaliação de Adorno, “[...] o conteúdo de verdade das obras de arte é a resolução objetiva do enigma de cada uma delas. Ao exigir a solução, o enigma remete para o conteúdo de verdade, que só pode obter-se por meio da reflexão filosófica. Isso, e nada mais, é que justifica a estética”. As mais elevadas obras de arte, segundo Adorno, “[...] aguardam a sua interpretação”. Só por meio da crítica chega-se ao conteúdo de verdade. Ou seja, “Nada é apreendido se a sua verdade ou falsidade não for compreendida, e este é o afazer da crítica. O desdobramento histórico das obras pela crítica e a manifestação filosófica de seu conteúdo de verdade encontram-se em interação (ADORNO, citado por ANDRADE; PUCCI, 2015, p. 73).

De igual modo, os autores sinalizam para a necessidade de ruptura com comportamentos pautados no conforto de supostas certezas que amesquinham a existência. Sugerem, ao modo da filosofia e da literatura críticas, o imperativo que move essas duas atividades: problematizar o real – fazer perguntas, indagar, questionar a realidade. E, na narrativa do romance de Rosa, é possível a ponderação sobre o trágico, sobre as vilezas e rapinagens da existência humana, em um contexto de decadência de um ciclo, e insurreição de outro, ainda mais voraz, ainda mais mordaz.

A leitura desse artigo de Andrade e Pucci também nos revela a importância e o lugar que ocupa não apenas a boa literatura, mas, em especial, a qualificada crítica literária, tão necessária para a formação no campo das humanidades, em geral, e, para a formação docente, em particular. Boa literatura, aquela que carrega consigo o sentido de arte enigmática, que permite ao leitor reaprender a questionar. Os

autores sugerem que a vida do leitor não será mais a mesma depois da leitura de *Fogo Morto*, pois talvez ele possa se deixar instruir pela visão questionadora e crítica do narrador.

Como acontece na filosofia, Andrade e Pucci (2015) afirmam que dificilmente se é o mesmo depois de ler uma obra de Descartes, Kant ou Nietzsche. Para eles, a situação é análoga quando se lê alguns escritores e romancistas da literatura brasileira. Outros seremos depois de ler Machado de Assis, Guimarães Rosa ou José Lins do Rego.

PALAVRAS “FINAIS”

Como enfatizado, no início desse artigo, a contribuição das pesquisas realizadas pelo professor Bruno Pucci, quer sejam aquelas fundamentadas na fenomenologia ou no materialismo histórico de Gramsci, como se observa no início da sua trajetória acadêmica, quer sejam os trabalhos fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade, sem dúvida alguma têm sido de inquestionável relevância tanto para o campo da educação, em particular, como das humanidades, em geral.

Ainda que a literatura não apareça como sendo a temática mais presente no conjunto de sua obra, o escopo do artigo foi ressaltar uma das paixões acadêmico-existenciais do Professor Bruno Pucci, que é a literatura. Para o pesquisador da educação brasileira, no futuro, cabe registrar que, no século XX e início do XXI, a Teoria Crítica da Sociedade, formulada no Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, pode ser um excelente referencial teórico para a pesquisa que tem por objeto os fenômenos sociais mundializados pela dinâmica do modo de produção capitalista, mas, também, suporte para se realizar uma interpretação crítica sobre a realidade social brasileira.

No âmbito da Teoria Crítica da Sociedade, logo no início da sua jornada, o programa estabelecido era um pouco esse: compreender os fenômenos sociais da Alemanha e Europa, daquele início de século (XX), a partir da análise e interpretação crítica não apenas da experiência, com

a cultura, mas, especificamente, uma hermenêutica dos objetos culturais: teatro, cinema, artes plásticas, música e, principalmente, a literatura.

O Professor Bruno Pucci, como um hermenêuta atento aos detalhes, não apenas escuta as vozes que ecoam do pensamento registrado daquela primeira geração de pesquisadores (Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse dentre outros integrantes do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt), mas ele dá continuidade ao programa de estudos por eles inaugurado.

Como foi possível observar, o presente artigo expõe apenas uma ínfima parte da contribuição teórica do professor, pesquisador e educador Bruno Pucci, para a compreensão de aspectos da sociedade, mas, principalmente, a sinalização de elementos constituintes de uma teoria crítica da educação brasileira.

Como dito, a literatura é um, dentre tantos objetos e temáticas que orientam a inquietude paciente das investigações do Professor Bruno Pucci. A partir de 2003, ele deu início ao projeto de pesquisa “Tecnologia, Cultura e Formação” (2003-2009), que explora a problemática das novas tecnologias e seu impacto na sociedade contemporânea. A intenção foi analisar teoricamente essa questão, a partir de autores com posições antípodas, dentre eles Martin Heidegger, Pierre Lewy, Laymert Garcia dos Santos, Gilberto Dupas. Também a partir de uma suposta neutralidade dos aparatos tecnológicos e sua presença mediadora nas ações educativas, a pesquisa buscou, num primeiro momento, estabelecer um diálogo crítico dos autores frankfurtianos da 1.^a geração da Teoria Crítica da Sociedade, em especial Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, com analistas – Heidegger, Lewy, Santos, Dupas e outros – contemporâneos das novas tecnologias.

Também na mesma pesquisa, outro objetivo foi, a partir de estudos de Dalila de Oliveira, Maria auxiliadora Monteiro, José León Crochik e Lucídio Bianchetti, analisar

a presença das novas tecnologias nas relações educacionais e nas experiências de ensino aprendizagem.

Por fim, com a necessidade de redimensionar o sentido da arte na cibercultura e suas relações com a formação cultural, o escopo foi também analisar a subsunção da arte à racionalidade técnica quanto à capacidade de resistência da manifestação artística autêntica no mundo administrado. Para Pucci, essas questões implicam recolocar a necessidade de atualização da Teoria Crítica para dimensionar o sentido da crítica, suas relações com a técnica e com a formação cultural. A hipótese que orienta os diversos momentos da pesquisa pode ser assim sintetizada: o avanço de recursos técnicos de informação é acompanhado de um processo de desumanização. Dessa forma, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem. Não obstante, Pucci observa que é preciso construir formas de resistência e redimensionar o conceito de formação escolar, para além dos conhecimentos teóricos.

De 2009 a 2016 foi a vez do projeto de pesquisa “Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia I e II” – 2009/2012 e 2012/2016 – que dá continuidade ao anterior, tanto na abrangência como na análise de aspectos relevantes que não haviam sido contemplados, particularmente o estudo de dois cursos de graduação de Pedagogia online, um vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e outro a uma universidade privada. Em resumo, a pesquisa investigou e analisou experiências de Educação a Distância em cursos de Pedagogia, que utilizam a tecnologia digital fundamentada teoricamente na Teoria Crítica da Sociedade, particularmente os escritos de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin e Herbert Marcuse, postos em diálogo com a contribuição filosófica de autores como Sigmund Bauman, Anders, Christoph Türcke, Santos, Sevcenko, Mateu Cabot.

Pucci reconhece a presença da ambiguidade na constituição e no uso das novas tecnologias, em geral, e,

especificamente, na educação a distância. Contudo, na pesquisa prioriza o levantamento e a reflexão sobre seus aspectos problemáticos. Por isso, parte de uma situação problema relacionada à ambiguidade presente nas tecnologias de informação e comunicação (TIC), em particular pelo fato de lidarem diretamente no campo de formação do ensino básico: seriam elas (as TIC), capazes de operar benefícios formativos para a educação brasileira? Como desdobramento dessa pergunta, também questiona sobre a possibilidade de, em tempos de tecnologias digitais e de predomínio da informação, lutar pela formação na educação a distância? Por fim, a última indagação é se a força de potência da racionalidade instrumental e ideológica, no interior dos suportes técnicos, faz prevalecer a autonomia do indivíduo, a sua formação?

Como hipóteses de pesquisa, Pucci considera que, apesar de a tecnologia se caracterizar como ambígua, com o suceder e a intensificação das transformações tecnológicas, a dimensão dominadora da técnica se desenvolve tão assustadoramente, que seus malefícios prevalecem sobre os benefícios à humanidade. A segunda hipótese argumenta que o diagnóstico radical proposto pelos teóricos da primeira geração do Instituto para Pesquisa Social, sobre a técnica e a razão instrumental do século XX, revela-se ainda mais preocupante no contexto atual, em função da aceleração das revoluções tecnológicas e a articulação do desenvolvimento tecnocientífico com o capital global.

No atual (2016) projeto de pesquisa, intitulado de *A experiência estético-filosófica de interpretação de obras de arte e a dimensão formativa da sensibilidade e da autonomia do cidadão*, Pucci pretende realizar uma hermenêutica teórico-crítica de obras de artes nacionais modernas, pondo-as para dialogar com a contribuição estético-filosófica de Theodor Adorno. O escopo é encontrar o conteúdo de verdade daquelas obras de arte e, nesse processo de análise/interpretação, possibilitar ao intérprete a formação estética de sua consciência, bem como, brindá-lo com uma experiência eminentemente educativa. Para tanto, parte-se da Teoria Estética do filósofo

Theodor Adorno, no intuito de se aprimorar a compreensão dos eixos teórico-metodológicos interpretativos das obras de arte modernas.

Em outro momento, pretende também fazer uma análise imanente das obras de quatro autores nacionais: três contos de Guimarães Rosa (1908-1967), extraídos do livro *Corpo de Baile* (1956): *Recado do Morro*; *A Estória de Lélío e Lina*; e *Buriti*. Cinco poemas líricos do livro *Claro Enigma* (1951), de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987): *Dissolução*; *Cantiga de Enganar*; *Tarde de Maio*; *Rapto*; e *A Máquina do Mundo*. Três quadros explicitamente sociais, de Candido Portinari (1903-1962): *Café*, 1935; *Retirantes*, 1944; e *Tiradentes*, 1949. Também serão analisadas três esculturas de Victor Brecheret (1894-1955): *Sepultamento*, 1923; *Monumento a Caxias*, 1941-1960; *Monumento às Bandeiras*. 1920-1953.

Entre os eixos teóricos interpretativos de Theodor Adorno destacam-se três deles provindos da Teoria Estética (2011, p. 198): As obras, sobretudo as de mais elevada dignidade, aguardam a sua interpretação. Mais do que trágica, toda a arte é triste, sobretudo aquela que parece serena e harmoniosa? (ADORNO, 2011, p. 52); A genuína experiência estética deve tornar-se filosofia, ou então não existe (ADORNO, 2011, p. 202). Ao final da pesquisa, a partir do estudo das reflexões estéticas de Adorno e do exercício de interpretação de obras de arte nacionais dos quatro autores, Pucci pretende apresentar os ensaios sobre cada uma das obras analisadas, bem como, um modelo de procedimento teórico-metodológico de como se aproximar de obras de arte de maneira crítica e formativa.

Espero que a leitura deste artigo desperte na/o leitor/a, o desejo de conhecer e se aproximar das reflexões presentes na filosofia de autores que integram a Teoria Crítica da Sociedade, e, aqui, principalmente, mediada pelo resultado da produção teórica do Professor Bruno Pucci, que é uma das principais referências no campo da educação e das humanidades, na academia brasileira. E, como é possível observar, apesar das décadas já vencidas, Bruno Pucci é um pesquisador sênior,

mas com gás de um neófito que ainda há de continuar a nos presentear com tantas e tantas sensíveis reflexões ancoradas na atualização da dimensão estético-filosófica iniciada pela tradição da Teoria Crítica da Sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Omir Wesley; PUCCI, Bruno. O trágico e o poético em *Fogo Morto*: análise de seus elementos estéticos. **Impulso** (Piracicaba), v. 25/52, p. 55-63, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2464>. Acessado em: 05.05.2012.

PUCCI, Bruno. Organização do Dossiê Teoria Crítica, Experiência Formativa e Literatura – **Revista Impulso** (UNIMEP). 2015. (Editoração/Periódico). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/issue/view/176> . Acessado em: 20.05.2016.

PUCCI, Bruno; DELA VALE, André; ROMEIRO, Antieres Estevão. Cara-de-Bronze, de Guimarães Rosa: as toadas, os diálogos, a poesia, o enigma. **Revista ArteFilosofia**. Ufop (Ouro Preto), n. 17, dez./2014, p. 91-109. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/issue/view/50/showToc> . Acessado em: 12.04.2015.

PUCCI, Bruno. Para Rosa com Adorno: a luta agônica da palavra e do conceito em busca do “quem” das coisas. **Revista ArteFilosofia**, Ufop (Ouro Preto), n. 8, p. 122-133, abr./2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/article/view/655/611> . Acessado em: 10.07.2011.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica, experiência estética e literatura. **Revista Impulso** (UNIMEP), v. 25. n. 62, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/issue/view/176>. Acessado em: 05.5.2016.

PUCCI, Bruno. **Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação**: histórico. 2015. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/20102015145313.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **GT Filosofia da Educação – Ano 20**: Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. 2013. Disponível em: <http://www>.

anped.org.br/sites/default/files/resources/Artigo_Prof._Bruno_Texto_2_Minicurso_revisado.pdf . Acesso em: 25 jul. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Sobre a formação do leitor. **Revista Comunicações**. UNIMEP (Piracicaba), ano 18, n.1, p. 79-83, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1026> . Acessado em: 25.07.2012.

Literatura citada por Pucci

REGO, J. L. do. **Fogo Morto**. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

REGO, J. L. do. **Dias idos e vividos**. Seleção, organização e estudos de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ROSA, João Guimarães. Cara-de-Bronze. In: ROSA, J. G. *No Urubuquaquá, no Pinhém*. 5ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976.

_____. **Grande sertão: veredas**. 13ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

ROSA, João Guimarães. São Marcos. In: ROSA, J. G. **Sagarana**. 54ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 261-292.

_____. **Correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri**. 3.ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003a.

_____. **Correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Classon (1958-1967)**. Edição, organização e notas Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti; tradução de Erlon José Paschoal. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Academia Brasileira de Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003b.

DOS IMPACTOS DA VIOLÊNCIA NAS SUBJETIVIDADES À POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA PELO PENSAR E AMAR

Angela Maria Pires Caniato*

Estes escritos são expressão de uma homenagem a Bruno **Pucci**, ao tentarmos responder/cooperar com ele na compreensão dos dilemas da *semiformação* que ele vem denunciando como um dos grandes dificultadores/obstaculizadores de uma educação emancipatória. Ele assumiu e vem desenvolvendo a Teoria Crítica de Theodor Adorno, que é um poderoso sistema teórico-crítico, que permite identificar esses obstáculos psicossociais que emperram/impedem a formação de subjetividades criadoras na construção de uma sociedade voltada para o humano dos indivíduos. Nesta minha reflexão, fundei minha análise nos desdobramentos de “temas” da semiformação que Pucci desenvolve em “Novos Problemas e Temas em Filosofia da Educação à luz da Teoria Crítica da Sociedade” (PUCCI, 2008).

Minha gratidão, amigo, pois você me permitiu desenvolver uma discussão criadora com algumas disfunções que envolvem a relação indivíduo/sociedade e que produzem severas deformações nos vínculos interpessoais e nas identidades subjetivas...

O primeiro “**tema**” em filosofia da educação analisado por ele é o “*potencial educativo do pensamento crítico* [...] pois nos ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado [...], dele se aproximar insistentemente, não se contentando na

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: angelacaniato@gmail.com

pura observação” (PUCCI, 2008). “O potencial educativo do pensamento crítico permite uma leitura das entranhas de cada objeto analisado [...]e a auto-reflexão crítica, em sua função educativa, tem um alto potencial intervencionista e formativo, gerando um clima de auto-consciência e de resistência aos atos bárbaros” (PUCCI et al., 1994, p. 46-48 apud PUCCI, B., 2008). Esse é o grande desafio a ser enfrentado por quem deseja ampliar a transparência na compreensão do viver humano na contemporaneidade, quando sabemos que encontraremos indivíduos com a alteridade destruída, perdidos na multidão junto de outros homens solitários e também equalizados, vivendo na sofreguidão, no desassossego e no desamparo de almas sem rumo no bosque do nada-ser... A barbárie atravessa a cultura e a conformação/acomodação fazem rastejar os indivíduos na *semiformação* (ADORNO, 1996).

Iniciemos a procura:

[...]Somos lembrados de como esses fenômenos de dependência fazem parte da constituição normal da sociedade humana, de quão pouca originalidade e coragem pessoal nela se encontram, do quanto cada indivíduo é governado pelas atitudes de uma alma de massa, que se manifestam como particularidades raciais, preconceitos de classe, opinião pública etc. A influência da *sugestão* torna-se um enigma ainda maior quando concedemos que é exercida não só pelo líder, mas também por cada indivíduo, um sobre o outro, e nos recriminamos por haver destacado de maneira unilateral a relação com o líder, menosprezando indevidamente o fator de sugestão mútua (FREUD, 2011, p. 78, grifo do autor).

Pois é... e o ser humano precisa do *amparo* do outro ser humano em *condições de amor e aceitação da diferença*; mas não consegue se individualizar sob a opressão de uma sociedade liderada por tiranos. A subjetividade fica à matroca da perda dos referenciais de realidade e sem o anteparo de autoridade de um outro diferente que possa marcar a alteridade e a separação entre a verdade e a mentira, do possível e impossível, do amigo e do inimigo.

Ainda seguindo Freud (2011, p. 77, grifos do autor): [É] lícito dizer que as fartas ligações afetivas que vemos na massa bastam inteiramente para explicar uma de suas características, *a falta de autonomia e de iniciativa de cada indivíduo*, a similitude entre a sua reação e a de todos os demais, *seu rebaixamento a indivíduo de massa*, por assim dizer. Mas, se a olharmos como um todo, a massa revela mais do que isso; o enfraquecimento da aptidão intelectual, a desinibição da afetividade, a incapacidade de moderação e adiamento, a tendência a ultrapassar todas as barreiras na expressão de sentimentos e descarregá-los inteiramente na ação – esses e outros traços semelhantes, que Le Bon descreveu de modo tão convincente, fornecem um quadro inequívoco de *regressão* da atividade anímica a um estágio anterior, que não nos surpreende de encontrar *nos selvagens e nas crianças*.

Podemos depreender dos estudos de Freud que a irreverente hostilidade da sociedade contra os indivíduos vai-lhes retirando suas forças vitais, impedindo que as trocas amorosas instaurem o equilíbrio psíquico interno. As possibilidades de troca e amparo afetivo entre os semelhantes estão cortadas: o afastar-se do outro tornou a solidão o *modus vivendi*. Essa forma impessoal-padronizada e equalizada – imposta pela sociedade contemporânea está sob o controle e domínio de um líder: o SENHOR CAPITAL. Sob a lógica da mercadoria apenas as leis do consumo arbitram sobre os indivíduos, anulando as diferenças e equalizando a todos sob um mesmo borrão. Desaparecem as identidades diferenciadas sob o sentimento de massa e as forças de repressão estatal destroem os *vínculos identificatórios entre os pares que os aproximaria e diferenciaria*. O instinto gregário e o sentimento de sociabilidade estão presos e submetidos ao domínio desse SENHOR (BAUDRILLARD, 2002). Na identificação entre os indivíduos circulam sentimentos hostis de inveja e ciúme que desembocam na *negação do indivíduo de si mesmo*, forçando-o a deixar-se escoar no trânsito livre da *ideologia da indústria cultural e da mentira manifesta*. O instinto de

morte reina soberano quando os indivíduos se transformam em “máscaras mortuárias” e em “pseudo-indivíduos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) ou no homem vazio da atualidade, imerso na saturação dos prazeres consumistas hoje privilegiados (LIPOVETSKY, 1983). A irracionalidade do inconsciente do coletivo de indivíduos extravasa por entre eles e permite que a mentira manifesta sustente o simulacro da indústria cultural (ADORNO; HORKHMEIER 1985) que reina soberana.

Assim, caímos e vamos continuar imersos no que Bruno Pucci (2008) identifica como sendo o *segundo tema*, a saber: *Formação, Indústria Cultural e Semiformação*. Nas circunstâncias contemporâneas hostis em que os indivíduos estão tentando traçar sua trajetória de vida, não vêm encontrando respaldo no outro da cultura: *semiformação* (ADORNO, 1995, p. 64 apud PUCCI, 2008), diz: apenas sob um “esforço espontâneo e interesse individual [...] conseguirão adquirir a capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo da consciência. [...]. As pessoas bem formadas são aquelas que têm “horizonte” e “sensibilidade espiritual”. Para tanto exige-se delas “capacidade de reflexão, espírito crítico, faculdade de julgar, integração da multiplicidade dos saberes especiais na unidade de um gosto, estilo, graça, juízo, senso de valor” (GIACÓIA JUNIOR, 2004, p. 4 apud PUCCI, 2008).

Será possível para todos os indivíduos que vivem sob o controle discriminativo de uma sociedade de classe – em que até a Justiça está a serviço dos poderosos – atingir esse nível de sabedoria/autonomia, desvincular-se do individualismo do “cada um por si e Deus por todos”, envolver-se em movimentos solidários e de cooperação mútua, para enfim viver em laços amorosos? É possível haver esperança de uma consciência crítica emancipatória (*cultura e formação*) capaz de garantir a felicidade entre os homens?

As duas instituições – *família e escola* – que vinham sendo o *referencial de autoridade* educacional para os indivíduos

estão em crise. A gravidade dos conflitos que atravessam as relações entre pais e professores potencializa a ‘fragilização’ de ambas as instituições, que há alguns anos vêm sendo espoliadas em seu poder de autoridade e acolhimento. Não há dúvidas que tal enfraquecimento, porquanto seja muito pernicioso, é o espelho da violência que atravessa a vida na sociedade contemporânea, destrói a vida coletiva e espraia-se no *desamparo dos indivíduos*. O indivíduo isolado na solidão e sem elementos para exercer uma autorreflexão crítica, tem a sobrevivência restrita à *semiformação* (PUCCI, 2008), imposta socialmente e vivendo à matroca das exigências da sociedade de consumo que o joga para lá e para cá a seu bel-prazer.

A *família* vem se desfazendo dia após dia. A destruição dos vínculos amorosos entre os indivíduos atingiu em cheio a relação homem-mulher, quer seja com os apelos meritocráticos dirigidos à mulher pelo mercado de trabalho, quer seja pela deteriorização do vínculo afetivo-sexual, quer seja pela dissolução da autoridade de pai e mãe que atingiu em cheio as outrotas normas de respeito na educação dos filhos. O esvaziamento da autoridade subjetiva, que está presente fortemente em todos os âmbitos da vida social, amplia o campo da fragilização dos indivíduos, expostos que estão a diferentes *privações*. A privação (ODALIA, 1983) é a essência do poder destruidor das violências em suas diferentes origens e níveis institucionais e sociais de abrangência. Vejamos, pois, o que o autor afirma sobre a privação:

Com efeito, privar significa tirar, destituir, despojar, desapossar alguém de alguma coisa; todo ato de *violência* é exatamente isso. Ele nos despoja de alguma coisa, de nossa vida, de nossos direitos como pessoas e como cidadãos. A violência nos impede não apenas de ser o que gostaríamos de ser, mas, fundamentalmente, de nos realizar como homens. A ideia de privação parece-me, portanto, permitir descobrir a violência onde ela estiver, por mais camuflada que esteja sob montanhas de preconceitos, de costumes ou tradições, de leis e legalismos (ODALIA, 1983, p.86, grifo do autor).

Por sua vez, a *escola* é, sem dúvida, a *caixa de ressonância do que ocorre na sociedade*. Então, seria de se esperar que a violência que reina na vida cotidiana envolva professores e alunos em seus efeitos nefastos. As crianças e adolescentes não têm mais a admiração pelos professores que possa continuar fazendo deles seu ponto de referência (ideal de ego) para o investimento libidinoso na integração egoica. São outros os seus ídolos atuais [...]. Se os professores não representam mais uma autoridade para os alunos, eles também *não conseguem impor-lhes disciplina e limites*.

A permanência na escola virou para os alunos e professores um *momento de grande enfado* porque os alunos não conseguem ver sentido nos apelos do professor para outros valores e não mais identificam a importância do processo ensino-aprendizagem em suas vidas. A escola virou de fato um espaço de *muito sofrimento* para estes dois personagens. Transformou-se em campo de *competições, disputas e desova de rivalidades* entre grupos de alunos que disputam entre si o privilégio do acesso às marcas das mercadorias da moda, expressando ainda o *locus* de ataques agressivos e de revanchismo entre os pares por influência de estigmatizações preconceituosas de certos grupos, em que o critério de valoração de cada um é dado pelo acesso possível ao consumo-*'bullying'* (ANTUNES; ZUIN, 2008). São arrasadores os sinais traumáticos da *'cultura oculta da agressão nas meninas'* (SIMMONS, 2004) que desembocam muitas vezes em agressões físicas e que passam a exigir cuidados psicoterápicos, além dos riscos de suicídio. Por outro lado, o sentimento de inutilidade se apodera do professor que se recolhe na sua insignificância por, também, temer ser alvo de alguma agressão dos alunos.

A escola, então, está exposta a estereotípias e preconceitos depreciativos. De fato, desapareceram da escola a alegria, as brincadeiras, o companheirismo, as duradouras relações de amizade, as paqueras, os sadios desafios entre professor e aluno: a escola *não é mais um locus de reflexões críticas sobre a semiformação na cultura e nem para a construção das*

identidades subjetivas. Não são mais os professores os modelos identificatórios preferenciais... O vazio que restou está povoado pela violência da sociedade que lá ecoa [...].

A AMPLITUDE PSICOSSOCIAL DA DESTRUTIVIDADE DA VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

Para ampliar a compreensão desse emaranhado de vínculos perversos, vamos penetrar pela trilha da *violência institucional* que é exercida pelo Estado, que contrariamente às suas funções de zelar pelos direitos fundamentais do homem – como lhe foi atribuído pela Declaração Universal dos Direitos Humanos – torna-se ajuizador de sanções e do arbítrio sobre os cidadãos. Ressalta-se nessa forma de violência – de natureza ideológica, legal, policial ou bélica contra a sociedade – a disseminação de ações mais fortemente hostis e dissimuladas contra o humano dos homens: violação dos direitos humanos. Porém, ela é cinicamente identificada por esses agentes do Estado como *violência legítima* (MICHAUD, 1988) e divulgada como provedora de cuidados com os cidadãos... A violência legítima se consubstancia por meio dos aparatos de repressão do Estado onde a estrutura judicial – regulação da sociedade por meio de leis e mecanismos de contenção social – sustenta a hierarquia e privilégios das relações de classe social.

A sociedade, ao atribuir ao Estado o poder de criar instituições com o suposto objetivo de proteção e segurança dos indivíduos, tais como as Forças Armadas – Marinha, Exército e Aeronáutica – e a Polícia, outorga a esses órgãos o poder soberano de repressão e de utilização da denominada *violência legítima*, tal como analisa Yves Michaud (1988) em seu livro ‘La Violence’ – ‘o Estado é o domínio do homem pelo homem por meio da violência legítima’ (WEBER apud COSTA, 1986, p. 37, grifos do autor).

Sob forma abusiva, esplendorosa e ostensiva, o exercício da violência pelo Estado é executado pelas Forças Armadas –

que subsidiam a indústria de armas – e expressam suas forças, principalmente, nas guerras, nos campos de extermínio, nas ditaduras e nas prisões por meio de diferentes estratégias de tortura, que também são aplicadas aos indivíduos pela Polícia. De forma sutil e escamoteada, e mesmo sob os chamados Estados Democráticos de Direito, essa estrutura estatal de violência permanece atuante.

A violência policial é a mais notória dentre as praticadas por agentes do Estado. Todos sabem de sua existência, apesar de não ser possível quantificá-la claramente, já que os dados referentes à segurança pública no Brasil não são confiáveis [...] (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE 1975, p. 123, grifos do autor). Ou seja, a ação policial excede claramente os limites legais, manifestando-se como claro abuso de poder. A falta de interesse em puni-los faz com que esse excesso não tenha maiores consequências. Os inquiridos são mal instruídos, frequentemente arquivados e, quando levados em frente, os policiais acabam absolvidos. A falta de acesso à Justiça e a leniência com que os crimes são julgados contribuem para o quadro de impunidade e a falta de perspectiva de mudança (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p. 125).

Vejamos uma situação limite de aplicação do poder de *Polícia* dentro das escolas: as *patrulhas escolares* – intervenção do Estado e/ou falência da autoridade de pais e professores? A escola virou o espaço de alguns ‘puxadores/cheiradores delirantes’ que buscam o prazer sem limites ou é o *locus* do ‘tráfego de mulas’? Será que a escola, por ser o centro das aglomerações e das movimentações de pessoas da comunidade, passou a ser a arena de muitos conflitos: o ambiente escolar virou o maior palco das brigas entre grupos rivais? O que estaria acontecendo que justifica a presença

da polícia dentro das escolas? O Estado alega que muitas ocorrências de vulto, como agressões e mortes nas imediações e dentro de estabelecimento de ensino estão acontecendo, sendo estes alguns dos fatores que quando não administrados a contento, justificam a contaminação do ambiente escolar e a exigência da patrulha escolar nas imediações e dentro das escolas (PARANÁ, 2004).

As patrulhas escolares estão atuantes no Estado do Paraná onde, para as autoridades estatais, a escola passou a ser um local perigoso, virou, de fato, um centro de violência:

A escola por ser o centro das aglomerações e das movimentações de pessoas nos horários de aula na comunidade, passa a ser a arena de muitos conflitos, principalmente aqueles que para se solucionarem ou mesmo se fortalecerem necessitam de opiniões externas. E o maior palco tornou-se o *ambiente escolar*. Assim, facilmente encontravam-se nas escolas pessoas buscando afirmar suas lideranças, derrubar outras, resolver conflitos ou ainda buscar seu adversário num momento de desproteção, para vencê-lo. *Essa relação levou a muitas ocorrências de vulto, como agressões e mortes nas imediações e dentro do estabelecimento de ensino sendo estes, alguns dos fatores que quando não administrados a contento, levam ao sentimento de insegurança e a acontecimentos que demonstram a violência no ambiente escolar* (PARANÁ, 2004, p. 5, grifos do autor).

Está justificado...

O objetivo da Patrulha Escolar Comunitária do Paraná é [...] prover a *segurança pública* cuja função é [...] reduzir a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades, através da PREVENÇÃO, e em segundo plano reprimir crimes e atos infracionais. [...] O policiamento nas escolas passa a contar com policiais militares especialmente capacitados que, conhecendo a realidade da comunidade escolar, buscarão medidas que minimizem a ação dos criminosos nas escolas e proximidades (PARANÁ, 2004, p. 3, grifos do autor).

Permanecem, ainda, bastante obscuros para mim os verdadeiros motivos da criação da Patrulha Escolar no Estado do Paraná. Recebi a notícia com espanto e constatei sob indignação e constrangimento que existem *policiais alocados nas instituições públicas de ensino fundamental e médio* que permanecem todo o período escolar nos pátios e nas salas de aula das escolas, com total aquiescência dos pais e professores, pasmem! [...] Os caseiros que moram nas escolas também são, em sua maioria, militares que, embora exerçam sua função fora das escolas, atendem de quando em quando às solicitações dos professores. Eu teria muito medo de trabalhar num local policiado [...] Que catástrofe está para acontecer para existir essa *vigilância*?¹ Por que e para que outros policiais circulam em suas viaturas no entorno das escolas, especialmente, nos horários de saída e entrada de professores e alunos em carros que são identificados com os dizeres: ‘Patrulha Escolar’?

A escola, até então, nunca fora alvo de tão invasiva violência, justificada por estar se tornando lugar de criminosos e infratores que necessitam de vigilância policial. Porém, não podemos ser ingênuos para nos deixar guiar pelos discursos oficiais de *vigilância e segurança como “proteção social” e, sob essa estratégia ideológica, serem justificadas as ações bélicas de policiais* – já sabemos que essa vigilância é violência (CANIATO; NASCIMENTO, 2007, grifos do autor).

Também é preocupante essa *disseminação do terror/horror* paralisante na vida cotidiana de crianças e jovens estudantes e não nos podemos deixar conduzir pela lógica da “banalização da violência” (ARENDDT, 2000).

Volto a perguntar: a escola vem sendo invadida por criminosos que vivem na comunidade em seu entorno? Em que bairros das cidades paranaenses existe esse “policiamento comunitário” e em quais deles ficam essas escolas em que

¹ Intrigada com essa questão, fomos pesquisar sobre a questão da *vigilância* e nos demos conta que vigilância é uma *violência*. Ela supõe e se sustenta na ideologia de que os indivíduos são perigosos e devem ser vigiados para minimizar os estragos que eles podem fazer (CANIATO; NASCIMENTO, 2007, p. 41-68).

atuam a Patrulha Escolar? Seria nos bairros onde mora a elite dessas cidades que têm policiamento, ou nos da periferia em que reside a população pauperizada e nos quais a Polícia já costuma fazer a ronda para vigiar os moradores? As viaturas da Patrulha Escolar estacionam nos pátios das escolas particulares – frequentadas por crianças e adolescentes das classes privilegiadas – ou apenas nas escolas públicas – frequentadas pela população pobre? É... mais uma vez temos de nos dar conta que as populações pobres são alvo de diferentes preconceitos criados socialmente que são expressão da violência que os ataca – vide o conceito de “mito das classes perigosas”, de Cecilia Coimbra (2001).

Não esqueçamos que, se os policiais estão dentro das escolas e em outros lugares nas cidades, urge reafirmar que a vida cotidiana dos indivíduos está atravessada *pela vigilância e controle da violência policial* que é vivenciada sob um misto de coação, constrangimento, culpabilização e pânico: *somos malfetores e criminosos?*

Sabemos que o aparato policial-militar do Estado é acionado quando este necessita estabelecer maior subserviência do povo. O Estado o faz por meios arbitrários e autoritários, quase sempre com objetivos de impor domínio à população para implantar certas mudanças estruturais na base econômica da sociedade – como ocorreu com as ditaduras militares na América Latina nas décadas de 60-70, a serviço da expansão imperialista do capitalismo (IANNI, 1979, 1981). Nesse contexto, devem ser severamente punidos todos os que ousam desobedecer às premissas e ordens emanadas dos governos despóticos. A tirania reinante transforma a todos em potenciais criminosos: é a “criminalização da sociedade civil”, no dizer do sociólogo Octavio Ianni (1979).

Ao contrário do horror e indignação que podem despertar em muitos indivíduos a exposição à destruição e aos massacres coletivos, um dos elementos mais perversos na disseminação da violência de Estado na sociedade é a sua *banalização* por meio de diferentes sutilezas de descaracterização da crueldade. Ela

se expressa pela exposição dos indivíduos, desde a infância, à violência glamourizada em filmes, jogos de combate com armas e fantasias de guerreiros: a internet e a televisão exibem bombardeios em cidades como espetáculos pictóricos de fogos de artifício de hilariante beleza. Só quando interessa ao *status quo* é que a exibição de poder de um dos litigantes aparece na mídia, mostrando homens destroçados por mísseis poderosos. Essa linguagem imagética esplendorosa ofusca a consciência da irracionalidade dessas imagens (DEBORD, 1997) e impede os efetivos testes de realidade do terror que espalham: *não ocorre a reflexão crítica que permitiria a saída da semiformação dos indivíduos.*

Vejamos mais um arbítrio: o **Direito** também coopera com a sua parte nesse vandalismo, já que as leis prevendo sanções para os delitos e o perdão do Estado na aplicação das penas existem para todos, sendo a previsão da punição penal e sua caracterização legal um dos seus capítulos. Porém, quando o ato delituoso provém dos poderosos, muitas vezes nem sequer são abertos processos policiais-judiciais com o intuito de indiciá-los por terem cometido crimes. E, quando o são, têm acesso a diferentes atenuantes legais que os conduzem à condição de *impunes*,² ainda que seus atos delituosos sejam de conhecimento público, e de seus atos delinquentes estarem configurados sob passíveis de punição no Código Penal.

No ideário do Direito estão definidos os diferentes tipos de delito e previstos os castigos para a ampla gama de transgressões e violações, supostamente extensiva a todos os indivíduos. Sem dúvida, na prática, na identificação do crime, no indiciamento do criminoso e mais ainda na aplicação das penas, se evidencia o *caráter de classe da Justiça*. Os advogados se servem da amplitude, da diversidade e das contradições próprias das leis para garantir a *impunidade* de alguns poderosos, enquanto que a maioria dos desprotegidos

² Esse momento do texto em que foi examinada a IMPUNIDADE foi construído com o auxílio de meu artigo “A Impunidade na Sociedade e no Direito: implicações psicossociais” (CANIATO, 1999).

permanece marginalizada por que facilmente são apenados ou desestimulados do acesso à Justiça pela multiplicidade de exigências e de provas defensórias que a lenta burocracia policial e judiciária lhes impõe – são facilmente castigados.

O Direito e, em especial, o Direito Penal, vêm sendo historicamente construídos para beneficiar os detentores do poder econômico, a fim de garantir a sua supremacia e sua hegemonia econômico-social e torná-los mais impunes, enfim, protegê-los de sanções passíveis de enfraquecê-los politicamente. Assim, os poderosos se servem da instabilidade própria da legislação brasileira, que nas contínuas alterações, acréscimos, superposições e transformação em suas cláusulas, muitas vezes tornadas contraditórias entre si, lhes garante o respaldo e o instrumento legal, para sequer serem identificados seus atos como delituosos.

É na aplicação da lei que se revela o *caráter discriminatório das penas, cuja prática é o espelho das relações sociais de classe sob o capital*. A impunidade e a violência, que a própria impunidade encobre e sustenta, são formas de expressão da distribuição de privilégios individualizados, onde o Direito e a lei tentam expressar um igualitarismo que é apenas um componente do ideário do Direito, não da prática legal. Constitui-se, portanto, em mais uma expressão ideológica-enganosa da democracia burguesa, que exclui uma maioria das possibilidades de uma sobrevivência digna.

Pois é! ...vivemos no reino que Nilo Odália (1983) chama, ironicamente, de democracia da violência, onde todos anseiam por segurança e defesa, já que estão submersos na violência e obrigados a viver e agir na e com violência. A violência é identificada em diferentes âmbitos da vida societária e funda a cotidianidade como uma forma de interação entre os indivíduos, gera a presença no corpo social e nos sujeitos de um estado de ameaça e medos crônicos, que exacerbam a condição de *desamparo* das pessoas pela ausência da solidariedade entre elas e a conseqüente incapacidade coletiva de dissolução do perverso na organização da vida em sociedade. Como diz o autor:

O homem vive em sociedade, isto quer dizer que ele tem necessidade de organizar sua vida em relação ao outro como coletividade. Ele tem que definir de forma mais ou menos clara, limites de sua ação. Nesse sentido, viver em sociedade significa criar normas de comportamento que não só determinam esferas específicas de ação para os homens, mas também criam *discriminações*. Estas estabelecem o que é permitido e o que é proibido. Se se toma o conjunto de leis de um país, em seu desenvolvimento histórico, percebo que, a cada um dos momentos históricos, esse conjunto de leis é a forma explícita de *institucionalização da violência* – não fora assim, não haveria evolução das normas jurídicas de um país. As leis consagram os limites da violência permitidos a cada sociedade (ODALIA, 1983, p. 36-37, grifos do autor).

O Estado, enquanto reflete a sociedade sob o capitalismo, é o gestor da *violência na sociedade*. Ele é o retrato (sombra) das relações sociais de classe e expressão das práticas dessas classes e é nesse sentido que o *Estado legitima a violência e a impunidade*. O seu poder de arbítrio só se manifesta quando a propriedade privada está ameaçada e seu poder legal de punição se concretiza apenas quando é lesada a soberania dessa propriedade privada. É virtude desse Estado a permissividade para o delito, em que qualquer punição deve ser desviada quando está em jogo a propriedade privada, tornada fetiche. É sob essa condição que certos crimes se instauram como não passíveis de punição.

Pior ainda... o *Estado*, como mediador político-social, administra a sociedade de classe em favor dos proprietários da mercadoria e em sua defesa tem a violência como um poderoso instrumento para essa apropriação. *Institucionaliza-se como a própria forma dessa apropriação*, para manter segregados os que ameaçam esse processo, tendo o Estado como *seu* guardião e justiceiro. Como diz Juarez Cirino dos Santos, em sua obra 'As raízes do crime' (SANTOS apud RACCANELLO, 1985, p. 31, grifos do autor):

A violência institucional está ligada ao conteúdo e atuação ou funcionamento diferencial das superestruturas do poder político e jurídico do Estado, implementadas pelos vários aparelhos ou órgãos incumbidos da aplicação da política social como a burocracia do executivo e seus órgãos de repressão (forças armadas, polícia e prisão), o poder judiciário e o poder legislativo, as formas superestruturais de existência do poder do Estado burguês [...].

A *violência institucional* é a violência social produzida direta ou indiretamente pelas instituições políticas e jurídicas do Estado, entendendo-se as instituições políticas do Estado como aparelhos do poder organizado de classes que garantem a disciplina das relações sociais e as instituições jurídicas do Estado como o conjunto de normas jurídicas que disciplinam as relações sociais conforme exigências e necessidades do poder organizado de classe, constituindo as matrizes normativas da ordem social (o Direito como o modo de reprodução das relações sociais) e os aparelhos ou órgãos judiciários e administrativos que aplicam sanções ou medidas legais aos casos concretos de violação ou transgressão da disciplina legal das relações sociais.

Sob outra vertente psicossocial

A *UNICEF* – *Fundo das Nações Unidas para a Infância* – com a colaboração do *ILANUD* (*Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente*) e preocupada com a educação da infância e da adolescência publica a pesquisa ‘Quando o Estado agride a criança’ em que entende que a *violência* em nosso país assume diversas facetas, mas uma das mais preocupantes é a *institucional, aquela cometida pelos órgãos e agentes públicos* que deveriam se esforçar para proteger e defender os cidadãos. [...] O Estado brasileiro continua a fazer uso de práticas autoritárias herdadas do período da ditadura militar, em nome da manutenção da lei e da ordem – portanto, do *controle social*. Tais práticas afetam principalmente os *grupos vulneráveis* da sociedade – entre outros, crianças e adolescentes, idosos, mulheres

– aos quais o Estado deve uma atenção específica em razão de suas particularidades [...] (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p. 117, grifos do autor).

Essas condições de restrições na vida social da contemporaneidade, presentes em especial nas instituições educativas e que culminam na destruição das subjetividades dos indivíduos, podem ser identificadas sob a *terceira temática* “Tecnologia, cultura e formação” de (PUCCI, 2008, grifos do autor), a saber:

A definição dessa temática passa pela compreensão de que a Escola de Frankfurt, na condição de referência fundamental para refletir sobre as condições materiais e espirituais postas pelo capitalismo tardio, coloca-se como uma matriz de pensamento que permite compreender os nexos entre a fetichização da técnica, as *condições de produção da cultura sob as determinações da lógica da mercadoria e o processo de formação do indivíduo*.

[...] seguindo Theodor Adorno, diz: a sociedade contemporânea *negava cada vez mais ao indivíduo os pressupostos de sua formação*. Analisando a realidade sócio-cultural de seu tempo, constatava que o espírito, a *ratio*, havia se reduzido ao papel de mero instrumento. [...] *Somos controlados nos ambientes sociais pelos objetos tecnológicos por nós mesmos* construídos; as máquinas estão substituindo os homens em seus afazeres, inclusive nas salas de aula; aliás, estão desaparecendo as salas de aulas; amplia-se indefinidamente a hegemonia do saber pragmático em um mundo predominantemente funcional.

Pois vejamos o que se esconde através da propaganda de ser-feliz: a divisão de benesses na sociedade contemporânea (capitalista) é sustentada pela divisão de classes sociais – os ricos e os pobres. Para manter os privilégios econômicos, sociais e culturais de uma minoria rica não de ser oprimidos aqueles que não têm o poder do dinheiro. A grande justificativa

dessa segregação é ideologicamente construída em torno da *vagabundagem, criminalização e incompetência subjetiva dos indivíduos pobres*. “Soma-se a isso a não internalização da prática democrática (também) *pela população em geral [...]*” (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p.117, grifos do autor) que, para viver a ilusão da identificação enganosa com os ideais do consumo, julga poder sair dessa opressão, até por meios legais. Não enxerga quais são os agentes sociais que capturam e absorvem seus direitos, desrespeitando-os.

Entra no jogo de hostilidades/contenção contra as populações pobres que, cada vez mais despossuídas de todas as necessidades de sobrevivência, acabam por não dar conta da construção/manutenção de uma família e abandonam seus filhos para o *descuido do Estado* – capturado pelo poder do dinheiro: as crianças vão para a rua.

Vamos ouvir Toninato (2013), em seu dedicado trabalho com meninos de rua, que se desdobrou em sua pesquisa de mestrado:

Nas ruas da cidade encontramos crianças e adolescentes em situação de rua, que despertam as mais variadas emoções: medo, repulsa, raiva ou compaixão [...]. Percebemos que, desde o início do atendimento à infância abandonada no Brasil, existia um preconceito muito grande com relação a este grupo social, preconceito este que se espraiava para os profissionais, para as instituições de atendimento e até na legislação que lhe é afeita. Havia uma cisão, muito clara, entre duas infâncias: o ‘menor’ e a ‘criança’. Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), aboliu-se o termo ‘menor’, no entanto o imaginário social continua impregnado com este conceito, e hoje esta legislação, tão louvada por juristas e profissionais, traz em seu bojo o *preconceito na sua forma mais perversa: velado, disfarçado*, pois os órgãos ditos ‘protetores da infância’ se utilizam de práticas repressivas e violadoras dos direitos humanos. Historicamente, existe uma relação

perversa entre infância abandonada e violência, pobreza e marginalidade. Neste contexto, cresce o preconceito e se alastram as explicações simplistas acerca desse fenômeno, que oculta a criminalização/hostilização desse grupo social. A violência que aparece sob a forma de preconceito, vivida por estes meninos é o veículo para a construção das suas identidades, deixando marcas permanentes no seu psiquismo. Atingidos em cheio pela intolerância e rejeição, desamparados pela família e pelo poder público, caem num círculo vicioso sem fim de violência e revolta frente a tanto sofrimento (TONINATO, 2013, p. 6, grifos do autor).

Vejamos o que ocorre: a perpetuação do abandono dessas crianças na rua, às vezes é substituída pela internação delas nos *abrigos públicos* onde sua

Permanência na instituição é por tempo indefinido – como é bastante frequente, em especial de crianças sob o abandono familiar – faz com que o abrigo passe a ser o local de moradia da criança, em vez de uma habitação provisória e excepcional, como deveria. O caráter permanente e irreversível que os abrigos adquirem para uma parcela significativa de crianças e adolescentes os tornam um poderoso instrumento de *segregação social*. [...] Mesmo um percentual grande de crianças que possuem família e mantêm o vínculo acaba, no entanto, privadas da convivência familiar pela *ausência de programas de convivência* e de reintegração familiar (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p. 120, grifos do autor).

[...] De forma geral, a *violência institucional* contra a criança e o adolescente praticada pelo Estado está presente nos *abrigos*, nas *unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei e no comportamento arbitrário de policiais, militares e civis e de membros do Poder Judiciário* (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p. 119, grifos do autor).

Priscila Albino (2005), no texto “Violência institucional é um dos fatores mais preocupantes contra adolescentes”, analisa as práticas educativas em abrigos estatais e apoiada na pesquisa da UNICEF/ILANUD, retoma diferentes modalidades de violência institucional e destaca a *negligência* como uma das mais perversas expressões das agressões, violências e do abandono que essas crianças e adolescentes sofrem, quando precisariam dessas instituições para cuidá-los/educá-los culturalmente para o retorno à vida social. Pontua: essa “violência cometida por órgãos e agentes públicos [antagônica às suas funções educativas,] que deveriam se esforçar para proteger e defender os cidadãos e não agredi-los e violentá-los” (ALBINO, 2005, p. 1-2). Eles são tratados de forma *negligente* e *aprimados*, a ponto de perderem o vínculo familiar, não desenvolvem a criatividade e exibem uma forte precariedade afetiva. O descuido é de tal sorte que não adquirem um mínimo de regras de sobrevivência (por exemplo: levantar à noite para ir ao banheiro e não fazer xixi na cama) quando voltam ao contato com o mundo externo. Tornam-se adultos fechados, vivem amargurados e sofrem muito.

Os CENSE (*Centro de Sócio-educação*) são os ‘prédios’ – *centros de detenção juvenil* – para internamento de adolescentes infratores que durante o período de internação, vivem em unidades com sérios problemas: falta de espaço para atividades esportivas e de convivência, péssimo estado de manutenção e higiene, poucos banheiros, infiltrações e escassez de água; algumas não permitem sequer a entrada de luz natural. Há relatos de adolescentes que dormiam no chão molhado, outros sem colchão [...].

Uma pesquisa e relatório da organização internacional não-governamental *Human Rights Watch* exhibe um quadro desolador dos Centros de Detenção Juvenil que, além de serem verdadeiras masmorras, aponta que ‘um dos principais responsáveis pela violência física contra adolescentes internados é a *Polícia Militar*. A sua atuação, que se concentra na repressão a distúrbios e vistorias de rotina, é frequentemente violenta. O

documento traz o relato de episódio ocorrido durante uma rebelião num dos centros de internação do Pará. Os policiais atiraram balas de borracha e soltaram gás lacrimogêneo em excesso, ferindo gravemente alguns internos. Mesmo contida a rebelião, os jovens foram obrigados a permanecer durante todo o dia, sentados em posição de coruja' (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p. 129, grifos do autor).

O Relatório da IV Caravana Nacional de Direitos Humanos, produzido em 2001 pela Câmara dos Deputados, conforme citado no documento do Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquent (1975, p. 130) relata que esses lugares são verdadeiras prisões onde os adolescentes ficam trancafiados em celas a maior parte do dia, havendo fortes denúncias de agressão física e rotineiras humilhações, sendo os maus-tratos e torturas práticas cotidianas. Em muitas unidades as *algemas* são usadas como punição: o adolescente é posto em pé numa grade externa do pátio por até 24 horas. A *tortura* e o *espancamento* são rotineiros e é habitual serem ofendidos com o emprego de expressões como bandido, marginal, vagabundo e ladrão.

A *ociosidade* é o *modus vivendi* dos adolescentes e o isolamento dos internados entre si facilita que sejam espancados por monitores e submetidos a constrangimento abusivo, como permanecerem ajoelhados e algemados no corredor da unidade. É frequente serem colocados durante longo tempo nessas e em outras posições desconfortáveis, assim como é recorrente a suspensão das visitas como prática disciplinar [...]. *Em todo o país surge esse quadro desolador* (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975).

É muito triste visitar um CENSE onde estão aprisionados mais de duzentos jovens e passarmos por toda a área sem ver

nenhum adolescente e sob um vazio silencioso sepulcral; ver quadra de vôlei cheia de mato mostrando que não é utilizada; adolescentes *trancados em celas e vigiados* pelos ditos ‘educadores’ – carcereiros; professores em pequenas salas com grupo de cinco-seis adolescentes e com buracos na parede para serem vigiados de fora. Nas celas existem beliches para duas pessoas e um pequeno espaço separado para o banheiro. Quando passamos pelo corredor que separa as duas fileiras de celas, os adolescentes ficam ávidos de serem vistos e contactados por nós, talvez numa vã esperança e confiabilidade que possamos livrá-los daqueles sofrimentos [...]. De repente surge um pequeno grupo de adolescentes andando enfileirados pelo pátio e curvados a 90 graus com um ‘educador’ na frente e outro atrás do grupo [...].

Incrivelmente, a Justiça da Infância e da Juventude, em que pese toda a legislação nacional e internacional, é mais violenta que a Justiça Penal (INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE, 1975, p. 137, grifos do autor). É quando o Estado agride a criança com torturas, grupos de extermínio, negligência nos abrigos, descaso do Poder Judiciário: essas práticas continuam sendo rotina e vitimizam jovens em todo o país – no seu limite, a *semiformação se institui sob a violência como forma de socialização* [...].

SERÁ POSSÍVEL AO INDIVÍDUO LIBERAR-SE DESSA VIOLENTA OPRESSÃO?

O poder e a complexidade do fenômeno da *violência institucional* se imbricam, sorratamente, em diferentes âmbitos da vida cotidiana. O Estado traz para si a tarefa de proteger a primazia da mercadoria que atravessa todos os âmbitos das relações entre os indivíduos. A soberania do capital há de se fazer valer: se vivemos numa sociedade em que a *mercadoria* comanda todos os espaços sociais, urge a

difusão de instituições que de formas mais ou menos sutis e veladas assegurem o sucesso dessa lógica. Estamos pensando na *violência simbólica* que se expande e sustenta expressões da cultura para manter o *status quo* – indústria cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Essas ideologias atingem a todos os indivíduos e são sorrateiramente difundidas pelos meios tecnológicos e de comunicação de massa, pois urge sustentar a ganância do dinheiro via o consumo de mercadorias. No que se refere à estruturação das *identidades subjetivas individuais nos* processos de identificação projetiva-introjetiva, temos de considerar a internalização dessa *violência simbólica*. De formas cada vez mais sofisticadas, os processos tecnológicos midiáticos se incumbem de difundir a indústria cultural que impregna os processos psíquicos simbólicos, exercendo sobre a autorreflexão crítica seu forte poder destrutivo, impedindo os indivíduos de entender/enfrentar os desatinos impostos pelo mundo globalizado.

Os indivíduos sob tal opressão não internalizam uma lei moral flexível e um código de proibições que potencializem suas compreensões para uma delimitação de limites protetores e se tornam presas fáceis da manipulação e domínio pelas leis de um tirano. *Esvaziada a autoridade individual da pessoa*, nesse eu-simbiótico e rendido, estando todos identificados com um modelo submetedor, resta a cada um o ódio de um superego severo que fundamenta a apatia na sociedade. Um possível movimento de resistência contra a violência e a injustiça da impunidade social recrudescer e a desesperança coletiva se expande: em nome da mercadoria, a barbárie toma conta da sociedade e as mentalidades envolvem (*semiformação*).

A sociedade apropriou-se também das forças de combate do indivíduo, do seu poder de derrubar os obstáculos sociais que se interponham à concretização de seus desejos e necessidades. Sua agressividade protetora coartada e capturada pela sociedade, retorna contra o próprio indivíduo de forma destrutiva, a fim de silenciá-lo e impedir qualquer ação que possa contrariar os princípios de “justiça” que a

sociedade sustenta. Essa é a implicação subjetiva perversa denominada de *'sentimento de culpabilidade'* por Freud (1981), em *"El malestar en la Cultura"*: a sociedade se tornou vitoriosa quando consegue capturar/domesticar o aparato psíquico do indivíduo em seu próprio benefício.

Em síntese: o homem está vivendo numa sociedade que o transformou em lixo e em vida desperdiçada' as criaturas humanas e seus ideais (BAUMAN, 2005). Para tanto, a sociedade utiliza diferentes e poderosas estratégias de violência condizentes com a fragilização dos indivíduos e com a destruição de vínculos solidários nas relações coletivas (BAUMAN, 2004).

Pucci (2008), remetendo a Adorno, em Educação após Auschwitz, toma como *quarto tema relevante* o que designa "Educação contra a Barbárie" e diz: "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. (...)só a partir de uma ruptura com as percepções fictícias (indústria cultural), com os simulacros impostos, talvez tenhamos a oportunidade de perceber os verdadeiros problemas e abordar aquilo em que estamos realmente implicados, para esclarecê-los e, quem sabe, removê-los": o *pensamento* é político e exige audácia, sendo a atividade mais subversiva a que o ser humano pode recorrer para liberar-se dessa opressão.

Continuando: para Adorno, a atividade humana mais subversiva é o pensamento, embora também a mais difamada pela sociedade por que é sabida sua força política, o que o faz tornar-se temido/difamado/atacado pelos poderosos que fazem de tudo para destruí-lo. Viviane Forrester (1997, p. 67-68 apud PUCCI, 2008), diz: [...] é uma "luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a *capacidade de pensar*. A qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso".

Desbarbarizar a educação [...] fazer uso do pensar, a atividade mais subversiva do homem que o homem ainda tem em mãos, não é um dos temas mais importantes e urgentes da reflexão filosófica em dias de tecnologias digitais e genéticas? (PUCCI, 2008).

RESISTIR É SONHAR QUE OUTRO MUNDO É POSSÍVEL E CONTRIBUIR PARA CONSTRUÍ-LO

A única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu (ADORNO, 1996).

A Psicanálise – quando atravessada por uma leitura relacional indivíduo-cultura – é uma das teorias que permitem desvelar nas subjetividades a presença perversa dos elementos ideológicos nomeados. Trazidos à consciência, torna-se possível desenvolver nos indivíduos uma *consciência crítica* capaz de impedir a absorção dessas malignidades sociais.

Esse processo se constitui numa das expressões do fortalecimento do processo reflexivo que torna o indivíduo sujeito (ator) de sua vida individual e coletiva. Esse é um dos elementos de uma *educação emancipatória* verdadeiramente cidadã, condizente à cooperação entre os indivíduos para a transformação social.

Quais os novos princípios ético-políticos que devem substituir esta desumanização dos indivíduos, quando as relações entre os homens estão regidas pelas leis do dinheiro e da mercadoria que se concretizam na prática do “salve-se quem puder”, “não estou nem aí”, “tô fora” e outras mais tão destrutivas dos indivíduos e de suas relações em sociedade? São muitas as perguntas a serem respondidas...

O homem certamente tem condições de recuperar a dignidade abafada e contar com sua *força de vida* para estar em contato real e verdadeiro consigo e com os outros indivíduos (alteridades) que dele se aproximam. Saber identificar uma aproximação perversa e fazer reverter seus impactos destrutivos nas suas relações interpessoais e consigo próprio, subvertendo-a. Numa educação contra a barbárie, ele consegue separar e não se deixar impregnar pelas formas alienantes de vida que circundam seu cotidiano. Seu discernimento entre o bem e o mal (há muitos expulsos da sociedade contemporânea sem ética e sem valores morais) certamente permitirá separar

o amigo do inimigo e se fortalecer no e com o amparo protetor de quem também o ama. Vale à pena termos, como meta para a mudança dos rumos das relações entre os homens, o respeito à dependência estrutural e autonomia dos indivíduos entre si, sabendo que contamos com o amálgama da libido/agressão que nutre a solidariedade necessária à felicidade dos homens, como postula Freud (1981) em *El Malestar en la Cultura*.

Se adentrarmos pela Psicanálise, podemos afirmar que *as forças de vida de cada indivíduo, de forma mais ou menos criativa e eficiente, favorecem o esclarecimento e a reflexão crítica* que fazem ressurgir a luta à procura de novas formas de vida, de indivíduos aptos a enfrentar os desafios do mundo globalizado. Vamos buscar em Freud (1981) quais os caminhos do recriar-se a si mesmo na direção de uma estrutura psíquica vigorosa e de uma subjetividade atuante:

Meu amor é algo muito precioso para mim, que não tenho o direito de desperdiçar insensatamente. Me impõe obrigações que devo estar disposto a cumprir. Se amo alguém, é preciso que este o mereça a qualquer título [...]. Mereceria meu amor se fosse semelhante a mim em aspectos importantes, a tal ponto que pudera amar nele a mim mesmo, ele mereceria se fosse mais perfeito do que eu sou, em tal medida que pudesse amar nele o ideal de minha pessoa, deveria amá-lo se fosse o filho de meu amigo, pois a dor dele, se algum mal lhe acontecera, também seria a minha dor, eu teria de compartilhá-la. Mas, se ele fosse para mim um estranho e se não me atraísse nenhum de seus valores, se nenhuma importância tivesse adquirido para minha vida afetiva, então me seria muito difícil amá-lo. Até seria injusto se o amara, pois os meus apreciariam o meu amor como uma demonstração de preferência, e lhes faria injustiça se os equiparasse com um estranho (FREUD, 1981, p. 30-44, tradução e grifos do autor).³

³ Mi amor es para mi algo muy precioso, que no tengo derecho a derrochar insensatamente. Me impone obligaciones que debo estar dispuesto a cumplir con sacrificios. Si amo a alguien, es preciso que éste lo merezca por cualquier título. [...] Mereceria mi amor si me asemejara en aspectos importantes, a punto tal que

Esta é uma tarefa hercúlea, que pede a *colaboração de profissionais engajados na felicidade dos homens, de outra educação, de outra escola e de outra família*. A amplitude da mudança exige a participação de outros níveis da sociedade...

ALGUNS POUCOS ESTÃO CONSEGUINDO FAZER
ESSAS METAMORFOSES...

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; *Gesammelte Schriften, Band 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Claudia B.M. de Abreu. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ALBINO, Priscila. **Violência institucional ainda é um dos fatores mais preocupantes contra adolescentes**. Disponível em: <http://www1.folha.iol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd250805.htm>. Acesso em: 25 ago. 2005.

ANTUNES, Deborah Cristina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bulling* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-42, 2008.

ARENDT, Hannah. **Eichman em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Título Original: *Eichman in Jerusalem: a report on the Banality of Evil*.

pudiera amar en él a mi mismo; lo merecería si fuera más perfecto de lo que yo soy, en tal medida que pudiera amar en él al ideal de mi persona; debería amarlo si fuera el hijo de mi amigo, pues el dolor de éste, si algún mal le sucediera, también sería mi dolor, yo tendría que compartirlo. En cambio, si me fuera extraño y si no me atrajese ninguno de sus propios valores, ninguna importancia que hubiera adquirido para mi vida afectiva, entonces me sería muy difícil amarlo. Hasta sería injusto si lo amara, pues los míos aprecian mi amor como una demostración de preferencia, y les haría injusticia si los equiparase con un extraño.

BAUDRILLARD, Jean. A violência da globalização. **Le Monde Diplomatique**, Paris, 2002. Disponível em: <<http://diplo.uol.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2003.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Trad. Wasted Lives. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

CANIATO, Angela Maria Pires. A impunidade na sociedade e no direito: implicações psicossociais. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, Niterói, v. 11, n. 2/3, p. 9-26, maio/dez. 1999.

CANIATO, Angela Maria Pires; NASCIMENTO, Merly Luane Vargas do. A vigilância na contemporaneidade: seus significados e implicações na subjetividade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 41-68, jun. 2007. Disponível em: http://www4.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20080521171223.pdf. Acesso em: 12 jan. 2017.

COIMBRA, Cecilia. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas: um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de seguranças públicas. Niterói: Intertexto, 2001.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. In: _____. **Obras Completas**. Madrid, 1981. v. 3, p. 3018-3067. (Original publicado em 1930).

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Obras Completas, v. 15.

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE. **Violência institucional**: torturas, grupos de extermínio, negligência nos abrigos, descaso do Poder Judiciário: essas práticas continuam sendo rotina e vitimizam jovens em todo o país. São Paulo, 1975. p. 117-138. Disponível em: <https://www>.

unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. v. 5: Sociologia Brasileira.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água, 1983.

MICHAUD, Yves. **La violence**. 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1988.

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PARANÁ. Polícia Militar. **Plano de Operação nº 001-2004**. Curitiba, 2004. PM3.

PUCCI, Bruno. Novos Problemas e Temas em Filosofia da Educação à Luz da Teoria Crítica da Sociedade. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 153-164, 2008.

RACCANELLO, Horácio. **O sistema de penas no Brasil**. 1985. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1985.

SIMMONS, Rachel. **Garota fora do jogo**: a cultura oculta da agressão entre meninas. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

TONINATO, Sara Gladys. **Crianças e adolescentes em situação de rua**: anjos jogados no deserto do mundo. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

UNICEF. **Violência Institucional**: quando o Estado agride a criança: torturas, grupos de extermínio, negligência nos abrigos, descaso do poder judiciário: essas práticas continuam sendo rotina e vitimizam jovens em todo o país. [2000?]. p.117-138. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_06.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRUNO PUCCI: TEÓRICO CRÍTICO E MESTRE DA AMIZADE

Andreas Gruschka*

Em 2004, Bruno Pucci, que até então era um desconhecido, me pegou no aeroporto de Campinas para me levar a Piracicaba, onde ia participar, pela primeira vez, do IV Congresso Internacional da Teoria Crítica, que o tinha como organizador principal. A conferência foi realizada na UNIMEP, onde Bruno trabalha até hoje como professor e coordenador da pós-graduação.

Eu aceitei o convite com devido ceticismo, já que não podia imaginar como nessa comparavelmente pequena cidade do interior de São Paulo se podia realizar um grande congresso sobre Teoria Crítica. Já na curta viagem para Piracicaba, estava tomado pela enorme gentileza, cordialidade e autoconfiança do Bruno, bem como, do respeito que ele mostrou ao seu hóspede da Alemanha. Bruno, na época, ainda em solidariedade muito próxima com Newton Ramos-de-Oliveira, organizou um enorme e poderoso programa com centenas de participantes de muitas universidades deste país. O congresso tratava principalmente da relação da Teoria Crítica na forma clássica com questões da educação. Foram também convidados muitos jovens cientistas que se ocuparam com questões específicas e com os autores da teoria clássica com um impressionante empenho.

Já nesse congresso, como em várias ocasiões depois, senti uma enorme gratidão pelo extraordinário interesse

* Professor Titular Aposentado da J. W. Goethe Universität – Frankfurt am Main.
E-mail: A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de

dos colegas brasileiros para com os meus próprios trabalhos sobre a Pedagogia e Teoria Crítica. Posso dizer que o melhor público para os meus trabalhos presenciei nos congressos organizados por Bruno.

No transcorrer do tempo, entendi melhor como Bruno e o seu círculo interno de colegas conseguiram reunir tão constantemente tantos jovens cientistas em sua volta. Em seus eventos científicos, ele criou uma atmosfera de apego mais amistosa, atenção mais intensa, proveitoso suporte e uma alegria de estar junto. Em Bruno descobri logo um mestre da amizade.

Enquanto na Alemanha eventos científicos são frequentemente executados mais friamente e cientificamente aplicados, os eventos científicos do grupo “Teoria Crítica e Educação” pareciam grandes encontros de família. Eu estava profundamente impressionado com o calor humano brasileiro, a habilidade de juntar a discussão científica intensamente concentrada com um encontro alegre, no qual predominavam comida boa e, naturalmente, a apreciação da bebida especial do Bruno – a cachaça.

Durante as múltiplas apresentações acadêmicas, pude observar como Bruno era um ouvinte paciente e atento. Mesmo quando ele contribuía, raramente com um comentário, as suas contribuições ocasionais mostravam com que precisão Bruno seguira as apresentações e com que clareza e percepção ele apresentava suas reflexões sobre a Teoria Crítica.

Bruno se destacou como chefe do grupo sem, no entanto, querer agir como o mestre intelectual que mostra a todos qual caminho se deveria seguir. Ele se vê como estimulador e organizador e não como o supereu espiritual do grupo.

Em várias ocasiões, tive a oportunidade de conhecer melhor a relação do Bruno com a Teoria Crítica. E não foram os textos dele, os quais somente consigo entender modestamente por causa das minhas limitações da língua portuguesa, mas sim os nossos encontros diretos que me explicaram a relação do Bruno com a Teoria Crítica.

Em 2006 ele aceitou o convite, com Luiz A. Calmon Nabuco Lastória, de permanecer alguns meses como meu hóspede na Goethe-Universität. Bruno identificou imediatamente a aura desse lugar como ponto de partida e conclusão da Teoria Crítica na forma clássica. Ele queria sentir onde os heróis da Teoria Crítica viveram, isto é, como moraram, ensinaram, pesquisaram, mas também o que comeram e beberam. Naturalmente, ele queria saber onde era o lugar utópico do jovem Adorno, nomeadamente em Amorbach. Se fosse pelo Bruno, ele teria se alojado no quarto do Adorno no hotel “Zur Post” por uma noite. Eu não tinha a impressão de que Bruno era um Adorno-turista, mas sim uma pessoa que queria se aproximar, mesmo pessoalmente, de modo muito especial, à influência intelectual do frankfurtiano. Eu pensei: que prazer Bruno teria de se tornar amigo do Adorno. Durante essas semanas, eu tive múltiplas oportunidades de falar com Bruno sobre as suas opiniões sobre a teoria clássica. Ele se mostrou como um conhecedor abrangente dos textos e como alguém que muito claramente internalizou os ensinamentos da Teoria Crítica clássica. No entanto, isto não o impediu de se distanciar de algumas opiniões de Adorno, ao recorrer à sua própria relação com as coisas essenciais da vida. Nunca me esqueço da desaprovação de Bruno sobre as questões do Adorno sobre a cultura popular, a sexualidade e o erotismo discutidas no seu texto da “Minima Moralia” e nos quais o frankfurtiano mostrou pouca compreensão pela vida. Mas Bruno não se comunicou de forma “ex cathedra”, mas sim com um grande sorriso. Ele tem as suas convicções, mas não as defende dogmaticamente.

O que o consagra, por fim, é a sua simpatia que sente pelas pessoas com quem ele trabalha e a alegria de se comunicar humoristicamente. Dele aprendi muito sobre a variante brasileira da ironia. Cada encontro, principalmente de noite, Bruno conseguiu transformar em uma festa de amizade.

Esse trabalho social-comunicativo na rede do grupo “Teoria Crítica e Educação” estabeleceu provavelmente a

sua extraordinária produtividade e encanto. Portanto, não surpreende que, no fim dessa história de sucesso excepcional do grupo, Bruno retratou, num artigo que ele contribuiu para o nosso projeto de livro Brasil-Alemanha, sobretudo a expansão quase epidêmica das correspondentes atividades com orgulho e satisfação. Como cientista alemão, que com uma comparavelmente pequena comunidade de “mentes semelhantes” trata a ciência da educação crítica, reagi com um sentimento de espanto e admiração. Enquanto em Frankfurt é excepcionalmente difícil continuar a tradição da Teoria Crítica e a sua conexão com a educação, no Brasil ela continua a florescer, por fim graças ao compromisso permanente de Bruno.

Bruno virou uma “marca” para qual provavelmente não vai ter reposição. Quem convive um pouco com ele é seduzido a acreditar na ressurreição de Pepone (do prefeito comunista nos filmes antigos de “Don Camillo e Pepone”). E se você tiver a oportunidade de ver fotos dele como jovem, pensará em Karl Marx. Quem observou seu trabalho de organização acha que o Max Horkheimer reencarnou no Brasil. Mas quem o presencia como professor pode ser introduzido maravilhosamente na Teoria Crítica sem, portanto, ser restritivamente predeterminado por seus próprios esforços.

Eu realmente espero que Bruno ainda tenha muitas oportunidades de, no seu jeito inimitável e único, preparar uma caipirinha para mim. Estou muito agradecido que ele me aceitou como seu amigo e, naturalmente, pelo grande interesse com o qual ele processou os meus trabalhos no Brasil. Raramente me senti tão entendido quanto da ocasião da introdução da edição brasileira do meu livro sobre a “Frieza Burguesa e Educação”, que Bruno escreveu para mim.

CARTA PARA O GRANDE CACIQUE DA TEORIA CRÍTICA PAULISTA

Cristoph Türcke*

Caro Bruno,

Nós crescemos em continentes diferentes, em condições sociais e culturais muito diferentes, e mesmo assim a nossa formação tem uma característica comum decisiva: Nós dois começamos como teólogos cristãos e, por fim, chegamos à teoria crítica. Nossa educação teológica nos deu certo sentido para o significado do exílio. Como se sabe, a teoria crítica se formou no exílio norte-americano – contra ambos, a sociedade capitalista, a qual deixou o fascismo surgir, bem como, contra o marxismo soviético, que levou à ditadura sobre o proletariado. Ela saiu do exílio somente por poucos anos para o centro das atenções global e se tornou a fonte de inspiração para o movimento de protesto que penetrou o mundo ocidental inteiro. Isto aconteceu entre os anos 1964 até 1970. Nessa época, Marcuse e Adorno eram famosos. Depois disso, a Teoria Crítica não era mais considerada contemporânea, mas como algo excessivamente radical, um impasse teorético. Um *linguisticturn* devia fazê-la “anexável” ao discurso predominante das ciências sociais e da teoria da democracia. Nessa forma linguisticamente mudada ela também chegou ao Brasil. Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamin foram lidos, através da visão de Habermas, de como eles seriam os precursores inadequados da sua teoria da comunicação. Somente nos anos 90 começou uma recepção profunda da Teoria Crítica com o entendimento de que existem

* Professor Titular Aposentado da Universidade de Leipzig.
E-mail: ctuercke@hgb-leipzig.de

possibilidades mais produtivas da sua continuação do que o *linguisticturn*. Esta outra continuação desde então é trabalhada em vários lugares no Brasil, em muitos pequenos grupos de trabalho – de certo modo em grupos de exílio. Pois no seu curto tempo no centro das atenções a Teoria Crítica voltou no seu estado de exílio. Mas agora ela não tem somente *um* exílio, ela está espalhada em vários continentes, em vários exílios. O mais importante é que esses exílios pequenos não ficam isolados, mas conectados uns com os outros – criando uma rede, como se fala na época da microeletrônica. E aí seu grande mérito aparece, querido Bruno. Foi graças à sua perseverança e às suas habilidades organizatórias que o Estado de São Paulo formou um dos mais importantes e confortáveis exílios, que a Teoria Crítica achou mundialmente. Aqui acontecem regularmente conferências internacionais sobre a Teoria Crítica com centenas de participantes. Na Alemanha, só se pode sonhar a respeito de eventos desse porte. Mas você não foi somente a alma organizatória dessas conferências por mais de vinte anos, pois continua a trabalhar incansavelmente como orientador e autor, principalmente dedicado às questões de uma formação da Teoria Crítica, a qual é mais importante do que nunca, levando em consideração a catástrofe da formação neoliberal que se aproxima globalmente. Como organizador, você é um grande agente, mas também como teórico é um crítico da interconexão microeletrônica. Por isso eu dedico, como símbolo do meu grande respeito, uma pequena lembrança mitológica à ambivalência da rede. Porque você sabe: “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia”.

INTERCONECTADO

Quando Hefesto, o ferreiro astuto, descobriu que Afrodite, a sua divina esposa, o traiu com Ares, ele inventou uma rede artística. Prontamente os amantes ficaram presos na rede quando se deitaram nessa cama dos prazeres, e Hefesto convidou os outros deuses olímpicos para uma visita oficial

ao seu artifício. Nisso ressoaram as gargalhadas famosas de Homero diante da interconexão bem-sucedida. Originalmente, a palavra “rede” é um sinônimo para privação de liberdade. A rede feita de fios tira o peixe do seu elemento; a rede feita de lisonja e intrigas deixa o homem desequilibrado ou o derruba.

A palavra “rede” também representa salvação, quando salva a quem se afoga, ou resgata quando alguém cai. Mas mesmo assim vale: quem caiu na rede pertence a uma força maior; então não anda mais com seus próprios pés. Estar interconectado é o sinal daqueles que dispõem de poder, contatos importantes, acesso às informações decisivas, de modo que dispõem de possibilidades de desenvolvimento. A rede High-tech não se compara com a outra, você não é um peixe ou uma pessoa que se afoga, mas se compara com um nó. Só que nó na rede você tem nome, endereço, respeito e apoio. Ou você é um nó ou você cai entre os vãos. A sociedade enredada não se compara com a rede social. As trilhas de comunicação para os meios de transporte em volta do globo, as notícias e dados de todos os tipos, não são uma rede que segura os fracos, mas uma rede que serve para a autoafirmação dos fortes e dos rápidos.

O cartaz, do cara maneiro vestido de trajes de banho com o celular na orelha numa praia idílica sorri para nós, manda o recado: mesmo do lugar de férias mais bonito vocês podem continuar com os seus negócios. Involuntariamente também diz: até no lugar de férias mais bonito os dados alcançam e impactam o conectado com inquietação duradora e a incapacidade de gozar e de se perder no aqui e agora do seu arredor. Onde a pessoa está, ela fica conectada na rede, e mesmo a rede mais moderna não para de significar aprisionamento. Só que os conectados param de admitir isso para si mesmos, porque ser o nó na rede é a única liberdade que lhes resta.

Como nó na rede você não tem uma existência confortável. Pois a rede conecta cada nó com os outros, assim como os isola entre si. Onde a relação interpessoal não é mais íntima do que os nós da rede predominam a frieza, a venda da solidariedade e o amor ao próximo.

A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO COMO TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: ASPECTOS

Wolfgang Leo Maar*

Do largo leque de temas examinados e aprofundados por Bruno Pucci, o da semiformação – *Halbbildung* – é um dos mais persistentes e, salvo engano, jamais foi abandonado durante todo o percurso de sua obra.

Aqui, por certo, ele concentra tanto os limites quanto as possibilidades da educação: o modo como ela se insere na realidade e, por essa via, se vincula à intervenção humana na mesma. Isso explica a atenção permanente e o extenso número de relevantes contribuições dedicadas por Pucci à questão, em total consonância à sua apreensão engajada do fazer pedagógico e formativo. Ele certamente encontra-se entre aqueles que estão imbuídos da convicção de que esse ensaio constitui chaves decisivas para que se possa abrir o contexto de certo modo paralisante em que nos encontramos e sair do mesmo. Isso explicaria porque há um constante retorno ao tratamento da semiformação. No que parece ser uma das ocasiões mais recentes, isso ocorre no artigo “A dialética negativa enquanto metodologia de pesquisa em educação: atualidades”, publicado por Pucci em 2012.¹ Será na sua terceira parte: “A teoria da semiformação como um modelo da dialética negativa”, que concentrarei alguns breves comentários.

O ensaio *A Teoria da Semiformação*, de Adorno reúne, de um lado, acuidade e profundidade na apreensão sócio-histórica

* Prof. Titular (aposentado) do Departamento de Filosofia da UFSCar. E-mail: wlmaar@uol.com.br

¹ Artigo publicado em: *Revista e-curriculum*, São Paulo, vol. 8, n. 1, abril 2012
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

e política de uma realidade social, ela própria a demandar, por outro lado, pleno domínio e aptidão à inovação no plano do pensamento – por ser o mesmo também subordinado ao contexto histórico-social a ser criticado – testemunhado pelas categorias sociais da indústria cultural e da semiformação.

Essa compreensão do texto torna-se cada vez mais explícita com o avançar da totalização da sociedade neoliberal, como forma social assumida pelo capitalismo contemporâneo em que vivemos. A relevância e atualidade do pensamento social de Adorno encontra-se num “crescendo” amplamente reconhecido e que até muito recentemente não provocava tanta atenção.

Em uma conversa que mantive pouco tempo após escrever sobre o ensaio em questão, em meados dos anos 90 do século passado, Gabriel Cohn asseverava que hoje incluiria o texto na coletânea *Adorno*, que organizara nos anos 1980 para se destinar ao estudo da obra do sociólogo, ainda pouco disponível em português. Mais ou menos na mesma época, quando publiquei uma resenha sobre *O Ressentimento da Dialética*, de Paulo Arantes, na revista *Crítica Marxista*, em que a apreensão da semiformação por Adorno é utilizada para comentar a obra, o filósofo, profundo conhecedor e intérprete da obra de Adorno, comentou ter abordado pouco o tema nos ensaios que constituem seu livro, elaborados na passagem dos anos 70/80 do século passado.

Nos anos mais recentes, em toda a sua multiplicidade temática, a obra de Adorno demonstra o vigor de sua dimensão social e sociológica – a rigor: sociopolítica – de modo que os momentos formativos, moral, educacional, cultural, estético são apreendidos crescentemente com muita ênfase, com lentes focadas no processo de reprodução da sociedade em sua conformação social no capitalismo presente. Como se verá a seguir, os nexos entre indivíduo e sociedade, entre autonomia e adequação, entre sujeito e objeto constituem momentos decisivos na obra.

Também Bruno Pucci procurou enfatizar progressivamente tais elementos centrais à apreensão da semiformação. Assim, destaca em sua exposição no texto referido:

(...) os dois elementos que, ao mesmo tempo, constituem a ideia de “formação”: a autonomia do espírito e a adaptação ao contexto em que se vive. Ao caracterizar a formação por essa duplicidade, ficaria implícito que é a tensão entre esses dois momentos, do espírito e da integração, da autonomia e da adaptação, que constitui o conceito de formação; o homem deve ser um cidadão de seu tempo, integrando-se no conhecimento e no desenvolvimento das potencialidades humanas, utilizando-se das tecnologias mais avançadas que a situação histórica lhe apresenta; mas, ao mesmo tempo, tem de ser um crítico de seus dias, problematizá-lhes as injustiças existentes, não deixar-se dominar pelo coletivo. Adorno argumenta, no parágrafo 4, que o duplo caráter da formação nasce das contradições sociais que a própria formação quer resolver, mas que enquanto simples formação não possui um poder para tal (ADORNO, 2010, p. 11/12).

Para Pucci, formação vincula-se ao plano contraditório das forças sociais, de que a própria transformação examinada no contexto da formação seria uma consequência. Diz ele:

Adorno se propõe, neste ensaio, a analisar a crise da *Bildung* (formação) em seu tempo (anos 1960), na Alemanha, e no primeiro parágrafo levanta a hipótese de sua interpretação: “A formação agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado” (...) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual

Mas de imediato acentua: “... o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 2010, p. 9).

A teoria abrangente mencionada, pelo que se depreende do exposto, seria a que apreende o vínculo entre essa crise da formação e a tensão entre as contradições, que se impõe para

além do próprio âmbito da formação; ou seja, a necessidade de conectar formação e semiformação ao plano das contradições sociais nos termos de uma teoria da sociedade crítica em relação à semiformação socializada e à onipresença do espírito alienado.

Como fundamento do exposto pode-se enfatizar, em primeiro lugar, a necessidade de compreender o que Adorno apresenta, seja como formação, seja como semiformação, nos marcos de uma relação entre o âmbito do espírito enquanto momento subjetivo e o âmbito do contexto em que se vive, o coletivo, o social. Em segundo lugar, mas não menos importante e em estreita vinculação com o nexos anterior, é possível conferir o destaque que Adorno atribui à imposição da socialização da semiformação como forma dominante da consciência atual.

Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações (...) a sociedade forma as pessoas (...) de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos dessa configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181)

A categoria social da semiformação foi caracterizada por Adorno, explicitamente, a partir da *Dialética do Esclarecimento*. Logo no início do livro, afirma-se:

Assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua ideia em pessoas e instituições, a verdade não significa meramente a consciência racional, mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Essa figura se dá no âmbito “de uma linguagem desgastada”, de “um aparelho categorial inculcado” e assim “reforça o poder da ordem existente”.

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (...). A elevação do padrão de vida (...) reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira vocação é a negação da reificação. Mas ela necessariamente se esvai quando se vê concretizada num bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 14);

Para Adorno e Horkheimer, a nulidade da pretensão da indústria cultural em sua objetividade social, de ser obras estéticas (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 18), ou de representar desse modo, configurações da verdade, “revela o caráter maligno do social” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 18). Em suma: “o retorno da civilização esclarecida à barbárie” (IDEM, IBIDEM).

Para Adorno, a formação pode se dar unicamente em sociedade, no contexto social e não individualmente. A rigor, formação – bem como, semiformação – referem-se justamente ao nexos indivíduo-sociedade. Há nesse aspecto uma concordância plena com Marx, que afirma nos *Grundrisse*:

O ser humano é no sentido mais literal um ζῶον πολιτικόν, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode individuar-se (modificação WLM) em sociedade. (MARX, 2011, p. 40).

A concepção da possibilidade da formação de uma consciência moral individual, que encontra apoio no pensamento ilustrado – salvo na exceção explicitada no “contrato social” de Rousseau, que pensa a liberdade no plano de uma consciência desenvolvida socialmente – encontra seus limites definitivos na Revolução Francesa. Como revolução social, na mesma o conflito se localiza no âmbito da organização de forças da

sociedade cindida, para além da disputa estrita no plano da “esfera política” tradicional em sua relação à sociedade.

Essa entrada em cena do social não significa, contudo, que é abandonada a perspectiva dos indivíduos e de sua formação. Goethe, ao transitar entre *Os Anos de Aprendizado* e *Os Anos de Peregrinação*, de Wilhelm Meister, até parece indicar que, ao se apresentar na segunda obra outra sociedade ao aprendiz, a perspectiva da formação individual do mesmo teria que ser abandonada em prol do prisma social. Talvez se insinue aqui uma contraposição do individual e do social.

Hegel, no entanto, diferentemente de Goethe, em sua reflexão acerca da Revolução Francesa e da questão da formação que é *A Fenomenologia do Espírito* – a formação do espírito no contexto social – apresenta a formação individual em estrita vinculação com o contexto social. Formação individual e formação social precisam ser referidas em conjunto. O trecho sobre “O senhor e o servo” da *Fenomenologia* nada mais é do que a comprovação desse aspecto, em que se conclui, na sociedade civil-burguesa cindida, pela famosa asserção: “o trabalho forma” (HEGEL, 1992, p. 132). Por ter uma dimensão de objetivação, o trabalho, ao exteriorizar o espírito, evita que o mesmo desapareça após a realização da vontade e desse modo forma o sujeito na sua interação com a realidade social.

O trabalho possibilita uma exteriorização (*Entäußerung*), uma objetivação do espírito na sociedade; interrompe o desvanecer do espírito associado à satisfação de carências na vontade individual, conferindo ao sujeito sua formação objetiva no âmbito social.

Educação, formação e emancipação, portanto, encontram-se a partir de agora fora do âmbito estrito e limitado das concepções de uma subjetividade pensada no plano individual burguês liberal e precisam ser contempladas necessariamente, tendo em vista o âmbito da objetividade social, que é justamente como o social se impõe aos indivíduos. Não seria por acaso que Adorno pensa a dialética negativa em termos do nexu sujeito e objeto e confere tanto destaque à questão do primado do objeto.

Por outro lado, há que enfatizar o que será uma das contribuições decisivas de Marx: a sociedade por sua vez também não pode ser apreendida como pressuposto, como condição imediata. Ela deve também ser compreendida como constituição histórica, como produto formado que não pode ser congelado como “imediatez”, enquanto se apresenta aos sujeitos como uma “segunda natureza”, que parece se impor. Esta é justamente a dialética negativa que distingue Marx e Adorno da dialética positiva hegeliana, que constitui o trabalho como sendo formador, sem avançar a investigação rumo ao seu (dele, trabalho) próprio condicionamento social, como trabalho alienado que forma uma sociedade como ordem social que obstrui aos sujeitos a realização de seus próprios interesses em nome dos interesses da acumulação capitalista. Doravante, com Marx, Adorno passaria a refletir acerca do próprio plano de constituição do social mediante a dinâmica dos nexos entre indivíduo e sociedade, em vez de permanecer apenas restrito ao âmbito da sociedade vigente. Esse pensar não apenas *na* sociedade, mas pensar a constituição, a produção *da* sociedade, corresponde à questão tão enfatizada na teoria crítica: a possibilidade de reflexão acerca de “outra sociedade”, de uma forma social de sociedade não harmonizada com o trabalho alienado e a semiformação.

Nessa medida, a rigor a “Teoria da semiformação” é uma “Teoria crítica da sociedade” em seu sentido mais próprio. A teoria da semiformação constitui na obra de Adorno uma teoria da socialização capitalista e da obstrução das forças sociais dinâmicas da sociedade, pela sua subordinação às formas sociais dominantes e pela anulação das forças da contradição e da resistência ao vigente imanentes na própria sociedade.

Já no início da *Minima Moralia* Adorno se debruça sobre a necessidade de uma elaboração crítica em relação à realidade vivida pelos seres humanos em seu cotidiano. Nessa ocasião refere-se à conversão da esfera pública do Estado e da política em esfera privada, no que seria uma anulação da política.

Aquilo que o filósofo entendia por vida, reduzido à esfera privada e depois só à do consumo, vê-se arrastado, sem autonomia e sem substância própria, como apêndice do processo de produção material. Só a pesquisa da sua configuração alienada, das potências objetivas que determinam até o mais recôndito a existência individual, permite conhecer a verdade sobre a vida tal como é dada (ADORNO, 2009, p. 9).

Diante da redução de educação e emancipação a uma esfera privada, caberia ao filósofo desvelar e decifrar a história efetiva presente nessa objetividade social, que embora pareça esfera particular, na verdade é um produto da política social. Educação e emancipação só podem ser examinadas à luz de seus condicionantes objetivos, pelos quais se apresentam os nexos entre momento subjetivo e momento objetivo da subjetividade. *Praxis* e organização, tendo em vista o contexto social, formam os parâmetros da subjetividade para além da abstração contemplada numa apreensão estritamente individual da mesma.

Desde seu início, o texto da “Teoria da semiformação” assume esse tema: a formação é situada no duplo nexo entre sujeito e sociedade. A partir da apropriação subjetiva rumo à sociedade e como mediação entre a sociedade e a semiformação. (ADORNO, 1979, p. 118).

Nesses termos, a socialização da semiformação é apreendida como se fosse um sucedâneo da “sociedade”, com sua dimensão “cultural” constituída como bens da indústria cultural. A teoria da semiformação é uma teoria da sociedade enquanto socialização gerada no capitalismo em que são obstruídas as possibilidades de desenvolver, mediante a formação da subjetividade, forças sociais na sociedade que possibilitem a transformação social.

Assim se caracteriza o desastre social da semiformação (ADORNO, 1979, p. 119), a saber: não é possível transformar de modo isolado e individual o que é produzido e reproduzido para manter a esfera da consciência impotente.

Para Adorno, constatar que tudo o que era formação se converteu em semiformação significa passar da possibilidade de uma formação de uma subjetividade efetiva à impossibilidade de formação da mesma em decorrência da ausência de um contexto social apropriado à formação. Em outros termos: numa ordem de mercado, estabelecida como um contexto social imposto e que faz as vezes de “sociedade”, mas desprovida de vínculos com os interesses dos indivíduos, não existe formação.

Na socialização capitalista ocorre uma coesão social precária (ADORNO, 1979, p. 93), em que a semiformação constitui a forma principal da subjetividade (ADORNO, 1979, p. 94). Os objetos da indústria cultural se impõem como formas sociais da objetivação exteriorizada correspondente à formação de uma “subjetividade”, em vez de representarem uma subjetividade como suas expressões exteriorizadas, como objetivações de conteúdos de verdade e de nexos vivos com sujeitos vivos. (ADORNO, 1979, p. 103). Essa socialização mantém uma coesão social imposta pela ordem mercantil, sem respeito aos reais interesses e disputas sociais. De uma maneira análoga, no fascismo a coesão foi imposta por relações de força brutais (ADORNO, 2008, p. 109).

Com o desenvolvimento da sociedade de massa, o que seria gerado no plano de uma formação como objetivação a partir do modelo do trabalho – que representaria uma objetivação ou exteriorização dos indivíduos em sociedade – é apresentado com sinal contrário: como objeto que se impõe ao sujeito.

Esse é o verdadeiro motivo da proposição de uma Teoria Crítica da Sociedade: há uma transformação no plano de apreensão da formação no âmbito da sociedade. Quando se esgota a formação compreendida no plano da formação pelo trabalho, como objetivação e exteriorização, é preciso adiantar a perspectiva de outra apreensão da sociedade, pelo prisma da semiformação.

Porém, assim como a formação, a sociedade também não é apreensível de modo imediato. O processo de socialização

ocorre no contexto dos antagonismos sociais de classe. Em sua objetividade, a sociedade é cindida e a integração, por exemplo, mediante bens de consumo e oportunidades educacionais, cabe à consciência dos que são socializados e que conservam por meio de suas relações produtivas, ainda que precariamente, as contradições sociais. É a indústria cultural, afirma Adorno, que mediante sua incansável duplicação do real vigente, fornece à sociedade sua precária estabilidade social em sua contraditória forma atual. (ADORNO, 1979b, p. 17/18). A formação converteu-se em semiformação socializada (ADORNO, 1979a, p. 574/576). Ou seja: difusão de momentos espirituais desprovidos de nexos com a experiência viva de sujeitos vivos. Nessa socialização, a experiência viva é discutível: porém, como pressuposto da formação, ela desaparece no âmbito de processos de trabalho em que tradicionalmente ocorria. Este desenvolvimento não é acidental, mas se fundamenta objetivamente na tendência da sociedade e assim não pode ser evitado por ação individual de uma boa vontade (ADORNO, 1979a, p. 574).

Como socialização da semiformação, a “sociedade subtrai a base à formação” (ADORNO, 1979, p. 121) e com ela a possibilidade de constituição de subjetividades aptas à transformação social. Salvo se levarem em conta a práxis da própria geração do contexto social que se impõe à formação. Isso ocorreria mediante o que Adorno denominou o cultivo da contradição e da resistência (*Widerspruch* e *Widerstand*) (ADORNO, 1995, p. 183) como práticas sociais que afetam a organização social garantidora da coesão social precária correspondente à socialização pela semiformação, “o que se contrapõe à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 1995, p. 181). Trata-se de uma crítica orientada diretamente ao contexto social, como disputa de uma forma social da sociedade para além da socialização imposta pela ordem do mercado capitalista. Outra socialização é objetivamente possível e necessária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Th. W. (1979) – “Theorie der Halbbildung”, in ADORNO, Th. W. – **Soziologische Schriften – I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp – p. 95-121.

ADORNO, Th. W. (1979a) – “Einleitung zur ‘Theorie der Halbbildung’”, in ADORNO, Th. W. – **Soziologische Schriften – I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp – p. 574 – 577.

ADORNO, Th. W. (1979b) – “Gesellschaft”, in ADORNO, Th. W. – **Soziologische Schriften – I**. Frankfurt am Main: Suhrkamp – p. 9-19.

ADORNO, Th. W. (1995) – **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra.

ADORNO, Th. W. (2008) – **Philosophische Elementeeiner Theorie der Gesellschaft**. Frankfurt amai: Suhrkamp.

ADORNO, Th. W. (2009) – **Minima Moralia**. Rio de Janeiro: Azougue.

ADORNO, Th. W. (2010) – “Teoria da Semiformação”. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S. – **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, p. 7-40.

ADORNO, Th. W. & HORKHEIMER, M. (1985) – **Dialética do Esclarecimento**. São Paulo: Zahar.

HEGEL, G. W. (1992) – **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes.

MARX, Karl (2011) – **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo.

ENTRE “CIDADANIA” E “CAPITAL HUMANO”: A DIALÉTICA DA MODERNIDADE EDUCATIVA

José A. Zamora*

Se a educação possui o duplo caráter de ser ao mesmo tempo adaptação e autonomia, a prevalência do princípio de troca visa absolutizar o momento de adaptação, da integração na realidade opressiva (PUCCI, 2004).

Toda a teoria crítica da educação parece coincidir no diagnóstico de que estamos assistindo em todo o mundo a uma mercantilização das instituições, dos métodos e dos conteúdos educacionais, que só se tornou mais aguda em um capitalismo globalizado em crise (FASCHINGER, 2005). Este diagnóstico denuncia a subordinação quase completa da educação às demandas do sistema econômico, declaradas “objetivas” pelas elites sociais, econômicas e políticas. Do ponto de vista do movimento pedagógico reformista dos anos 60/70 do século passado, o giro neoliberal das formações sociais capitalistas impôs uma agenda reducionista e unilateral que aniquila de maneira acelerada o conceito “emancipatório” que orientou a modernidade educativa. O programa moderno de educação viveu de duas ideias-força claramente ideológicas, que definiram o cenário de sua legitimação. Por um lado, a promessa de uma distribuição justa das oportunidades de vida, por meio de esforços adequados de aprendizagem, que os sistemas educacionais devem promover e garantir. Trata-se da formação como base para a distribuição meritocrática das posições sociais. Por outro lado, a promessa de libertar os indivíduos, por intermédio da educação das predisposições

* Doutor em Filosofia, Pesquisador Sênior do Instituto de Filosofia (CSIC) de Madri. E-mail: joseantonio.zamora@cchs.csic.es

e deficiências que tornam possível a sua servidão e impedem sua autonomia real. À primeira das ideias-força responde a educação como formação dos indivíduos, isto é, como capacitação para participar como produtores e consumidores na sociedade que produz mercadorias. À segunda, responde à educação como transmissão da cultura em um sentido amplo e das disposições ou capacidades para uma cidadania ativa e crítica. Nenhuma dessas ideias-força resiste a um confronto com a realidade da sua suposta implementação. Mas o que estamos interessados em explorar aqui é a sua relação mútua. E estamos interessados, sobretudo, porque grande parte da crítica atual é dirigida contra a subordinação da educação à cidadania, à formação do “capital humano”, isto é, contra a suposta perda de um equilíbrio que definiu o ideal pedagógico moderno a favor de dos elementos que o constituem (NUSSBAUM, 2010). O que esta contribuição tenta mostrar é que a perspectiva pertinente para abordar os desafios que enfrentamos deve consistir antes em desentranhar a “dialética da modernidade educativa”, que não é uma novidade da fase neoliberal do capitalismo, mas sim a constitui desde a origem. Esta dialética mostra que a mercantilização da educação não é um resultado exclusivo do “giro neoliberal”, inscrito no projeto moderno desde suas origens, mas também que a redução da educação a um instrumento de valorização do “capital humano” leva à perda progressiva do valor da educação e ao seu autocancelamento.

1. A CONTRADIÇÃO DA EDUCAÇÃO MODERNA: EDUCAR O BURGUEÊS E O CIDADÃO

A divisão entre burguês e cidadão¹, que caracteriza as sociedades capitalistas modernas, vista da perspectiva da

¹ Utilizamos aqui os termos “burguês” e “cidadão” como duas figuras tipológicas, como duas *dimensões* da constituição social dos indivíduos na modernidade capitalista, sujeitas a mudanças e transformações profundas na evolução da referida modernidade. Trata-se de duas abstrações teóricas. De dois rostos da subjetivação moderna. Com o termo “burguês” não nos referimos, portanto, a uma classe social no sentido clássico.

subjetivação, revela que as exigências que os indivíduos enfrentam para reproduzir sua existência têm um caráter contraditório. Por um lado, eles têm que se posicionar da maneira mais vantajosa possível no mercado, seguindo os requisitos da valorização² e expandindo e melhorando seu posicionamento social (deslocando os outros e, portanto, às suas custas). Por outro lado, eles são chamados a serem indivíduos críticos e comprometidos com os ideais da dignidade humana, que são mobilizados no âmbito das possibilidades de participação democrática para construir uma comunidade humana e solidária. Por um lado, está o burguês razoavelmente egoísta interessado em aumentar a sua propriedade privada, em ascender na escala social e ganhar poder, que meritocraticamente legitima as desiguais chances de vida social, a vitória ou a derrota na competição de todos contra todos, por meio das supostas capacidades individuais e da livre responsabilidade para rentabilizar adequadamente a sua execução. Por outro lado, está o cidadão dedicado à realização do bem comum, que luta pela igualdade de direitos e oportunidades na sociedade civil e que é guiado pelo ideal democrático de uma igualdade fundamental de todos os seres humanos. Assim, o indivíduo moderno tem que realizar um *split* de risco e conciliar competitividade e solidariedade, interesse próprio e bem comum, adaptação e liberdade, disciplina e inovação. Mas, em última instância, a sobrevivência é sempre decidida de um lado da dicotomia.

Essa dupla exigência tem sua expressão pedagógica no duplo caráter da educação, em sua dupla fidelidade ao burguês e ao cidadão. Seu conceito moderno pretende unir a aquisição de habilidades e conhecimentos rentáveis no processo de produção e no mercado, por um lado, com a transmissão de

² O conceito de “valorização” refere-se à produção de mais-valia a partir do valor abstrato que é gerado na produção de mercadorias com o objetivo de invertê-lo, aumentá-lo e acumulá-lo. Um objetivo que no modo de produção capitalista torna-se condição *sine qua non* tanto da produção de bens e serviços, como da reprodução material da vida dos indivíduos sociais. Se não houver benefício, colapsa a produção, e a reprodução social fica ameaçada.

um *ethos* cidadão que sirva de base à esfera pública em que as relações econômicas são mantidas e reguladas. A tensão entre “educação (geral)” e “formação (profissional)”, sobre a qual existem discussões na teoria da educação em diferentes constelações desde a sua origem, encontra o seu ponto de fuga no sujeito autodeterminado e autorrealizado, que supostamente reconcilia o burguês e o cidadão, sujeito no qual o isolamento competitivo e o poder da lógica de valorização não são mais explicitamente reconhecíveis. A educação, em seu duplo caráter, produz e reproduz essa ilusão de soberania e autonomia, que se celebra como expressão de liberdade sem sombra de fraqueza ou impotência frente ao sistema social. A ilusão de uma síntese praticamente irrealizável prevalece acima da reflexão crítica sobre a origem da divisão.

A educação geral promove *idealiter* a autonomia reflexiva, a autorrealização e a capacidade crítica, que são os referenciais do cidadão educado para a liberdade e a autonomia. No entanto, a segurança material da sobrevivência do burguês depende da sua capacidade de se colocar a serviço das relações de poder e de traduzir a educação adquirida em uma posição remunerada dentro do sistema de exploração da força de trabalho. Quase nunca o desenvolvimento da primeira dimensão inclui na reflexão crítica as relações econômicas, sociais e tecnológicas que constituem as premissas da educação do burguês ou, pelo menos, não a ponto de interferir seriamente na reprodução dessas relações. A formação humanista da consciência moral e das competências sociais do indivíduo caminha de mãos dadas, em geral, com uma abstinência reflexiva em suas premissas sistêmicas, por isso não constitui um obstáculo, mas é um dos apoios à subordinação cega do princípio de competência e rendimento que triunfa *realiter* acima de tudo.

Se o ideal clássico da educação procurava manter a unidade dos dois polos em tensão, o do burguês e o do cidadão, mesmo que fosse sob a ilusão de uma primazia falsa, com o avanço da configuração capitalista das relações sociais e da produção, a educação tornou-se progressivamente a oferta

de uma qualificação para o mercado de trabalho. Essa transformação da educação em formação para o exercício de uma profissão ou de um trabalho e a identificação prioritária do saber com o conhecimento rentável economicamente, na verdade remonta à era do imperialismo e caracteriza todo o século XX. O capitalismo intervencionista do pós-guerra favoreceu o uso massivo da ciência e dos saberes tecnológicos na racionalização dos processos produtivos, bem como, das ciências jurídicas e sociais na racionalização da burocracia econômica e estatal. O crescimento exponencial do conhecimento científico, tecnológico, jurídico, administrativo etc. foi encurralando e reduzindo o conteúdo clássico do ideal burguês de educação integral. As humanidades e as artes assumiram o controle de “gerenciar” uma herança carregada com distinção, mas degradada à coleção de “bens culturais” considerados bens de luxo, sinal distintivo de sociedades com alto poder aquisitivo e, portanto, refinadas. E, na medida em que foram integrados como um elemento da indústria cultural, estes são cada vez mais julgados por sua contribuição ao produto interno bruto.

Embora o ideal educativo clássico tenha mantido por muito tempo a exigência de transmitir a cultura do espírito e o conhecimento científico-técnico-administrativo que entra diretamente na infraestrutura do sistema produtivo capitalista, a divisão progressiva do trabalho e a crescente hegemonia do aparelho tecnológico e da organização econômica acabaram por transformar o referido ideal. Apesar das declarações programáticas de integralidade, o objetivo atual da educação já não parece o indivíduo com diversos talentos e formado de forma integral, mas o produtor disponível no mercado e juramentado com os objetivos da economia. A pedagogia está cada vez mais focalizada na otimização dos processos de aprendizagem em relação à sua relevância para o trabalho economicamente rentabilizável. Se for esse o caso, é necessário analisar as vicissitudes da reorganização do trabalho em um capitalismo de crise para entender o que está acontecendo com a educação.

2. NOVAS FORMAS DE TRABALHO E SUBJETIVAÇÃO EM UM CAPITALISMO EM CRISE

Desde a crise do capitalismo fordista, na década de 1970, testemunhamos uma profunda transformação da organização do trabalho e das relações trabalhistas, que acompanha a reorganização da produção como resposta a esta crise. Existe um consenso relativo em se atribuir à terceira revolução industrial das tecnologias da informação e da comunicação um papel decisivo nessa transformação. Ao mesmo tempo em que essa revolução permitiu uma transnacionalização mais profunda e extensiva da produção, movendo partes inteiras da mesma para as periferias com mão de obra barata, a robótica, a informática e a microeletrônica produziram, por um lado, uma redução geral da demanda de força de trabalho e, por outro, fizeram crescer a dualização do mercado de trabalho entre empregos altamente qualificados e bem remunerados e empregos pouco qualificados, precários e mal remunerados. Dado que esse processo incluiu progressivamente o setor terciário, ao contrário das revoluções tecnológicas anteriores, a terceira revolução cobre todos os setores e põe à prova a capacidade do sistema para compensar os aumentos da produtividade com novos empregos, com incrementos da demanda e com taxas de crescimento econômico suficientes. As vantagens comparativas decorrentes da racionalização tecnológica duram menos e exigem investimentos cada vez maiores. A substituição tecnológica da força de trabalho ou a desqualificação de uma boa parte dela não pode ser compensada com os novos nichos de emprego qualificado e melhor remunerado (ORTEGA, 2016, p. 127). E tudo isso acaba afetando a demanda solvente, o crescimento e os lucros.

Este novo contexto obriga os Estados, entre outras coisas, a atuar como agências nacionais de competitividade voltadas para tornar a força de trabalho nacional atrativa para os investimentos por meio da qualificação, mas também a reduzir a carga fiscal efetiva. Isso, por sua vez, leva a sucessivas

crises de financiamento apenas compensadas por um alto nível de endividamento, do qual se tenta sair recortando os “custos da cidadania”. A defesa de tudo o que permitiria que os indivíduos fossem e atuassem como “cidadãos” no sentido enfático é subordinado ao cumprimento das condições de sua rentabilidade como força de trabalho para assegurar sua sobrevivência, mesmo por meio de sua precarização. Mas não só a concorrência entre os Estados é exacerbada por este motivo, também se intensifica a concorrência daqueles que oferecem a sua força de trabalho no mercado e têm que lutar para serem incluídos nele, se possível, nas faixas mais qualificadas e melhor remuneradas. Um espaço, a propósito, cada vez mais exclusivo, para o qual não só a qualificação é necessária, mas também o *marketing*, além da sorte e das boas relações. E apenas se vende bem quem está convencido de seu caráter como mercadoria. Como veremos, isso teve efeitos tangíveis na educação, mas convém primeiro prestar atenção aos seus efeitos nos processos de subjetivação.

Uma das mudanças mais importantes que ocorreram no último terço do século XX foi a suspensão, pelo menos parcialmente, da separação entre o uso da mercadoria “força de trabalho” e a pessoa que é sua portadora. Na nova organização de trabalho, a pessoa é cooptada e incorporada pelo processo de produção. Devido às mudanças nessa organização, a subjetividade deixa de ser um “fator de distorção”, como no taylorismo clássico, para se tornar um fator central de produção. Isso envolve responsabilizar o trabalhador assalariado pelos resultados e, portanto, pelo funcionamento do processo de produção, o que o torna um “sujeito” que tem que “dirigir” esse processo. Um sinal dessa ativação do sujeito é o significado adquirido por seus potenciais subjetivos e suas capacidades não só de trabalho (relacionais, sentimentais, afetivas, motivacionais, comunicativas etc.). A totalidade da pessoa com tudo o que constitui sua vida pessoal adquire nova relevância no funcionamento da empresa.

Existe um consenso considerável na sociologia do trabalho sobre o papel fundamental desempenhado pelo *sujeito*

e a *subjetividade* na renegociação da forma hegemônica de organização do trabalho no pós-fordismo (MOLDASCHL; V Oss, 2003). Esta subjetivação do trabalho foi capaz de nutrir-se, como apontam L. Boltanski e È. Chiapello (2002), das exigências de autodeterminação, autorresponsabilidade e liberdade de escolha dirigidas contra os rígidos enquadramentos e as identidades fixas do capitalismo fordista, demandas que se articularam nas lutas dos novos movimentos sociais e que foram capturadas pela estratégia neoliberal e instrumentalizadas a serviço da reorganização da economia. A conversão da “subversão” em força produtiva foi realizada por meio da transformação de conceitos provenientes dessas lutas – ativação, participação, inovação, flexibilidade e capacitação – em demandas institucionais e expectativas normativas. O *anything goes* foi transformado em um *anything must go* (SCHOLZ, 2005, p.2 18). O que começou como uma demanda por liberdade acabou se tornando uma demanda sistêmica. A força de trabalho empresarial foi forçada a assumir uma responsabilidade coerciva, mantendo uma dependência rígida e inexorável em relação ao quadro de condições em que esta responsabilidade é realizada. É uma funcionalização ou instrumentalização da autonomia para reforçar a dependência. Dado que as estruturas empresariais internas são forçadas a uma reorganização permanente, em função da dinâmica e das contingências dos mercados, acaba por se impor uma nova forma de gestão empresarial: *o governo indireto*. É uma “forma de heterodeterminação de ação que é *mediada por seu próprio oposto*, isto é, pela autodeterminação e a autonomia dos indivíduos, e certamente de tal forma que pode prescindir de instruções explícitas, ou mesmo implícitas, bem como, ameaças de sanções” (PETER; SAUER, 2006, p. 98).

A transformação abrupta do sistema de emprego e dos laços sociais, com uma crescente individualização e pluralização de formas e estilos de vida e orientações para a ação, não só questiona as formas tradicionais de trabalho e regulação social, mas também imprime contornos novos para as biografias individuais, os interesses e as necessidades

das pessoas. Emerge uma nova subjetivação que continua a expandir seu campo de ação: o “eu empresário”. Este é definido pela criatividade, flexibilidade, responsabilidade individual, conscientização de riscos e orientação ao intercâmbio comercial em todas as áreas da vida e não apenas no âmbito de trabalho (BRÖCKLING, 2007). A competitividade sujeita o “eu empresário”, em nome de uma otimização permanente de si mesmo, cujo principal aliado é a ideologia pedagógica da aprendizagem contínua e autodirigida. Isso o obriga a se ver na perspectiva de sua comercialização, isto é, como “capital humano” que ele deve saber como administrar ao longo de sua vida (GORZ, 2003). Ele deve observar permanentemente o mercado e suas mudanças constantes para detectar inteligentemente suas demandas incontestáveis e mudar continuamente as estratégias de adaptação ou antecipação que lhe permitem aumentar seu “valor” econômico. E isso ocorre até um ponto em que o sujeito deixa de reconhecer sua substância no que está situado além do valor e a valorização, para identificá-la com a própria valorização econômica.

Essa nova forma de subjetivação do “eu empresário” realiza perversamente a aspiração do ideal clássico da educação: a síntese do cidadão e do burguês. A busca da autorrealização humana e a exigência de sucesso econômico se unem. O sentido da existência é cumprido na possibilidade de acordo com o mercado. A aspiração de ser “valioso” em si e por si próprio coincide com o fato de sê-lo do ponto de vista do aproveitamento econômico (ROSE, 1998, p. 165). Trata-se de uma autonomia cuja substância é a submissão, porque as relações de poder não são mais articuladas por meio de estratégias de dominação desde o exterior, mas pela ativação dos potenciais de autocontrole dos indivíduos (BRÖCKLING, 2017). A esperança das teorias modernas da educação de capacitar os indivíduos para a autodeterminação, o confronto crítico com as relações de poder e a emancipação, ancoradas na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento da própria racionalidade é questionada hoje, pelo fato da adaptação dos

indivíduos às exigências sistêmicas ser conseguida ativando a própria singularidade para o rendimento econômico. Os potenciais de autodeterminação tornam-se assim um fator de produção. A autonomia do cidadão já não é esse *plus* que distinguia a educação da mera formação, mas um elemento a mais da sua acomodação às exigências sistêmicas. No entanto, não estamos simplesmente ante a quebra do projeto do iluminismo, como alguns afirmam; a aparente união do burguês ao cidadão é uma armadilha que apenas permite reconhecer o papel de álibi da ideia clássica de educação.

Mas como evolui esse processo de reorganização do trabalho e reconfiguração da subjetivação? Para se ter uma ideia, devemos abordar a crescente digitalização da economia. Embora as esperanças de uma nova onda de crescimento ligada ao avanço da digitalização da produção, distribuição e consumo não tenham se materializado (STAAB, 2016), pode-se dizer sem medo de exagerar que a inovação tecnológica de nova geração significará uma *Great Transformation* do universo trabalhista (STAAB, 2015, pp. 3-13). Os precursores desta transformação são os gigantes da economia digital: Amazon, Google, Apple, Facebook ou Microsoft. Eles estabelecem padrões que tendem a universalizar-se muito rapidamente. Do setor bancário ao setor educacional, da indústria do entretenimento ao setor dos cuidados, do transporte à programação de computadores, as tecnologias do capitalismo digital são disseminadas nas mais diversas áreas do universo trabalhista. Éric Sadin fala de uma “silício colonização” do mundo, que se apresenta como uma espécie de capitalismo luminoso, que já não se baseia na exploração da maioria dos indivíduos, mas “nas ‘virtudes igualitárias’, porque oferece a todos, do “visionário *start upper*” ao “colaborador criativo” ou o “empreendedor autônomo”, a possibilidade de se conectar ‘livremente’ e ‘prosperar’” (2016, p. 24).

A gestão de grandes quantidades de dados (*Big Data*) e a aplicação de algoritmos *ad hoc*, inicialmente utilizados para

sincronizar e ajustar produção, distribuição e consumo, com o mínimo de atrasos e fricções possíveis devem ser convertidas com a ajuda da inteligência artificial em um entorno de conhecimento e de previsão que atua como um demiurgo eletrônico ou como uma espécie de humanidade paralela que nos liberta do exercício das faculdades humanas consideradas até agora essenciais: o conhecimento e a decisão livre. Seria uma “espécie de cérebro artificial paralelo em expansão contínua” pertencente a uma humanidade tecnologicamente ampliada (SADIN, 2013, p. 31). Este ambiente digital robótico não só promete nos descarregar das tarefas mais ingratas e pesadas, mas também das responsabilidades mais genuinamente humanas. A ideologia digital promovida por este tecnoliberalismo é uma estranha combinação de individualismo liberal e determinismo tecnológico. Por um lado, o ser humano não seria mais do que uma máquina particularmente sofisticada que reage aos estímulos e executa as ações ditadas pelo cérebro. Por outro, todos os problemas da humanidade têm uma solução tecnológica: desde a reciclagem até as emissões poluentes, as epidemias ou as decisões políticas. Ao colocar ambas as coisas em relação, é possível “substituir a decisão humana, ou controlá-la o máximo possível –sempre que uma aparência de liberdade possa ser preservada” (VION-DURY, 2016, p. 25).

Independentemente de os “sonhos visionários” dos gurus da economia digital se concretizarem ou não, os processos atuais de digitalização também têm o mesmo duplo efeito no emprego que as revoluções tecnológicas anteriores: inúmeros empregos tornam-se desnecessários e outros são desvalorizados (FREY; OSBORNE, 2013; BOWLES, 2014). No entanto, agora o setor de serviços também é afetado. Com a expansão das tecnologias digitais e o aumento do controle tecnológico das tarefas, a ameaça que se manifesta sobre o setor de serviços é uma nova onda de desvalorização do emprego e de redução dos salários. Mas, além disso, a crescente aplicação de monitoramento e governo digitalizado de processos e atividades está produzindo uma intensificação e desvalorização do trabalho que também

afeta atividades com maior grau de qualificação. Alguns falam de um novo *taylorismo digital* (NACHTWEY, STAAB, 2015, p. 76), um taylorismo de segundo nível, com sistemas de monitoramento digitalizado, (auto)avaliação, *peer-to-peer-controlling*³, *crowd sourcing* e rotação contínua. A diferença do taylorismo tradicional é que o taylorismo digital afeta cada vez mais uma série de atividades que exigem maior qualificação e, por outro lado, não visa neutralizar ou desativar fatores subjetivos. A subjetivação do trabalho é o seu pressuposto. No entanto, as formas algorítmicas de regulação das tarefas ou o design algorítmico dos processos de trabalho e sua sincronização com as demandas dos consumidores permitem refinar os métodos de “governo indireto” de produção e, sobretudo, de emprego e exploração de fatores subjetivos com um grau incomparavelmente maior de intensidade e controle. O que é integrado de forma autoritária já não são os determinados conhecimentos ou habilidades da força de trabalho, dos quais o indivíduo é portador e que vende a quem o emprega, mas são os próprios indivíduos com todas as suas dimensões subjetivas: intelectuais, emocionais, relacionais, afetivas, expressivas etc. É evidente que, no âmbito desta nova forma de organização do trabalho, não há lugar para o “cidadão”. Não está nem é esperado.

Mas existe uma correspondência entre essa evolução dos processos de subjetivação e as transformações no campo educacional?

3. DA EDUCAÇÃO DO “CAPITAL HUMANO” À CRISE DO “VALOR” DA EDUCAÇÃO

No horizonte da crise e das limitadas capacidades financeiras dos Estados, a educação se concentra mais e mais

³ Um exemplo disto é o *Any time Feedback Tool* introduzido pela Amazon para que seus funcionários valorizem seus colegas e comuniquem sua avaliação aos gerentes.

firmemente na produção de “capital humano”. Toda a educação adquire o caráter de um “investimento” mensurável, como qualquer investimento, pelo rendimento econômico que pode produzir, isto é, em termos de custo-benefício. O que preside a agenda educacional é o objetivo de aumentar a produtividade e os benefícios por meio de investimentos que melhorem o processo de formação para moldar funcionalmente os corpos e os cérebros dos indivíduos, para transformá-los em fator produtivo. Um marco inquestionável dessa orientação é, sem dúvida, o comissionamento da OCDE no final da década de 1990, de um estudo comparativo conhecido como PISA (*Programme for International Student Assessment*), que tem servido, em suas repetidas edições, para sustentar um conjunto de reformas semelhantes na maioria dos países membros.

No entanto, as abordagens dessas reformas têm antecedentes que remontam ao final da década de 1950, de modo que não podem ser considerados, por assim dizer, uma criação do neoliberalismo. A mesma OCDE, cujo objetivo é maximizar o crescimento econômico por meio da cooperação dos Estados membros, desde o seu nascimento em 1960, colocou no mais alto de sua agenda político-econômica a questão da expansão e reforma dos sistemas educacionais. A confluência da teoria da educação e a do capital humano já está refletida na conferência organizada em Washington pela OCDE, ano após a sua criação com o eloquente título de *Conferência política sobre crescimento econômico e investimento em educação*: “Hoje é evidente que a educação é parte do complexo econômico e que é tão necessária como os bens físicos e as máquinas para preparar os homens para a economia”. Essa importância tem um motivo: “a acumulação de capital intelectual é comparável à acumulação de capital físico, a longo prazo, talvez até maior” (OCDE, 1962). Essa conferência também lança as bases do conceito de “competência” no sentido da capacidade de se adaptar a ambientes em mudança, processamento de informações e esquemas de pensamento flexível, sob o *slogan* do aprender a aprender. Mas, acima de tudo, é relevante a

importância atribuída ao estudo estatístico das variáveis do capital educacional sujeito ao controle e à avaliação.⁴

Estamos no início de uma abordagem que acabou sendo imposta: a necessidade de se adaptar a uma rápida evolução tecnológica, social e econômica que, por sua vez, nos obriga a colocar o acento nas atitudes, formas de comportamento e capacidades, e não apenas em conhecimentos e habilidades operacionais. A confluência da educação geral e a formação para o exercício de uma profissão ou de um trabalho não é recente. O que hoje sofreu críticas sob a rubrica de “economização da educação” já estava em vigor no momento do suposto apogeu da “cidadania” nas décadas gloriosas da pós-guerra. Mesmo que tenha se tornado usual atribuir à programática neoliberal a submissão econômica da educação (LAVAL, 2004), na realidade, essa abordagem tem raízes na era da Guerra Fria e é uma criatura do Fordismo. A focalização da educação na formação do “capital humano” não pode em qualquer caso ser considerada um produto do neoliberalismo.⁵ Outra coisa são as mudanças ocorridas que são consideradas em cada momento, como relevante para essa formação.

A exigência de operacionalização e avaliação de competências, que é um elemento central deste programa, produz no final do processo uma redução dessas competências àquelas que são incorporadas na formação do “capital humano”, uma formação em que predominam os contextos funcionais e não o desenvolvimento gratuito de capacidades e potenciais humanos em geral. Desde a adoção da Agenda de Lisboa, em 2000, isso significa orientar a educação para o objetivo de tornar a Europa uma área econômica ancorada no conhecimento mais competitivo do mundo. Assim, a concepção empresarial do sistema educacional não ocorre apenas e principalmente devido à crescente influência e presença das empresas nas

⁴ Cf. os estudos anuais da OCDE que aparecem desde 2000 com o título de *Education at a Glance. OECD Indicators*. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>

⁵ Para uma crítica da oposição usual entre fordismo e neoliberalismo, cf. Ch. Resch (2009).

instituições educacionais, devido à sua ascendência no currículo ou à privatização de algumas dessas instituições ou à criação de novos negócios com ofertas formativas (educação como mercadoria), mas pela matriz que preside a educação, em suma, como produção de “capital humano”.

No taylorismo clássico, para distingui-lo do taylorismo digital, os conhecimentos e habilidades incorporados na organização da produção foram tratados como realidades de certo modo independentes das qualidades individuais de seus portadores. Tratava-se de conectar os conhecimentos e habilidades regulamentados com unidades mecanicamente montadas na organização “científica” do trabalho. Personalidade, traços individuais, vínculos afetivos e sociais etc. dos trabalhadores foram deixados de fora. Sua conexão com o trabalho foi produzida por intermédio do salário, como um aspecto da possibilidade de acesso a bens materiais e outros que atendem à autorrealização privada fora da produção. Os indivíduos eram meros “portadores” de conhecimentos e habilidades com os quais o sistema educacional devia dotá-los para convertê-los em “capital humano” empregável. A educação foi focalizada na aprendizagem “formal” previamente fixada e definida a partir das necessidades da produção. Por esta razão, a crítica humanística dessa forma de aprendizagem foi direcionada nesta fase precisamente contra essa abstração em relação à “pessoa”, considerada como mera portadora de conhecimento e habilidades instrumentalizáveis na produção, como um recipiente neutro de capital cognitivo e operacional.⁶

A incorporação de tecnologias de informação e comunicação na organização da produção e distribuição, bem como, a substituição tecnológica gradual de uma parte da força de trabalho humana para um número crescente de tarefas tornaram dispensáveis os antigos portadores de conhecimentos e habilidades agora realizados por máquinas cada vez mais

⁶ Talvez um dos termos mais difundidos para descrever essa realidade foi o cunhado por Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (1970): “educação bancária”.

“inteligentes”. Na medida em que o conhecimento formal foi incorporado aos sistemas automáticos de produção na indústria, a força de trabalho estava se movendo em direção às tarefas em que os “sujeitos” ainda não eram substituíveis. O “antigo” capital humano viu a sua rentabilidade diminuir, uma vez que investir em custosos processos regulados de apropriação de “conhecimento” e “habilidades” por indivíduos começou a não fazer sentido, visto que existia uma possibilidade de reproduzir conhecimentos armazenados, a serem atualizados e aplicados por dispositivos tecnológicos.

No que os indivíduos não podiam ser substituídos eram as atividades que exigem comportamentos, que ainda não são tecnologicamente reproduzíveis, ou seja, exigem criatividade, sociabilidade, afetividade etc. Por exemplo, agir de forma autônoma. Isso explica o que descrevemos como subjetivação do trabalho. O deslocamento que envolve a subjetivação do trabalho em relação às competências sociais e de comunicação tem sua correspondência no campo educacional no que se chama aquisição de “soft skills”: motivação, resiliência e capacidade de realização, disposição para o relacionamento, criatividade, capacidade de inovação, pensamento e comportamento empresarial, inteligência holística, aptidão para aprender, capacidade de crítica e comunicação, autorreflexão, capacidade de resolver conflitos, capacidade de cooperação e trabalho em equipe, sensibilidade social, abertura, pensamento analítico, sistematização do pensamento, imaginação, gestão do tempo, capacidades organizacionais etc.

Talvez uma das questões mais importantes neste processo seja a correspondência observável entre as transformações da organização da produção, a “cultura” empresarial e a configuração do trabalho, por um lado, e as mudanças nas agendas educacionais, os programas e instrumentos de ensino, a organização e as práticas das instituições do sistema educacional, por outro. Le Goff fala da logomarca incrível das “competências” (2003, p. 28) e descreve sua crescente formalização e autonomização em relação ao conteúdo, de

acordo com o aumento da imprevisibilidade e a aceleração das mudanças na esfera da produção. Esse fato, com a exigência de controle e avaliação da aquisição das referidas competências, favorece uma deriva instrumental e tecnocrática do trabalho e da educação sob o domínio de uma lógica operacional e adaptativa. Os espaços para a transmissão de conhecimentos e habilidades sem aplicação direta no processo produtivo ou nos meios de consumo estão diminuindo ou são obrigados a ser constantemente justificados em relação a essa aplicação.⁷

Ali onde é mantida a aprendizagem de conteúdos, saberes e habilidades operacionais que podemos chamar “tradicionais”, estes se tornam um suporte mais ou menos irrelevante para a aquisição de competências formalizadas, o que faz que esses conteúdos sejam desvalorizados a favor dos procedimentos. O fato de serem competências sociais, emocionais ou comunicacionais não é um obstáculo para que os aspectos formais ou processuais fiquem em primeiro plano. Essa formalização produz indivíduos dotados de capacidades cognitivas, emocionais ou relacionais conformadas instrumentalmente, mas com poucos recursos para estabelecer de forma autônoma os fins materiais para aplicá-las, de modo que os conteúdos materiais se diluem rapidamente. Indivíduos, portanto, com *soft skills* instrumentalmente superdeterminados e universalmente empregáveis em ambientes sociais e trabalhistas não só em mutação, mas também dominados por imperativos sistêmicos amplamente subtraídos à decisão dos trabalhadores. A capacidade substantiva de formular ou questionar “fins” é claramente postergada.

O fato da coerção que informa os processos de aprendizagem se disfarçar de autonomia contribui para o encobrimento desta realidade: tudo é autodisciplina, autoavaliação, autocrítica etc. Como se a autonomia pudesse

⁷ Pense-se, por exemplo, em discursos mais ou menos bem-intencionados sobre o “valor econômico” da língua. Ou a pressão para aprender o inglês como a língua veicular da área econômica, aprendizagem a qual está disposto a sacrificar até mesmo o conteúdo do ensino.

ser definida exclusivamente de forma processual, formalizar-se completamente e perder a referência material que lhe dá conteúdo. Em vez de tornar explícitas as assimetrias, a violência, a coerção e a dominação que configuram as relações no trabalho e na escola, é simulado um paraíso de educação supostamente não diretiva, porque os alunos avaliam e criticam permanentemente os procedimentos, sem poder decidir nada sobre os conteúdos ou sobre o significado e o propósito do próprio dispositivo educacional. Na verdade, este é o equivalente simétrico do que chamamos de “governo indireto” no campo de trabalho.

Evidentemente, o antigo conceito curricular já não é adequado à esta nova forma de aprendizagem. A oferta educacional é fragmentada, atomizada em componentes soltos, módulos assembláveis não desde uma finalidade integradora, mas da perspectiva dos efeitos pragmáticos procurados em contextos em mutação. Em correspondência com isso, professores são chamados a abandonar seu papel tradicional como transmissores de conteúdos, que os alunos podem “baixar” eles mesmos, e se tornarem *managers* ou *coaches* de processos de aprendizagem autogeridos. Sua missão é atuar como ativadores de potenciais de autocondução. Todos os programas pedagógicos hoje falam da autoaprendizagem, da capacidade de auto-organização, de autonomia e de responsabilidade como condição de sobrevivência nos novos contextos de trabalho. O educador deve ser, acima de tudo, um conselheiro, um mediador e um mentor que catalise processos de aprendizagem autônomos. Mas, em geral, não se faz explícito habitualmente que esta promoção do governo autônomo seja filtrada pelo quadro em que deve ser exercido. Os alunos devem aprender a se autogovernar como “capital humano”, administrar-se como mercadoria, autogerenciar-se ao serviço do processo de valorização capitalista.

Essa transformação do educador em *coach* é determinada pelos novos requisitos de qualificação do “capital humano” gerados pelas mudanças sociais e econômicas. Longe de

atualizar a velha aspiração de educar para a autonomia e a liberdade, ela representa a substituição dessa meta pelo objetivo de acompanhar os alunos em seus esforços para se adaptar à coerção objetiva do mercado. A contradição original da pedagogia moderna entre uma orientação para a autonomia e a emancipação, por um lado, e para a adaptação e a submissão à ordem existente, por outro, acabou se resolvendo em uma síntese perversa: *o empoderamento para a adaptação*. Gradualmente, os alunos deixam de se ver como futuros “cidadãos” e são transformados em “clientes”. Assim, o caráter das instituições educacionais aproxima-se lenta, mas inexoravelmente, das empresas de serviços. Essa transformação da educação abre um campo de competição com outros “provedores de serviços educacionais” altamente tecnológicos, que operam de forma transnacional e que podem atuar de forma mais orientada para o mercado. É mais do que duvidoso que a educação, assim como foi entendida pela modernidade, possa manter seu “valor” no futuro. O debate sobre o “valor” da educação está posto e o horizonte não é muito favorável para as instituições educacionais tradicionais. Quando o imperativo inquestionável é a transformação do dinheiro em mais dinheiro, em uma economia que segue o ditado das taxas de lucro e crescimento, quando a educação também é submetida a esse imperativo e não busca mais a humanização do mundo, o “valor” de educar desaparece. Mas talvez essa desvalorização apresente a oportunidade de uma educação além do valor dinheiro e para uma formação dos indivíduos que não seja a formação de capital.

REFERÊNCIAS

- BECKER, G. S. (1967). **Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education**. New York: National Bureau of Economic Research.
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, È. (2002). **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal.

BOWLES, J. (2014). **The computerisation of European Jobs**. <http://bruegel.org/2014/07/the-computerisation-of-european-jobs> [acesso em 14.9.2017]

BRÖCKLING, U. (2007). **Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform**, Frankfurt: a.M., Suhrkamp.

_____. (2017). **Gute Hirtenführersanft**. Über Menschen regierungskünste. Frankfurt: a.M., Suhrkamp.

FASCHINGER, Gerald (Ed.) (2005). *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Österreichische Hochschüler Innenschaft; Paulo Freire Zentrum (Ed.). Wien: Mandelbaum Verlag.

FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do oprimido**. New York, Herder y Herder.

FREY, C. B., OSBORNE, M. (2013). **The future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?** http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf [acesso 14.9.2017]

GORZ, A. (2003). **L'Immatériel. Connaissance, valeur et capital**. Paris, Editions Galilée.

HAMILTON, K., LIU, G. (2013). **Human Capital, Tangible Wealt hand the intangible capital residual**. Policy Research Working Paper; Nr. 6391. Washington, DC., World Bank.<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13176/wps6391.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [acesso, 25.9.2017].

KANTOR, J., STREITFELD, D. (2015). **Inside Amazon**. Wrestling Big Ideas in na Bruising Workplace. *The New York Times*, 15.08.2015, <https://www.nytimes.com/2015/08/16/technology/inside-amazon-wrestling-big-ideas-in-a-bruising-workplace.html> [acesso, 22.9.2017].

LAVAL, Ch. (2004). **La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública**, Barcelona: Paidós.

LE GOFF, J.-P.(2003). **La barbárie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école**. Paris: La Découverte.

MOLDASCHL, M., VOSS, G.G. (2003). **Subjektivierung von Arbeit**. 2ª ed. München: Rainer Hampp Verlag.

NACHTWEY, O., STAAN, Ph. (2015). Die Avangardedesdigital em Kapitalismus. **Mittelweg** 36, 24, 6, pp. 59-84.

NUSSBAUM, M. (2010). **Not for profit: why democracy needs the humanities**. Princeton, N.J: Princeton University Press

OCDE (1962). **Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, Washington, 16th-20th October 1961**. Paris: OECD.

ORTEGA, A. (2016). **La imparabile marcha de los robots**. Madrid: Alianza.

PETER, K., SAUER, D. (2006). Epochenbruch und Herrschaft: indirekte Steuerung und die Dialektik des Übergang. D. Scholzet *all*. (ed.). **Turnaround? Strategien für eine neue Politik der Arbeit – Herausforderungen na Gewerkschaften und Wissenschaft**, Münster: Westfälisches Dampfboot, pp. 98-125.

PUCCI, B. (2004). Filosofia negativa e arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. A. A. S. Zuin, B. Pucci, N. Ramos de Oliveira (orgs.), **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, pp. 89-96.

RESCH, Ch. (2009). Von der Staatsbedürftigkeit des Kapitals. **Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs, Gesundheits und Sozialbereich**, 111, 29, nr. 1, pp. 63-77.

ROSE, N. (1999). **Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press.

SADIN, É (2013). **L'humanité augmentée. L'administration numérique du monde**. Paris: Éditions L'Échappée.

SADIN, É (2016). **La silicolonisation du monde. L'irrésistible expansion du libéralisme numérique**. Paris: Éditions L'Échappée.

SCHOLZ, R. (2005). **Differenzen der Krise – Krise der Differenzen. Die neue Gesellschaftskritik im globalen Zeitalter und der Zusammenhang von "Rasse", Klasse,**

Geschlecht und postmoderner Individualisierung, Bad Honnef: Horlemann.

SCHULTZ, TH. W. (1963). **The Economic Value of Education**. New York: Columbia University.

STAAB, PH. (2015). The Next Great Transformation. **Mittelweg** 36, 6, pp. 3-13.

STAAB, Ph. (2016). **Falsche Versprechungen. Wachstum im digitalen Kapitalismus**. Hamburg: Hamburger Edition.

VION-DURY, Ph. (2016). **La nouvelle servitude volontaire. Enquête sur le projet politique de la Silicon Valley**. Limoges: FYP Éditions.

BRUNO PUCCI – VELHO COMPANHEIRO DE ESTRADA OS POLÍTICA E ACADEMICAMENTE PRODUTIVOS TEMPOS DE UFSCAR

Valdemar Sguissardi*

A árvore se conhece pelos seus frutos
(Lucas, 6:44)

A escrita de minhas reminiscências de parte da trajetória de vida acadêmica de Bruno Pucci – seus anos de UFSCar que testemunhei de perto –, dada sua formação juvenil e início da maturidade, recomenda, como epígrafe, uma frase bíblica: “A árvore se conhece pelos seus frutos”. Quando a árvore é uma pessoa humana ou, no caso, um docente/pesquisador/orientador universitário, o termo fruto pode significar uma realidade múltipla, plural: aulas, pesquisa, orientação, livros, artigos, capítulos de livro, documentos acadêmicos e de política institucional, militância interna e externa, gosto estético, ética, diálogo com convergentes e divergentes, fidelidade com os princípios e finalidades da instituição universitária; empatia com seus alunos e orientandos; parceria e luta com colegas e amigos em prol de causas justas e inarredáveis.

Lendo o sociólogo e historiador Juremir Machado da Silva,¹ em coluna do *Correio do Povo*, de 4/10/2017, intitulada “A morte da obra”, na qual, ao examinar a atual conjuntura pátria, contrapõe-se a Roland Barthes que afirmava, em seu

¹ Prof. Titular (aposentado) da UFSCar. E-mail: vsguissardi@gmail.com

¹ Juremir Machado da Silva, doutor em sociologia pela Universidade de Paris, é autor de 27 livros, entre os quais, *Getúlio, 1930, Águas da Revolução, Solo, Vozes da Legalidade, História regional da infância – o destino dos negros farrapos e outras iniquidades brasileiras e Raízes do conservadorismo brasileiro*.

tempo (anos 1960 e 70), que estaria ocorrendo a morte do autor, pus-me a pensar se, no caso de Bruno Pucci, iria ter mais vida e maior longevidade o autor ou sua obra. E aqui, por autor, não se entenda o ente físico-biológico, mas o ser humano, mentor e produtor intelectual, senhor de ações de natureza diversa, que somente morre quando ele e/ou sua obra desaparecem da memória dos contemporâneos ou pósteros. Sócrates, Platão e Aristóteles têm mais de 2.500 anos de existência e quem sabe quantos séculos e milênios ainda sobreviverão como autores? O mesmo se diga de suas obras, frutos dessas três “árvores humanas” de rara produtividade.

Diante do que observava Roland Barthes e do que observa Juremir Machado, a pergunta – quem e o que sobreviverá por mais tempo, o autor ou a sua obra –, aparentemente absurda e paradoxal, pode fazer sentido, mormente se se atentar para os argumentos de um e de outro.

Segundo Juremir Machado, Barthes afirmava:

A escrita é destruição de toda a voz, de toda a origem. A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve.

Machado, em sua coluna, traduz por: “... o autor copia, transforma, reforma e conforma. Colocado o ponto final, a obra vive, o autor morre”.

Barthes, segundo ainda Machado, continua:

Sem dúvida que foi sempre assim: desde o momento em que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se este desfasamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa.

Aqui, entretanto, de meu ponto de vista, Juremir Machado não teria vislumbrado todo o sentido desses enunciados barthesianos. Barthes diz:

...desde o momento em que um fato é contado, para fins intransitivos, e não para agir diretamente sobre o real, quer dizer, finalmente fora de qualquer função que não seja o próprio exercício do símbolo, produz-se este desfaseamento, a voz perde a sua origem, o autor entra na sua própria morte, a escrita começa.

Traduzo: para Barthes há escritas e escritas. Há escritas com fins intransitivos, isto é, que não vão além de certo limite, de certa fruição intelecto/emocional, que têm por função o exercício do símbolo. E há escritas que são feitas para agir diretamente sobre o real. As primeiras perdem sua origem e o autor entra na sua própria morte. As segundas, que agem diretamente sobre o real, que pode ser do campo da filosofia, das causas primeiras ou últimas da existência do universo e do ser humano, ou do campo da economia política – aqui interpreto conforme entendo – criariam um amálgama de obra e autor de que se nutre a sobrevida de ambos, aliás, como ocorre com todos os grandes clássicos. Pode se dizer que obra e autor sobrevivem aos tempos e se projetam para a eternidade quando aquela é fruto de autores que formulam as grandes questões de seu tempo, traduzem os medos, as angústias, os desejos de explicação do desconhecido e de superação da realidade vivida por e de grupos ou classes sociais, Doutro modo, como entender a sobrevida dos filósofos gregos, mesmo os pré-socráticos e sofistas, ou dos evangelhos e epístolas cristãs, do Corão, do Talmude, do Príncipe (de Maquiavel), do Contrato Social (de Rousseau), do Capital (de Marx), cujas obras não se autonomizam em relação a seu autor, indivíduo ou instituição religiosa?

Que diz Machado a respeito da morte, hoje, da obra e da sobrevida do autor?

Leio os jornais e vejo os programas de entrevistas.
Só aparecem autores sem obras. O autor vive. A obra

morreu ou nunca existiu. Não citarei nomes para não mexer com mortos-vivos. Direi apenas que uns 90% dos autores em voga não têm obra. Muito menos, significativa. No máximo, colocou-se o nome na capa de algum material impresso para vender em palestras. O jornalismo se ilude com a espuma das coisas e constantemente inverte hierarquias. Como disse Pierre Bourdieu, jornalistas tomam o banal por extraordinário e extraordinário por banal. É um problema de óculos.

Machado serve-se de Barthes para combater a banalidade jornalística atual no Brasil e sua espetacularização sem conteúdo; conteúdo que, ao contrário, sempre foi o cerne do teatro grego, de suas tragédias, do teatro shakespeariano, da obra de Molière, Garnier e Artaud, de Brecht e de nossos iconoclastas Nelson Rodrigues e Ariano Suassuna, assim como, também, da obra de grandes jornalistas que façam jus ao nome.

Para Machado, o autor – com a minúsculo diria eu –, hoje, não alimentaria sua criatura – sua obra –, não sofre por ela, não vive com ela, não a ama, não a trata como um pai. Antes, “Aproveita-se dela. A obra é apenas uma simulação, um produto derivado, um complemento, um suplemento, um plus”. Em seguida, pergunta: “Quem tem obra no Brasil?” Responde: “Raríssimos. Em geral, fora da mídia”. E aproveita a deixa para desancar os mercadores de obra alheia: “Um caso típico de autor sem obra é o dos palestrantes profissionais que faturam alto chupando citações dos gregos e vendendo autoajuda intelectual em eventos corporativos”.

Dito isto, à guisa de preâmbulo e em tempos de produtivismo e alienação acadêmicos, torna-se mais fácil, amena e, espero, consistente, a tarefa proposta a este escriba pelos organizadores deste dossiê que tem por objeto reminiscências de alguns momentos – tempos da UFSCar – da trajetória intelectual e humana deste colega e grande amigo Bruno Pucci. Tempos que com ele convivi, compartilhei.

OPORTUNO REFORÇO PARA O NOVO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UFSCAR

Desse passado e dessa convivência na UFSCar, que ocorreu há mais de um quarto de século e durante cerca de sete anos, minhas lembranças, algumas são ainda bastante vivas; outras perderam-se nos desvãos da memória. Para reavivá-las, vou me servir de escritos do próprio Bruno Pucci e de alguns documentos, atas de assembleias e reuniões departamentais ao longo desses anos de feliz e produtivo labor intelectual conjunto que fez nascer e foi alimentado por grande amizade.

Algumas lembranças são ainda bastante vivas, antes de tudo, porque Bruno Pucci chegou à UFSCar, via concurso (março/1986) um tanto tumultuado, com 31 inscritos, para uma vaga na área de Filosofia do Depto. de Fundamentos Científicos e Filosóficos da Educação (DFCFE) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), no qual foi classificado em primeiro lugar. O tumulto deveu-se à inconformidade de alguns professores com o resultado final do concurso, mas que tiveram seu pedido de anulação dos trabalhos da comissão negado pelo Conselho Departamental. Coube-me, em parecer de 14 laudas, defender a validade do concurso em reunião desse Colegiado em que eu representava a área de Educação, embora o concurso fosse para provimento de vaga na área de Filosofia. Este fato, possivelmente, tenha sido um dos germens dessa amizade sólida e desse respeito intelectual recíproco que entre nós perdura há 30 anos.

As lembranças são bastante vivas também por uma série de outras razões conjunturais na vida da UFSCar nos últimos anos da ditadura civil/militar.

A UFSCar, em 1986, fazia pouco tempo tinha conseguido superar alguns anos de turbulência que se iniciaram com a não nomeação, pela então Ministra da Educação da Ditadura, do primeiro nome de uma lista sêxtupla para a vice-reitoria, seguida: a) pela não renomeação do então reitor William Saad Hossne, eleito para um segundo mandato em eleição direta

dos três segmentos do *campus*; b) pela não aceitação da lista sêxtupla para a reitoria, encabeçada pelo Prof. Dalmo de Abreu Dallari,² enviada pela universidade ao Ministério; c) pela recusa da comunidade universitária (Colegiados Superiores e entidades representativas de docentes, funcionários administrativos e discentes de graduação e pós-graduação) de formar nova lista sêxtupla; d) pela intervenção, seguida a essa recusa, do Conselho Federal de Educação (CFE) na reitoria da UFSCar pelo período de um ano, tendo como reitor/interventor o Prof. Antônio Guimarães Ferri, então vice-reitor da USP.

Os grandes impasses³ começavam a se resolver, como resultado de negociação entre universidade e o MEC, ao final da ditadura, em 1984, pela formação de nova lista sêxtupla e nomeação, como reitor, do primeiro nome dessa lista na pessoa do Prof. Munir Rachid.⁴

A área de Educação do DFCFE/CECH, apoiada em trabalho intenso de uma comissão *ad hoc* de que fiz parte, ao lado de Evaldo M. Ferreira, Maria Aparecida Segatto e Yvoneti da Cruz, encaminhava, nos primeiros meses desse ano e enquanto se realizava esse concurso, ao Conselho Interdepartamental do CECH, uma proposta de criação do Depto. de Educação, que completou, em 2016, 30 anos de existência.

Tanto o clima mais distendido no país e na universidade, como a perspectiva de aprovação pelo CID/CECH da criação do Depto. de Educação, fazia-nos vislumbrar na chegada do Prof. Bruno Pucci, ex-colega de pelo menos um dos professores do futuro Depto. de Educação e já conhecido de

² Esta lista, votada paritariamente por docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos e aprovada pelo Conselho Universitário era assim composta: Dalmo de Abreu Dallari, Carlos Franchi, Carlos Guilherme Mota, Modesto Carvalhosa, Aziz Ab'Saber e Bolívar Lamounier.

³ Para maiores e mais completas informações sobre essa crise da UFSCar do primeiro lustro dos anos 1980, ver SGUISSARDI, (1993).

⁴ Esta lista, votada paritariamente por docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos e endossada, com alguma mudança na ordem dos nomes, pelos colegiados superiores da universidade foi assim composta: Munir Rachid, Carlos Franchi, Valdemar Sguissardi, Frederico Simões Barbosa, Henrique Krieger e Waldemar Saffioti.

outros, um grande reforço para os planos que elaborávamos para esse novo departamento, em relação tanto à docência na graduação e na pós-graduação, que então completava 10 anos, quanto à pesquisa.

Verifica-se nas atas do CID/CECH que a contratação do Prof. Bruno Pucci para a área de Filosofia do DFCFE fez parte da pauta da reunião do CID/CECH de 16 de maio de 1986, e que a proposta de criação do Depto. de Educação constou da pauta desse colegiado, pela primeira vez, em sua reunião da semana seguinte, 23/5/1986. O ofício do ainda não oficializado Depto. de Educação contendo a proposta de sua criação tem a data de 14 de maio de 1986, e foi assinado por cerca de 15 professores, futuros membros desse novo Departamento.

Criado pela Resolução CECH n. 011/86, o Depto. de Educação (DED) realizou sua 1.^a Assembleia de docentes em 6/8/1986.⁵ Ali, entre os 11 professores presentes (quatro ausentes), estava Bruno Pucci, recém-contratado. Entre as primeiras decisões tomadas nesta ocasião pelo DED, nomeou-se uma comissão – composta pelos professores Evaldo A. M. Ferreira, Benjamim Mattiazzi e Bruno Pucci – para coordenar a elaboração do Plano Diretor do DED. A indicação de nomes para a chefia e vice-chefia do Depto. foi adiada para sua 2.^a Assembleia, que se deu em 29/08/86. Nesta, Valdemar Sguissardi foi o escolhido para chefe, em caráter provisório, e Maria Yvoneti da Cruz, como vice-chefe.

Na 3.^a Assembleia, realizada em 15 de setembro de 1986, a comissão coordenadora do Plano Diretor, de que Bruno Pucci fazia parte, apresentou um esboço da estrutura do DED: a) Nível Deliberativo – Assembleia Departamental e Câmara

⁵ A criação do Depto. de Educação por portaria do CECH somente foi homologada pela Reitoria, depois de aprovada pelos Colegiados Superiores, em 8 de novembro de 1987, via Portaria GR 464 assinada pelo Reitor Munir Rachid. Dois dias antes, pela Portaria GR n. 481/87, de 6 de novembro de 1987, eu era designado para responder, “pro-tempore”, pelas funções de Chefe do Departamento de Educação. Após eleição paritária, em maio de 1988, pela Portaria GR 375/88, eu era confirmado no cargo pelo período de quatro anos, tendo como Vice-Chefe o Prof. Paolo Nosela, nomeado pela Portaria GR 376/88.

Departamental; b) Nível Executivo: Chefia, Secretaria e Áreas (Fundamentos da Educação, Ensino, OE e AE). Núcleos de Apoio: PEA (Programa de Educação de Adultos); SDE (Serviço de Documentação Educacional); LLE (Laboratório de Legislação de Ensino); SOE (Serviço de Orientação Educacional); SEE (Serviço de Educação Especial) e Programação.

Nessa 3.^a Assembleia, é digna de nota a discussão, pela primeira vez, da ideia de se dar um novo passo no Programa de Pós-Graduação em Educação, para além do mestrado que funcionava desde 1976, isto é, pela criação do doutorado de cuja discussão Bruno Pucci já pôde participar e, alguns anos depois, quando efetivada sua criação, tornar-se um dos seus professores e orientadores.

O Plano Diretor do DEd, em cuja comissão coordenadora o Bruno Pucci teve destacada participação, foi aprovado na 6.^a Assembleia do Depto., em 24 de outubro de 1986.

Foi no espaço desta subunidade do CECH, denominada Depto. de Educação ou simplesmente DEd, que se deu nossa parceria de trabalho nas várias dimensões que, como se disse na introdução deste texto, compõem a obra de um autor quando ele é um professor universitário. Foi no espaço da docência, tanto na graduação quanto especialmente na pós-graduação e, nesta, no seu doutorado; no campo da pesquisa e da extensão universitária, especialmente via projetos de pesquisa-ação; e no da militância no movimento sindical/associativo e mesmo partidário, que se deu o essencial de nosso trabalho conjunto de 1986 a 1992, ano de minha aposentadoria e transferência para a UNIMEP, cinco anos antes que o Bruno Pucci também fizesse o mesmo: se aposentasse e, mediante concurso, se vinculasse à UNIMEP.

O notável, neste último caso, é que Bruno Pucci, diferentemente do que comigo ocorreu, retornava à sua UNIMEP, isto é, à universidade onde iniciara suas atividades de docência na educação superior em 1977 até mudar-se, em 1985, para a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e, depois, para a UFSCar.

PARCERIA NOS CAMPOS DA DOCÊNCIA, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO

No campo da docência, minhas lembranças de parceria com Bruno Pucci centram-se especialmente na preparação e oferta das disciplinas da pós-graduação e, nesta, nas do doutorado. O mestrado, nesses anos de 1986 e seguintes, mantinha-se fiel à estrutura que lhe tinham definido Dermeval Saviani e seus companheiros da PUC-SP e Fundação Carlos Chagas em parceria com professores do DFCFE/CECH (Convênio UFSCar-PUC-SP de 1976 a 1978), quando de sua criação em 1976, com disciplinas básicas comuns e algumas optativas.

A estrutura disciplinar/acadêmica do doutorado do PPGE/UFSCar foi bastante inovadora em relação tanto à do mestrado quanto à dos doutorados existentes na área no país. Buscou-se uma estrutura muito mais enxuta, com, inicialmente, uma única disciplina obrigatória que congregasse todos os professores envolvidos no doutorado. No primeiro ano, éramos uma dezena de professores de diferentes áreas de formação – filosofia, educação, sociologia, economia – trabalhando em conjunto um programa anual de uma disciplina que percorria e estudava os clássicos, desde Hesíodo (*Os trabalhos e os dias*) a Marx, Lênin, Gramsci, passando pelos pré-socráticos, sofistas, Sócrates, Platão, Aristóteles, Paulo de Tarso (*Cartas*), clássicos romanos, Santo Agostinho, Santo Tomás de Aquino, Dante Alighieri, Maquiavel, Lutero, Galileu, Bacon, Descartes, Hobbes, Locke, Rousseau, Adam Smith, Comte, Hegel e outros. A leitura desses clássicos se iniciava por um ou dois seminários sobre a questão do método em que o texto principal era a Introdução, Teses sobre Feuerbach e o primeiro capítulo – Feuerbach – do livro *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels. Intercalavam os seminários sobre cada um desses clássicos seminários que tinham como leitura e foco capítulos de *O Capital*, de Marx: A assim chamada acumulação primitiva, Mercadoria, Cooperação, Manufatura e Grande Indústria. Neste percurso

pelos clássicos – da antiguidade a nossos dias – visávamos compreender um conjunto de categorias básicas para fundar a interpretação do fenômeno educacional de nossos dias. Entre estas, cabe destacar: classe e subclasses sociais, luta de classes, propriedade, Estado, sociedade, ciência, as várias fases da filosofia desde a ontologia aristotélica até o existencialismo de Sartre e outros.

Essa estrutura foi levemente modificada nos anos seguintes, quando se criaram duas ou mais disciplinas, que passaram, cada uma, a ser ministradas por dois, três ou mais professores. As de Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação (I e II) eram ministradas coletivamente por Bruno Pucci, Ester Buffa, Paulo Nosella e eu.

Esta experiência que, para Bruno Pucci e Paolo Nosella, recordava a de seu doutorado na PUC-SP, sob a coordenação de Dermeval Saviani; no meu caso, revivia a experiência de meu doutorado na Universidade de Paris-X (Nanterre, França), no qual havia um único seminário semanal, durante o dia todo, às quintas-feiras, com a presença de todos os professores orientadores e de todos os orientandos. Disciplinas optativas eram feitas, a maioria em outros programas de pós-graduação de outras universidades parisienses ou de outras cidades da França.

Mas foi, talvez, no campo da pesquisa e da pesquisa-ação como extensão universitária que Bruno e eu mais nos identificamos. A experiência que Bruno Pucci trazia, de seu ano de vínculo com a UFMT, com o Programa do Inep/MEC *Diagnóstico Estadual de Educação*, casou-se com minha experiência, recentemente encerrada, no interior de um projeto que levava por título “A alfabetização de adultos como ponto de partida da problematização e da superação de problemas do bairro”, realizada por cerca de quatro anos no Bairro Jardim Centenário da cidade de São Carlos.

Como relata Bruno Pucci em seu artigo “O grupo de Pesquisa como espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990”

(PUCCI, 2011, p. 42), nossa parceria de pesquisa nasceu de seu convite para que eu participasse de um projeto que pudesse aplicar, em São Carlos ou no Estado de São Paulo, a proposta do programa, patrocinado pelo Inep/MEC, *Diagnóstico Estadual de Educação*. Escreve Bruno Pucci que as exigências postas por mim para participar desse projeto de pesquisa teriam sido: “definir melhor o referencial teórico e assumir o diagnóstico a partir da perspectiva da classe trabalhadora, buscando-lhe um instrumento de análise e de luta no campo educacional”.

Esta minha postura, vista com trinta anos de distância, diante de um recém-chegado ao DEd, pode parecer ter sido um tanto arrogante. Na verdade, eu já tinha informação suficiente das opções teórico-metodológicas e políticas do novo colega para lhe fazer tais “exigências”. Tanto ele como eu tínhamos formação filosófica e conhecimento do materialismo histórico, e vínhamos de engajamentos político-partidários e sindicais próximos (cofundadores de núcleos municipais do Partido dos Trabalhadores – Bruno foi candidato a prefeito de Rio Claro – e militantes, ele, da Adunimep, da qual tinha sido presidente, e eu, da ADUFSCar, da qual tinha sido vice e presidente).

Antes de falar sobre o que decorreu desse convite e dessas “exigências”, como atividades conjuntas de pesquisa desta nova parceria Bruno-Valdemar, devo resumir aqui algumas informações sobre meu envolvimento com a pesquisa na UFSCar que constam de meu *Memorial* apresentado para meu Concurso de Professor Titular que, em janeiro de 1992, teve Bruno Pucci como um dos membros de sua banca, assim composta: Celestino Silva Júnior, Nilton Bueno Fischer, Gaudêncio Frigotto, Bruno Pucci e Betty Antunes de Oliveira.

Ao voltar do mestrado e doutorado na França, em 1976, era grande minha vontade de me engajar rapidamente na pesquisa que justificasse o investimento de dois anos em pós-graduação na USP e quase cinco anos na Universidade de Paris-X (parte da ex-Sorbonne), e porque sonhava vir a ser, algum dia, um pesquisador respeitável em minha área, já que era um dos seus primeiros doutores, ao menos com doutorado no exterior.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), de cujo corpo docente fui um dos primeiros, se não o primeiro, a fazer o doutorado no exterior (1972-1976), ao retornar, precisei colaborar com a sua administração central, tanto na organização, primeiro de uma Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação, depois, de uma Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que levassem à criação da Pró-Reitoria desta área, quanto na coordenação de quase duas dezenas de cursos de pós-graduação *lato sensu*, e coordenação de outros programas na universidade, e, inclusive, a coordenação das atividades que conduziram à criação da Associação de Docentes da UEM, ADUEM, cuja assembleia de fundação presidi.

O convite para me transferir, em 1979, para a UFSCar, visava o preenchimento de uma das vagas deixadas pelo Professor Dermeval Saviani e seus companheiros da PUC-SP e da Fundação Carlos Chagas no PPGE/UFSCar. Vi nesta transferência a oportunidade para fazer o que era o meu desejo, de satisfação adiada desde 1976: engajar-me na pesquisa, além de na docência da pós-graduação.

Tendo assumido o meu vínculo com a UFSCar, em dedicação exclusiva, em janeiro de 1980, foi no interior de um “Seminário aberto”, no âmbito do PPGE/UFSCar, que pretendia aliar à teoria uma prática de pesquisa e de extensão que lhe fosse consentânea, que iniciei a procura por um tema de pesquisa a desenvolver e que tivesse relação, não mais com minha tese de doutorado – sobre a formação pedagógica dos professores da educação básica –, mas com as disciplinas de pós-graduação que me foram atribuídas e com a própria orientação do programa, mais voltado para políticas educacionais e para a educação popular.

Não queria a pesquisa pela pesquisa. Preocupava-me há tempos com os estudos e pesquisas que realizados no campo educacional (em outros também), que são simples visões exteriores, distantes e assépticas, enquanto são realizadas, e, uma vez concluídas, tendem a permanecer incógnitas em algumas pastas ou, no máximo, em estantes de centros de documentação ou bibliotecas.

Satisfaz-se a obrigação da pesquisa, enriquece-se o currículo e tudo continua positivamente imutável. (SGUISSARDI, 1992, p. 87).

A preocupação com a dimensão social da pesquisa nascia ao mesmo tempo que participava da fundação do Núcleo Municipal do Partido dos Trabalhadores, dos movimentos de solidariedade às greves dos metalúrgicos do ABC, com arrecadação de fundos, mantimentos etc. e da proximidade que passava a ter com os trabalhadores da horta, do campo, no *campus* da UFSCar, pela mediação, em especial, de lideranças da Associação de Servidores da UFSCar (ASUFSCar).

A descoberta, por ocasião da eleição de uma lista sêxtupla para a vice-reitoria (1980), de que muitos funcionários da UFSCar eram analfabetos deu ocasião a que se pensasse, por um lado, na elaboração de um projeto de alfabetização de adultos que resolvesse esse problema, por outro, numa atividade de pesquisa que tirasse desse fato e do processo de alfabetização que seria desenvolvido todas as consequências teóricas possíveis (IBIDEM).

Imediatamente nos engajamos, sob coordenação da Profa. Betty A. de Oliveira, na montagem de um projeto de alfabetização de funcionários da UFSCar. Nesta prática, deveriam ser utilizados procedimentos inovadores, como a elaboração pelos alfabetizados do próprio Livro de Leitura. Havia claro propósito de enfrentar “o desafio de discutir e analisar o problema do analfabetismo na Universidade (...) *a partir da e na prática...*” (IBIDEM).

Diversos subprojetos foram montados, que poderiam ser executados na universidade ou fora dela. Um deles, entretanto, do qual assumi a coordenação, deveria essencialmente realizar-se fora do *campus*, isto é, em bairro da periferia de São Carlos. Seu título: “A alfabetização de adultos como ponto de partida da problematização e da superação de problemas do bairro”.

Nessa época discutíamos bastante a chamada “pesquisa participante”. O livro do Michel Thiolent *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (S. PAULO: POLIS, 1980), especialmente seu capítulo 4 “Enquete Operária” chamava-nos muito a atenção. Desejávamos fazer pesquisa, mas ao mesmo tempo tornarmos as atividades e os momentos da pesquisa uma ocasião de tomada de consciência, de implementação de formas de organização, mobilização e ações concretas visando a transformação da realidade (SGUISSARDI, 1991, p. 89).

Quando em meados de 1980 fomos iniciar nosso trabalho no bairro Jardim Centenário, levávamos duas disposições principais: 1) fazer da alfabetização de adultos o começo de uma intervenção na forma de o bairro enfrentar problemas básicos como os da água, da luz, do esgoto, do asfalto, da saúde, do transporte etc.; 2) respeitar os interesses de ação dos moradores, pois nada nos autorizava a decidir por eles mesmos sobre questões que lhes afetavam a vida e que talvez para nós se apresentassem como de fácil solução.

A segunda disposição acabou prevalecendo, pois não houve interesse imediato e mesmo posterior dos moradores na alfabetização. Este parecia não ser uma das carências maiores dos que se reuniam conosco na casa de um paraplégico, por acidente de trabalho, que sobrevivia com os poucos ganhos de uma banca de frutas.

Aos poucos, em função da realidade local e das prioridades que os próprios moradores (umas 20 famílias) definiram como necessidades requerendo soluções urgentes, deixamos provisoriamente de lado o propósito da alfabetização. Aos poucos fomos redefinindo nosso projeto que viria pouco tempo mais tarde a ser denominado de “Pesquisa e Intervenção em Bairro: uma experiência de educação popular” (IBIDEM).

Quando da leitura da peça de Berthold Brecht *Galileu Galilei*, alguns anos antes dessa experiência no Bairro Jardim

Centenário, eu ficara tocado pela afirmação sobre a finalidade da ciência que Brecht punha na boca de Galileu: “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”. E ainda mais surpreso, quando, nas disciplinas da pós-graduação, em que líamos os clássicos, vi repetida esta caracterização da finalidade da ciência, em termos bastante similares, na obra *Novum Organum*, de Francis Bacon e no *Discurso do Método*, de René Descartes.

Como admirador do renascimento, da modernidade, tratei de pensar e propor aos colegas que fizéssemos da nossa atividade de pesquisa científica uma forma de instrumentalizar os sujeitos dessas atividades para suas lutas de sobrevivência, isto é, um modo de aliviar a miséria de suas existências humanas.

Por quase quatro anos, com exceção dos períodos de férias, à frente de um grupo de professores e alunos de pós-graduação, coordenei esse projeto, que significou no mínimo uma reunião semanal com os moradores e ajudá-los a refletir e organizar um conjunto muito significativo de ações visando à satisfação de suas mais urgentes necessidades (SGUISSARDI, 1991).

A fim de superar-se um dos problemas recorrentes de projetos dessa natureza – o imediatismo e a ausência de uma visão das determinações infraestruturais dos problemas do cotidiano –, lançamos mão de um instrumento de coleta de dados que foi de grande proveito. Tratava-se de um questionário construído a partir do questionário elaborado por K. Marx, em 1880, para levantamento da situação operária na França. Durante o último ano de trabalho no bairro este questionário e uma série de atividades, que nele tiveram origem, possibilitaram que encerrássemos a experiência sem alguns dos problemas que costumam ocorrer em práticas de educação popular, entre os quais, os da despolitização e da dependência (IBIDEM).

Como escrevi nesse *Memorial*, que está me servindo aqui de referência, essa experiência de pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção “respondia à busca de uma prática

que fosse coerente com tantas formulações teóricas que estávamos habituados a expor e a discutir mais ou menos inconsequentemente” (IBIDEM).

Esta pesquisa engajada no aprofundamento teórico e também na busca de tomada de consciência dos moradores do bairro das razões e fatores de sua situação precária de existência, assim como, de formas de luta para superá-las, ainda que precariamente, nos faziam refletir sobre o sentido mesmo “desse engajamento numa ação gratuita junto a moradores pobres de um bairro pobre”. Dada a nossa formação judaico-cristã, perguntávamo-nos se este engajamento

...não respondia a necessidades pessoais de tranquilizar nossa consciência de pequeno-burgueses culpabilizados pelos próprios privilégios num país de pobres e miseráveis. Era necessário ter consciência da efetiva solidariedade de classe que esse trabalho deveria poder promover ou acabaria por reforçar a alienação e a dependência (SGUISSARDI, 1991, p. 97).

O que escrevi em 1991, por ocasião desse concurso para professor titular em Filosofia da Educação, da UFSCar, de cuja banca, como já dito, fazia parte o colega e amigo Bruno Pucci, continua a fazer sentido hoje para mim, se não no todo, ao menos na parte relacionada com meus atuais escritos sobre o produtivismo e a alienação universitários, e sobre a mercadização e mercantilização da educação superior.

Esta experiência fazia para mim um contraponto a um conjunto de atividades acadêmicas nas quais eu nem sempre via sentido. Ela enriquecia minha prática docente, minha luta pela democratização da Universidade. Ela significava para mim uma forma de extensão dos benefícios da Universidade pública. Era uma forma de fazer chegar à Universidade àqueles que de outra forma jamais, a não ser muito indiretamente, tirariam qualquer benefício de sua existência. Era uma forma de desprivatizar ou de publicizar a Universidade (IBIDEM).

Esta bastante longa digressão, mais centrada em minhas ações do que no personagem central destas minhas reminiscências, me pareceram necessárias para se entender por que a novel parceria Bruno Pucci-Valdemar Sguissardi nasceu com tantas potencialidades. Foram essas preocupações expostas, que eu acreditava serem compartilhadas pelo meu interlocutor, que orientaram o aceite do convite do colega para nos associarmos na feitura e execução de um projeto no âmbito do Programa *Diagnóstico do Setor Educação*, patrocinado pelo Inep/MEC.

Dadas as dimensões do Estado de São Paulo, optamos por projetar um estudo diagnóstico que se ativesse ao município de São Carlos. Assim nasceu, no início de 1987, o projeto *Escola Pública e Democratização do Ensino no Município de São Carlos*, que Bruno Pucci e eu desenvolvemos em parceria, auxiliados por pós-graduandos e graduandos da área de educação da UFSCar.

Importava superar os limites dos diagnósticos tradicionais, no setor educação, que, via de regra, mais colaboravam para aprofundar as distorções e contradições do sistema e realidades diagnosticadas do que para corrigi-las ou superá-las (SGUISSARDI, 1991, p. 98).

Do ponto de vista teórico e mesmo de engajamento prático numa pesquisa que pretendíamos tivesse os traços da pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção, tínhamos, no *Documento Base*, elaborado pelos professores Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Carlos R. J. Cury e Celso de R. Beisiegel e num artigo de Acácia Kuenzer, que analisava os resultados de um projeto desenvolvido por sua equipe na região metropolitana de Curitiba, elementos que nos davam segurança ao elaborarmos esse projeto do que viria a ser a 1.^a etapa de uma pesquisa que visava analisar a questão da democratização de ensino sob três ângulos distintos e complementares, como então escrevíamos nesse projeto de 1987:

A questão básica, pois, que se nos coloca é a seguinte: Como – no contexto da luta mais geral da classe trabalhadora pela obtenção de seus alvos econômicos, sócio-políticos e culturais – entender a “democratização do ensino” em seus três momentos orgânicos: 1 – ingresso dos trabalhadores nas escolas; 2 – permanência ali pelo tempo máximo possível; 3 – obtenção do melhor ensino possível (Apud SGUISSARDI, 1987, p. 98).

Como se verifica, somente uma parceria entre pesquisadores que tinham concepções de mundo e de ação bastante similares poderia construir um projeto, com tais objetivos e questões e com os seguintes cuidados ou diretrizes: a) envolvimento dos agentes do sistema de ensino nas diferentes fases da execução do projeto; b) integração nesta pesquisa/diagnóstico, também pesquisa-ação, de dois tipos de objetivos, de *conhecimento* e *práticos*; os *primeiros* visavam levantar, analisar e compreender o processo de democratização escolar, tendo como especial ponto de referência, além do acesso e permanência, a questão da qualidade do ensino como resposta às necessidades objetivas dos trabalhadores; os *segundos* visavam esclarecer, para os próprios agentes do sistema de ensino e no processo mesmo da investigação, as características do problema, as suas eventuais causas, na perspectiva de tomada de consciência crítica e busca de formas de ação alternativas que contribuíssem para sua superação. Pretendia-se uma “pesquisa ao mesmo tempo atividade científica e ação político-educativa”. (SGUISSARDI, 1991, p. 98/99).

O esforço de elaboração teórica, para alicerçar a execução deste projeto, teve em Bruno Pucci um disciplinado e incansável agente. Juntos redigimos um texto intitulado *DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL: Alguns pressupostos teórico-metodológicos* (Doc. digitalizado, 1987, 65 p.). Serviu-nos de referência e, divulgado, em eventos nacionais, também a equipes de pesquisa de outras instituições.

Além do Relatório Final desse estudo conduzido junto às 8as. Séries do Ensino Noturno – *Contribuição ao*

Estudo da Questão da Qualidade do Ensino para os Alunos-Trabalhadores (Doc. digitalizado, 1988, 230 p.), produzimos diversos textos, publicações internas e artigos científicos publicados em periódicos da área.

As questões remanescentes em aberto dessa primeira fase e outras novas levaram-nos – Bruno, eu, Newton Ramos de Oliveira⁶ e auxiliares de pesquisa – a elaborar o projeto da segunda fase, para o período 1989-1990, que se intitulou *Qualidade do Ensino, Qualificação-desqualificação e Necessidades do Aluno-Trabalhador*. Tinha como objetivo:

... conhecer e compreender a realidade da escola atual do aluno-trabalhador; quem é este trabalhador que estuda; quem é seu professor, igualmente trabalhador; e como se efetivam as relações pedagógicas entre docentes e alunos que se ignoram enquanto trabalhadores (IBIDEM).

Então, escrevíamos que procurávamos na história das relações e contradições capital-trabalho e da escola estatal, “algumas razões para o desconhecimento do *trabalho* e do *trabalhador* no aluno, em especial pelo Ensino Noturno”. Buscávamos questionar a resposta que a escola pública poderia dar às necessidades de seus alunos-trabalhadores ou futuros trabalhadores, sempre guiados pelos temas da “qualificação/desqualificação/requalificação e dos novos desafios para a construção da escola *dos e para* os trabalhadores”.

O principal instrumento de levantamento de dados e, acreditávamos, de tomada de consciência de alunos e professores sobre a realidade que viviam, nos termos deste projeto, foi um questionário, como ocorrera na pesquisa-intervenção conduzida por mim no Bairro Jardim Centenário, que teve como referência o questionário de Marx, de 1880, para conhecer a situação operária na França. Composto por dezenas de questões, foi aplicado a alunos e professores de quatro turmas de quintas séries noturnas.

⁶ Newton Ramos de Oliveira foi meu orientando de mestrado e, depois, de doutorado do Bruno Pucci.

Os resultados desses quatro anos (fase 1 e 2) de pesquisa/diagnóstico estão apresentados no Relatório Final com o significativo título de *Na Escola do trabalhador o trabalho não entra* (Doc. mimeo., 1991, 351 p.) e, posteriormente, editado como livro pela Editora da UFSCar, EDUFSCar, sob o título *O Ensino Noturno e os Trabalhadores* (1993) em 1.^a e 2.^a edições, tendo como autores Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Valdemar Sguissardi.

Após o encerramento deste projeto no âmbito do Programa Nacional *Diagnóstico Estadual de Educação*, que envolveu 11 projetos, dos quais oito em âmbito estadual, nas diferentes regiões do país, e três em municípios ou regiões metropolitanas, Bruno Pucci e eu fomos encarregados de produzir um chamado *Relatório Consolidado*. Este chegou a ser elaborado e concluído em maio de 1992, inclusive com ajuda dos profs. Dermeval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury, mas não teve a publicação projetada pelo Inep/MEC.

Finda essa experiência de pesquisa coletiva de quatro anos, que além de nós dois docentes/pesquisadores do DEd/UFSCar, contou com a importante colaboração de Newton Ramos-de-Oliveira e quase uma dezena de auxiliares de pesquisa, graduandos e pós-graduandos da área de educação da UFSCar, tanto o Bruno Pucci quanto eu tivemos que pensar em dar continuidade a nossa atividade de pesquisa.

Aproximando-se o tempo de minha aposentadoria e tendo sido colocadas à minha disposição as mais de 300 atas do Conselho de Curadores da Fundação UFSCar – FUFSCar –, precisei e decidi me dedicar a um projeto que há pelo menos seis anos fazia parte de meu plano de pesquisas de médio e longo prazos: contar a história da UFSCar e da adoção do modelo fundacional nas universidades federais no país. Se nele não me engajei antes fora devido a minhas atividades administrativas na chefia do DEd, das atividades junto à coordenação da Constituinte Universitária (1986-87), das atividades como representante dos professores adjuntos no Conselho Universitário (por oito anos) e, entretanto, a participação nos dois projetos do *Diagnóstico Estadual de Educação*, como relatado. Entretanto, a principal razão de

não ter iniciado antes este projeto foi a recusa do Conselho de Curadores da FUFSCar de me permitir, como pesquisador e membro do Conselho Universitário, acesso ao conjunto de atas de suas reuniões do período de 1969 a 1988.

Este projeto, que visava interpretar a história da UFSCar e contribuir para o entendimento das razões que levaram à adoção do modelo fundacional na universidade brasileira, recebeu o título de *Contribuição à História do Modelo Fundacional na Universidade Brasileira – o Caso UFSCar*. Executado com apoio da Fapesp, do Inep e do CNPq, foi concluído em fins de 1992, quando eu já era docente titular aposentado da UFSCar e docente do PPGE/UNIMEP. Dele decorreu a publicação, como primeiro livro da EdUFSCar, *Universidade, Fundação e Autoritarismo – O Caso da UFSCar* (São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: Estação Liberdade, 1993).

Este projeto impediu-me de aceitar o convite que Bruno Pucci me fizera de participar da constituição do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação, no ano de 1991, campo em que, como é de conhecimento público, Bruno Pucci tem se tornado uma das maiores referências nacionais.

Sobre esta nossa parceria de pesquisa, além dos muitos textos publicados, seja em periódicos científicos, seja como publicações mais restritas, e do livro que dela decorreu, não se pode deixar de dizer do grande empenho, de que Bruno Pucci é um exemplo acabado, de formação de novos pesquisadores. Tanto nesses dois projetos, de quatro anos, na elaboração e execução dos quais nos associamos, a preocupação com o envolvimento de jovens pesquisadores foi permanente. E esta prática, sabemos, Bruno Pucci a conserva, cada vez mais ampliada e eficiente, até hoje.

BRUNO PUCCI: UM MILITANTE DE CAUSAS INARREDÁVEIS E GESTOR DEMOCRÁTICO

Resta, por fim, dizer de dois outros campos de atividade em que a parceria ou colaboração do Bruno Pucci, para mim, sempre foram marcantes: sua militância política

e seu envolvimento na gestão institucional. No primeiro caso, estivemos sempre juntos nas lutas sindicais de nossa associação de docentes, ADUFSCar, da qual, após minha aposentadoria, ele assumiu a presidência, e, também, nas atividades e campanhas do Partido dos Trabalhadores. No segundo, a coordenação do PPGE e, posteriormente, a Direção do Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH.

A disposição do companheiro Bruno Pucci para assumir responsabilidades de representação coletiva é invejável, assim como a qualidade de seu desempenho nessas funções. Talvez porque fruto de uma longa aprendizagem nas lides sindicais e partidárias, assim como da formação anterior em Seminários e Conventos, Bruno Pucci, para mim, é o protótipo do líder ou chefe democrático que, se houver um coletivo, um colegiado, para tomar decisões, ele será muito mais um executivo destas do que seu único e exclusivo autor.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Para concluir, retomando a epígrafe – “A árvore se conhece pelos seus frutos” – e considerando, no caso de um docente/pesquisador universitário, os frutos como sendo sua múltipla obra acadêmica – aulas, orientação, pesquisa, publicações, militância, fidelidade a princípios que devem nortear a carreira acadêmica etc. – podemos responder à pergunta inicialmente feita sobre a sobrevivência e longevidade do autor Bruno Pucci e de sua obra plural afirmando sem pestanejar que, pela amostra dos sete anos compartilhados na UFSCar, tanto autor quanto sua obra sobreviverão por muitas centúrias e, esperamos, milênios. E isto porque, como afirmava Roland Barthes, sua obra é daquelas que agem diretamente sobre o real, que visam traduzir, como os clássicos, os desejos de explicação para o desconhecido, de superação da realidade que se vive, preocupação e desejos de grupos e classes sociais. Como dizia Marx, “...até hoje os filósofos [e pesquisadores] limitaram-se a interpretar o mundo

de diversas maneiras, o que importa é modificá-lo”. Acredito que a obra e atuação acadêmico-científica do Bruno tem tomado esse alerta marxiano como diretriz. Além de o fazer com profundo sentimento de humanidade e valorização da autoria coletiva muito mais do que da individual.

REFERÊNCIAS

SILVA, Juremir Machado da. A morte da obra. **Correio do Povo**, 4/10/2017. <http://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/2017/10/10275/a-morte-da-obra/> Acesso em 05/10/2017.

PUCCI, Bruno. O Grupo de Pesquisa enquanto espaço-tempo de parcerias, de produção científica e de formação humana: UFSCar – 1987-1990. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 18, n. 1, p. 41-53, jan.-jun. 2011. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1020>> Acesso em 06/10/2017.

PUCCI, Bruno; SGUISSARDI, Valdemar. **O Ensino Noturno e os Trabalhadores**. São Carlos: EdUFSCar, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. **Memorial** (para concurso de professor titular). São Carlos, 1991 (digitado em PDF).

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo** – O caso da UFSCar. São Carlos: EdUFSCar; São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Antônio Á. S. Zuin. Professor-titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação pela Unicamp. Pós-Doutorados em Filosofia da Educação pela Universidade de Leipzig, Alemanha e Psicologia da Educação pela Universidade de York, Inglaterra. Pesquisador CNPq 1 B, Assessor FAPESP e Coordenador do Grupo de Pesquisa: “Teoria Crítica e Educação”. Foi professor-visitante na Universidade de York, Departamento de Educação, Inglaterra, no período de 2014 a 2015. Publicou vários livros, capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais em periódicos de seletiva política editorial com destaque para: 1) *Cyberbullying contra professores: dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa* (Edições Loyola, 2017) e *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet a reconfiguração do elo pedagógico* (Cortez, 2012). E-mail: dazu@ufscar.br

Belarmino Cesar Guimarães da Costa. Jornalista pela UNIMEP, Mestre e Doutor em Educação (UFSCar e Unicamp, respectivamente) com pesquisas sobre teoria crítica, indústria cultural, teorias da comunicação, cultura digital, estética da violência e suportes midiáticos. Coordenador do Grupo de Pesquisa “Comunicação na Era Digital – Cultura, Estética e Linguagem” – e membro-fundador do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”. Professor e Diretor da Faculdade de Comunicação e Informática da UNIMEP. Coordenador do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação

da Intercom (2006/2009). Publicações mais recentes: I – Cap. “Ética e Formação: O Elogio ao Processo Argumentativo”, em coautoria com Antonio Zuin, na Revista Filosofia e Educação, da Unicamp, vol. 8, 2016; II – Cap. “Telejornalismo e Estética: Configurações no Ambiente Digital”, no livro “Atualidade da Teoria Crítica na Era Global”, org. Bruno Pucci, Nilce Campos e Luzia Batista Silva (São Paulo: Nankin, 2016); III – Cap. “Indústria Cultural e Digitalização da Informação: Mudanças de Plataformas em Redes de Racionalidade”, no livro “Teoria Crítica da Cultura Digital – Aspectos Educacionais e Psicológicos”, org. Ari Maia, Antônio Zuin e Luiz Nabuco Lastória (São Paulo: Nankin, 2015); IV – Cap. “Cultura Digital e Educação: Reflexões sobre Tecnologia, Linguagem e Estética”, no livro “Teoria Crítica: Escritos sobre Educação – Contribuições do Brasil e Alemanha, em coautoria com Ari Maia, org. de Luiz Nabuco Lastória, Antônio Zuin, Luiz R. Gomes e Andreas Gruschka (São Paulo: Nankin, 2015); V – Cap. “Die neuen Informationstechnologien und ihre Funktionsweise in der Schule”, no livro “Zur Lage der Bindung – Kritische Diagnose aus Deutschland und Brasilien”, pela Editora Verlag Barbara Budrich, org. de Andreas Gruschka e Luiz Nabuco Lastória, Opladen/Berlin/Toronto, 2015.

Luiz Roberto Gomes. Doutor em Educação na área de Filosofia da Educação pela UNICAMP e Pós-doutor em Ciências da Educação pela J. W. Goethe Universität em Frankfurt am Main – Universidade de Frankfurt – Alemanha. Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, coordenador do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (subsede UFSCar) e pesquisador da linha de pesquisa “Educação, Cultura e Subjetividade do PPGE – UFSCar. Autor de vários artigos e livros, dos quais: *Educação e Consenso em Habermas* (Campinas/Belo Horizonte: Alínea e FAPEMIG, 2007); *Teoria Crítica e Formação Cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*, em coautoria com Antônio Zuin e Luiz

Nabuco Lastória (Campinas: Autores Associados, 2012); *Teoria Crítica: escritos sobre educação – contribuições do Brasil e da Alemanha*, em coautoria com Luiz Nabuco Lastória, Antônio Zuin e Andreas Gruschka (São Paulo: Nankin, 2015); *Inovação em política e gestão da educação profissional e tecnológica – Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional*, em coautoria com Darlan Marcelo Delgado (São Paulo: Centro Paula Souza, 2015); *Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional*, em coautoria com Ralph Bannel, Silvio Gallo e Pedro Pagni (São Paulo: Cortez, 2017). Pesquisa atualmente a relação entre teoria crítica e educação, especialmente nos aspectos relacionados à formação ético-política. E-mail: luizrgomes@ufscar.br

Luiz A. Calmon Nabuco Lastória (1961), doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo-SP (USP) com estágios pós-doutorais realizados nas Universidade J.W. Goethe (Frankfurt) e Universidad de les Illes Balears (Mallorca); é professor Livre Docente na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara-SP. Pesquisador dos Grupos de investigação: Teoria Crítica e Educação (CNPq), e, Teoria Crítica: Tecnologia, Cultura e Formação (CNPq). Autor das seguintes obras: *Psicologia sem Ética? Uma reflexão histórica e filosófica da psicologia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004. *Ensaio de Teoria Crítica, Ética e Psicanálise: a formação do sujeito contemporâneo em questão*. São Paulo: Nankin Editorial, 2017. Gruschka, A. e Lastória, L. A. C. N. (orgs.) *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*. Verlag Barbara Budrich – Opladen • Berlin • Toronto 2015. Também foi autor e co-organizador das seguintes obras: “Teoria Crítica, Ética e Educação” (2001) e “Teoria Crítica e Inconformismo (2010), ambos editados pela Ed. Autores Associados, “Tecnologia, Cultura e Formação...ainda Auschwitz” (2003), editado pela Ed. Cortez, “Experiência Formativa e Emancipação” (2009), editado pela Ed. Nankin, dentre outros.

BREVE BIOGRAFIA DO HOMENAGEADO: BRUNO PUCCI

Thiago Antunes-Souza
Renata H. P. Pucci

Neste pequeno texto, temos por tarefa apresentar uma cronologia da trajetória acadêmica do Professor¹ Bruno Pucci. Ao olhar o bordado desenhado no tecido de sua vida, nos deparamos com o desafio de iluminar os tracejados acadêmicos sem excluir os fios de sua trajetória pessoal, afinal quando o próprio relembra as suas experiências, nos revela que foram as circunstâncias da vida que conduziram os contornos desse bordado. Neste sentido, são fontes deste texto o currículo *lattes*, alguns escritos seus publicados e nossas conversas informais.

Bruno Pucci, nascido aos 6 de setembro de 1940, filho do imigrante italiano Paschino Pucci e da neta de portugueses Maria José Ferreira, é natural de Marília – SP, cidade em que viveu até os 10 anos de idade. O mariliense teve os primeiros contatos com as letras em âmbito familiar, sendo alfabetizado por seu avô materno. Quando cursava o terceiro ano no Grupo Escolar de Marília, em 1951, ingressa no Seminário Menor dos Estigmatinos, em Rio Claro – SP, época na qual, como o Professor Bruno gosta de salientar, “já era torcedor do Corinthians!” Na congregação religiosa italiana cursou o ginásial, completando-o em Ribeirão Preto – SP, onde também realizou os estudos do colegial. Seu noviciado – preparação para assumir os votos religiosos de pobreza, castidade e obediência – é realizado em Casa Branca – SP. A graduação em Filosofia é iniciada, em 1958, no Instituto Gaspar Bertoni,

¹ Optamos por nos referir a Bruno Pucci como “Professor Bruno” porque é assim que ele é comumente chamado, inclusive fora do ambiente acadêmico.

em Ribeirão Preto e terminada em Campinas, anos mais tarde, a complementação pedagógica é realizada em um ano na Organização Mogiana de Ensino e Cultura, de Mogi das Cruzes (1970). Na cidade de Campinas, o professor Bruno começa o curso de Teologia (1962). Aos 25 anos de idade, é ordenado sacerdote e encaminhado a Roma – Itália, na Universidade Angelicum, dos dominicanos, para completar os estudos de Teologia (1965-1966) e obter a licenciatura nessa área de conhecimento.

A formação no seminário, fortemente escolástica, ganha novos contornos por meio de uma pós-graduação em Teologia Moral, realizada junto aos Redentoristas, no Alphonsianum – Itália (1966-1968) e que, segundo suas palavras, o deixa “fascinado com a fenomenologia”². Sobre esse período significativo de sua vida, o Professor Bruno ressalta: “Se não tivesse ingressado no seminário, eu não teria continuado minha formação escolar. Sou eternamente grato a todos aqueles que me ajudaram a permanecer nesse ambiente formativo durante vinte anos de minha vida.”³

Bruno sai da Congregação dos Estigmatinos e da vida sacerdotal em 1970, com 30 anos de idade e, a partir daí, para sobreviver fora do seminário, começa a lecionar a disciplina “Comunicação e Expressão” em uma escola de ensino básico de Corumbataí – SP.

Enquanto a formação em Filosofia e Teologia acontece no contexto do Seminário, movida pelo desejo de ser sacerdote, a sua terceira graduação, em Letras, na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 1972, é procurada pela necessidade de manter suas aulas na educação básica. Diz o professor: “A vida levou-me a essas três áreas do conhecimento. E posso afirmar, com o coração aberto, que gostei de ter despendido 11 anos de minha vida no convívio com essas áreas de conhecimento”.

² PUCCI, 2014, p. 191.

³ PUCCI, 2014, p. 182.

No mesmo ano (1972), o Professor Bruno é convidado para fazer parte da primeira turma do mestrado em Educação da UNIMEP, tendo como colegas Antônio Joaquim Severino, Demerval Saviani, Aquiles Von Zuben e Geraldo Tonaco (orientador), finalizando-o em 1976. Na dissertação de mestrado intitulada “Por uma práxis educacional da Comunicação e Expressão”, a fenomenologia o acompanha para analisar o ensino da disciplina “Expressão e Comunicação” para alunos da 5.^a a 8.^a série do ensino fundamental. Os estudos em nível de Mestrado inauguram sua inserção na área da Educação, principalmente na Filosofia da Educação, campo no qual, desde então, Bruno tem conduzido suas pesquisas, estudos, produção e vida.

Enquanto realizava o mestrado na UNIMEP, lecionou durante o ano de 1973 a disciplina Língua Latina para o 1.^o e 2.^o semestre no curso de Letras. Em 1974, ministrou a disciplina Introdução à Filosofia para o curso de Educação Física, entre 1975 e 1985 era responsável pela disciplina Introdução à Filosofia para diversos cursos de graduação, e de 1977 a 1981 foi diretor do Centro de Ciências Humanas. Ainda nesse período, entre 1975 e 1977, lecionou a disciplina Ética Profissional, Introdução à Filosofia e Filosofia na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, ambas da cidade de Botucatu – SP. No ano de 1977, por ocasião de substituição da Direção Pro Tempore, por dois meses acumulou a direção dessas duas faculdades que funcionavam em um mesmo edifício. Também no ano de 1975 ministrou a disciplina filosofia para o curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Manuel – SP, e especializou-se em Literatura Brasileira Contemporânea pela UNIMEP.

Seus estudos em nível de doutorado iniciam-se em 1978 como aluno da primeira turma do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PPGE/PUC-SP). A tese de doutorado, defendida em 1982, é intitulada “Por uma Práxis Educacional da Igreja 1968-1979”

e publicada em forma de livro em 1985. O estudo, ancorado nas categorias da Filosofia da Práxis, de Antonio Gramsci, analisou a atuação política da Igreja Católica em defesa dos direitos humanos no período do golpe militar de 1964 e, também, das Comunidades Eclesiais de Base junto aos pobres e às periferias da cidade. A esta altura, o Professor Bruno já estava inserido em estudos pautados no materialismo histórico, corrente de pensamento que não apenas orienta teórico-metodologicamente sua tese, como também o acompanha, fomentando sua militância, até os anos de 1990.

Nos meados da década de 1980, o título de doutor lhe proporciona uma nova oportunidade de trabalho e, entre os anos de 1985 e 1986, muda-se para Cuiabá – MT para participar, como bolsista do CNPq, das atividades do Departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com a incumbência de, com o Professor Dr. Nicanor Palhares Sá, elaborar o projeto de mestrado em Educação Pública na UFMT.

A partir de 1986, o Professor Bruno volta para o Estado de São Paulo e começa a trabalhar como professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nessa instituição, em 1992, torna-se professor titular e livre-docente, aposentando-se em 1996. Exerceu, nesse período, funções acadêmicas e administrativas, coordenando o PPGE/UFSCar entre 1988 e 1991, e dirigindo o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) de 1992 a 1996. Em seu percurso na UFSCar, publicou 16 artigos, cinco livros e três capítulos de livros, e orientou 14 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado.

É imprescindível ressaltar que, ainda na UFSCar, em 1991, o Professor Bruno foi “surpreendido” pela Teoria Crítica da Sociedade e apresentado a Theodor Adorno por um grupo de mestrandos (Cláudia Barcellos de Moura Abreu, Antônio Álvaro Soares Zuin e Belarmino Cesar Guimarães da Costa) que solicitava realizar pesquisas nessa vertente teórica. Ocorreu, entre o professor e Theodor Adorno, em um primeiro

momento, o estranhamento, mas o esforço no sentido de compreender o teórico o levou ao encantamento, como revela: “A sua maneira de compor frases, de mexer com a ambiguidade das palavras, de extrair de conceitos expressões inusitadas, produzia uma sensação de prazer, fazia bem à alma”.⁴ Desde então, Theodor Adorno torna-se a principal referência de suas pesquisas filosófico-educacionais. O Grupo de Pesquisa *Teoria Crítica e Educação* é criado nesse contexto, no DEd-UFSCar, no segundo semestre de 1991.

Em 1997, o Professor Bruno retorna à UNIMEP como professor titular do PPGE/UNIMEP, onde havia sido o terceiro mestrando concluinte, lá nos idos anos da década de 70. Nesta instituição, o professor tem desenvolvido atividades acadêmicas e administrativas até os dias atuais, na graduação e na pós-graduação. Destas atividades, destacamos a direção da Faculdade de Educação, nos anos 2001 e 2002; a coordenação do PPGE/UNIMEP, de 2001 a 2006; a coordenação da área de Filosofia, a partir de 2018; a publicação de 58 artigos, 36 capítulos de livros e a organização de 24; a orientação de 36 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado. De suas produções mais recentes, destacam-se os trabalhos relacionados à dialética-negativa e à experiência estética. Questionado sobre a existência de um fio condutor em sua vida acadêmica, o Professor Bruno responde: “De um lado, foram mesmo as correntes filosóficas que me atraíram e que atravessaram meu caminho e, de outro, quando estava ao lado delas e sustentado por elas, nunca as traí, fui sempre um seguidor convicto e defensor da causa. Então, se eu pudesse identificar um fio condutor em minha produção científica, eu diria que foi a minha paixão pela Sofia”.⁵

Atualmente, o Professor Bruno é Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível Sênior, e traz, em seu currículo lattes, números como: 18 projetos de pesquisa coordenados; 293 produções bibliográficas, abrangendo livros, capítulos de

⁴ PUCCI, 2001, p. 165.

⁵ PUCCI, 2014, p. 192.

livros e trabalhos publicados em anais de eventos científicos; participação em 210 eventos científicos; organização de 30 eventos científicos; 135 orientações entre mestrados, doutorados, iniciações científicas e monografias; 330 participações em bancas examinadores de defesa e qualificação de teses e dissertações. Para além desses respeitáveis números, acrescentamos algo de imensurável valor: sua contribuição para nossa formação não só acadêmica, mas humana! Como explica, sabiamente, Guimarães Rosa, “é junto dos bão que a gente fica mió”.

Terminamos esta apresentação por reconhecer sua integridade e generosidade como professor, orientador, amigo e pai, sua contribuição para a formação das novas gerações de pesquisadores e profissionais da educação, especialmente no campo da teoria crítica da educação, valorizar as marcas que têm sido registradas por meio de seus escritos e esperar por seus feitos que ainda estão por vir.

REFERÊNCIAS

- PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: 10 anos de história e de sonhos. **Comunicações**, UNIMEP, Piracicaba, SP, v. 08, n. 02, p. 163-169, 2001.
- PUCCI, B. Entrevista concedida por Bruno Pucci à Revista Espaço Pedagógico, da UPF. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 21, p. 1-20-20, 2014.
- PUCCI, B. Dez anos de experiência e aprendizagem no Departamento de Educação da UFSCar: 1986-1996. In: CONTI, C. L. A.; SILVA, E. P. E.; RISCAL, S. A. **30 ANOS do Departamento de Educação da UFSCar**. 1. ed. São Carlos: Pixel, 2017. p. 42-58.

