



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Imbrizi, Jaqueline

Responsabilidade e culpa: considerações acerca dos tabus que pairam sobre o magistério

EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 61-78

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540205>

- [Como citar este artigo](#)
- [Número completo](#)
- [Mais artigos](#)
- [Home da revista no Redalyc](#)

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

RESPONSABILIDADE E CULPA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS TABUS QUE PAIRAM SOBRE O MAGISTÉRIO

*Jaquelina Imbrizi**

RESUMO: Neste trabalho, serão problematizadas as práticas observadas e as falas advindas de lugares diferentes no cotidiano de uma instituição de ensino superior, seja o lugar ocupado pelos comentários dos alunos, seja pelos discursos dos professores ou pelas práticas institucionais que confirmam elementos de dominação na cultura contemporânea. Foi possível articular estas diferentes formas de expressão com tabus acerca da nota e da profissão do professor. A ênfase está na problematização das condições oferecidas tanto para a atuação do professor quanto para a formação do aluno, em um curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino na cidade de São Paulo. A crise da formação cultural, analisada por Theodor W. Adorno, contribui para o estudo das condições objetivas oferecidas pela sociedade contemporânea à formação do indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: formação cultural; deformação profissional; cultura; diferenciação e crítica.

*Psicóloga. Mestre e doutora em Educação pela PUC-SP (História e Filosofia da Educação). Membro do grupo de pesquisas “Teoria Crítica e Formação” dos Programas de Estudos de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade e em Psicologia Social, na mesma instituição.

Introdução

Faz-se necessário refletir sobre uma contradição no curso de Pedagogia: os professores comentam e queixam-se de que a maioria dos alunos não tem condições de prosseguir os estudos, em decorrência das dificuldades com leitura, interpretação e elaboração dos textos indicados, isto é, os alunos não apresentam os requisitos básicos para seguir no ensino superior. Ao mesmo tempo, os resultados¹ das médias do segundo semestre do primeiro ano de 2001 revelam que, em uma sala composta de trinta e dois alunos, apenas dois foram reprovados em uma das oito disciplinas cursadas ao longo do semestre, isto é, praticamente 100% dos alunos foram aprovados, 94% obtiveram no mínimo a média sete em todas as disciplinas e 6% ficaram em dependência em apenas uma disciplina. Acrescente-se uma agravante: na instituição pesquisada, o vestibular não é seletivo, pois a oferta

¹A tabulação dos dados foi feita pelo professor Paulo César Ferreira. Os dados fazem referência às notas do segundo semestre dos alunos do primeiro ano de Pedagogia de 2001 e aos resultados da pesquisa para a caracterização do perfil do aluno realizada em 2002.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4
dez.
2002

61

²A professora Selma Borghi Vençó e os alunos do segundo ano de Pedagogia elaboraram a pesquisa quantitativa, para a disciplina Métodos de Pesquisa em Educação, com o objetivo de levantar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos do curso.

de vagas supera a procura. Em levantamento realizado em 2002, para caracterizar² o perfil desses alunos, foi constatado que 83% vêm de escolas públicas. Daí a pergunta: o percurso universitário estaria contribuindo para o aluno superar essas limitações? Neste texto, a educação básica pública não será objeto de discussão, e sim o fracasso de todo e qualquer processo educacional.

Segundo Adorno (1995a; 1996), isso está associado à marcha dos homens em direção à barbárie, alicerçada pela “crise da formação cultural”. Portanto, o exemplo do curso de Pedagogia no ensino superior privado só veio confirmar o processo de regressão da consciência que atinge a todos os indivíduos. Os elementos da cultura que favorecem este retrocesso são explicitados pelo autor: identificação com imagens supérfluas, renúncia à autodeterminação, recusa da liberdade, exigência do prazer imediato, ênfase numa objetividade científica que impede a articulação entre sujeito e objeto, exteriorização, insistência na não diferenciação, no medo do conflito e na repulsa às contradições.

Em contraposição a estes elementos, faz-se necessário refletir sobre a contradição explicitada pelos dados estatísticos: as notas não representam os comentários dos professores. É possível tecer duas considerações sobre esse paradoxo. A primeira é que a nota pode ser tanto criticada por seu caráter de hierarquização entre os alunos quanto valorizada por ser instrumento visível nos processos de avaliação. Diante dessa ambivalência, para que se defina o real objetivo do dado mensurador, há que se desmitificar o vínculo imediato entre a diferenciação dos alunos por meio das notas e a desigualdade e hierarquização que isso poderia suscitar, como também se faz necessário afirmar que o argumento de que os números são inumanos é verdadeiro quando o que eles poderiam explicitar não está amarrado aos conceitos que favorecem a articulação entre a teoria e os dados da realidade.

A segunda consideração se refere ao fato de que, para Adorno (1996: 389), a diferenciação é elemento fundamental para o indivíduo conquistar sua singularidade, “pois a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Se formação cultural e diferenciação se equivalem é porque a primeira pressupõe um duplo movimento: adaptação e resistência aos ditames da realidade imediata. Este princípio deve acompanhar a concepção de cultura, que está longe de ser considerada sagrada ou inseparável do contexto social e histórico, e também perfaz um duplo movimento: remete à sociedade e faz a intermediação entre esta e as possibilidades de formação. Pois, antes de tudo, a formação cultural

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

requer “proteção diante das atrações do mundo exterior, certas ponderações com o sujeito singular, e até lacunas de socialização” (ADORNO, 1996: 398). Ao contrário disso, a não diferenciação corresponde a fragmentos de dominação (ADORNO, 1991). Isto equivale a dizer que a ênfase na adaptação e nas respostas imediatas às exigências da realidade embrutece a criatividade e o espírito. Assim, a sociedade contemporânea favorece a deformação que adultera “a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional”. (ADORNO, 1996: 400)

À luz dessas idéias é possível afirmar que o professor que não diferencia o resultado do processo de avaliação entre seus alunos pode estar cedendo ao “princípio da equivalência” (ADORNO, 1996), inerente à cultura capitalista, que iguala todos os objetos. A não diferenciação dos alunos estaria não só contribuindo para transformá-los em coisas, mas também, e sobretudo, fortalecendo as condições objetivas que impedem a formação: “A vida modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana” (op. cit.: 399). Nesta linha de raciocínio, a diferenciação por meio da nota poderia contribuir para distinguir os alunos e, assim, favorecer a indicação dos requisitos que faltam para que cada um possa realizar o aprofundamento nos estudos: “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos”. (op. cit.: 403)

Vilela (2002: 5) afirma que a concepção da nota como diagnóstico inclui uma orientação do aluno em suas dificuldades que o leve a tomar contato com as suas próprias necessidades, limites e potencialidades no processo de elaboração do conhecimento. Ao mesmo tempo, a nota pode contribuir para a reflexão sobre o papel do professor, para que ele possa “repensar sua prática pedagógica para auxiliar de alguma forma o processo de aprendizagem de seus alunos”.

É importante ressaltar que o “repensar sua prática pedagógica” não pode ser reduzido aos recursos tecnológicos utilizáveis em sala de aula, antes deve buscar uma reflexão crítica acerca das diversas dimensões do ensino-aprendizagem: o aluno, o professor, a instituição e a cultura contemporânea. Daí a importância das idéias de Adorno para uma educação contra a dominação e a violência que ofereça suporte

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

63

para confrontar os valores que impregnam as discussões sobre o ensino:

... se Adorno propunha a explicitação da angústia, estamos preocupados com as estruturas de pensamento; se Adorno propunha uma reflexão sobre a técnica, preocuhamo-nos em desenvolver tecnologias para aperfeiçoar a transmissão de conteúdos, que não se relacionam com a evitação da barbárie, mas com a indústria; se Adorno se preocupou com a explicitação das contradições sociais, a educação atual evita o assunto, como algo já superado ou inexistente; se Adorno sugeria o esporte para gerar atitudes de solidariedade entre os competidores, estamos preocupados com a simulação de esportes através de videogame, em que a solidariedade possível é com um personagem ilusório (CROCHIK, 1992: 351).

As práticas institucionais que impedem a diferenciação

Vilela (2002: 70) indica que, em algumas instituições públicas da educação básica, a não diferenciação do resultado do aluno por meio de notas pode estar relacionada a uma resposta às normas instituídas: “apenas os professores que não obtiveram resultados positivos e crescentes em suas turmas é que devem se justificar perante a comunidade escolar”. É possível levantar a hipótese de que esta situação se repita no ensino superior. O mais irônico neste caso específico do curso de pedagogia é que não existem normas formais que direcionem as ações dos professores para esses resultados, e sim práticas institucionais. Dois exemplos visíveis confirmam isso: primeiro, o baixo número de alunos matriculados inviabiliza a criação de salas e horários específicos para a recuperação dos conteúdos das disciplinas; segundo, para que o professor possa diagnosticar estas deficiências e repensar sua prática, é necessário tempo para o estudo, pesquisa, elaboração de projetos para reposição dos conteúdos e articulação entre os conceitos e os dados reais. Portanto, contratos de trabalhos que não incluam o pagamento das horas necessárias para pesquisa estão impedindo a função diagnóstica da nota.

Chauí (1999a: 217) afirma que cada vez mais decresce o número de instituições interessadas em investir em pesquisas que suscitem “o enfrentamento com o instituído”. Ela busca os motivos de tal diminuição no contexto

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

histórico, para então indicar que a universidade surge no século XIII na Europa como instituição social que se distinguia por sua autonomia e pela preocupação com projetos e práticas sociais. Na modernidade esta instituição é estruturada na autonomia do saber em face da religião e do Estado: “Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das idéias de *formação, criação e crítica*”. Mais tarde, com a conquista da educação como direito, em decorrência das lutas sociais e políticas, a universidade torna-se inseparável “da idéia de democracia e de democratização do saber”. Segundo Perrone-Moisés (2002: 12), desde a Idade Média até meados do século XX, o que pautava a idéia de universidade era a aspiração a um “conhecimento superior” que orientasse os caminhos dos homens. A autora confirma essa concepção por meio dos termos utilizados no decreto de fundação da Universidade de São Paulo que “apontava, como um dos fins da universidade, transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida”.

Chauí (1999a: 211-221) também historiciza como as universidades públicas no Brasil vêm perdendo essas características. Esta degradação faz referência às reformas do Estado que têm cedido em demasia à “fragmentação econômica, social e política” inerente ao capitalismo contemporâneo e que levam “a colocar *direitos* sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de *serviços* definidos pelo mercado”. No Brasil, é na década de 70 que os representantes da ditadura, em resposta ao milagre econômico, começam a disponibilizar o diploma universitário como meio para ascensão social da classe média destituída de poder. Com isso, inicia-se um processo pelo qual a universidade pública vem se transformando em organização. A autora denomina ‘universidade operacional’ um tipo específico de ensino superior público que vem perdendo autonomia e universalidade em razão de interesses competitivos e particulares. Essa operacionalização do ensino está estruturada em normas e práticas alheias ao conhecimento e à formação. Isto traz consequências para o que se espera do trabalho do professor: a exigência é que ele se ocupe mais da captação de recursos do que da elaboração de conhecimentos. Portanto, por meio dos apontamentos da autora, faz-se necessário afirmar que a ênfase no lucro não é mais privilégio das instituições particulares e que a distinção entre o ensino público e o privado cada vez mais perde consistência. Salvo exceções, a universidade pública, comparada ao quadro mais geral, ainda representa

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

a excelência no ensino.

No caso das instituições particulares, que já nascem visando ao lucro, os espaços para a elaboração do conhecimento são mínimos. As práticas organizacionais forçam o professor a ceder às exigências de rapidez do serviço pelo qual é pago e desvelam um preconceito, próprio da cultura capitalista, ante os espíritos científicos e filosóficos.

Para Adorno (1995b:116):

Isto se revela na hostilidade em relação ao espírito desenvolvido por parte de muitas administrações escolares, que sistematicamente impedem o trabalho científico dos professores, permanentemente mantendo-os *down to earth* (com os pés no chão), desconfiados em relação àqueles que, como afirmam, pretendem ir mais além ou a outra parte. Uma tal hostilidade, dirigida aos próprios professores, facilmente prossegue na relação da escola com seus alunos.

É possível acrescentar o risco de que alguns professores estejam reforçando esta hostilidade em relação ao espírito, travestida pela descaracterização da filosofia, do pensamento crítico e da reflexão, em favor da ênfase em conteúdos mais técnicos e metodológicos que supostamente preparariam o aluno para adaptar-se à competitividade e às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse sentido, Chauí (1999a: 222) tece considerações sobre a articulação entre docência, formação e pesquisa. A pesquisa é entendida como “posse de instrumentos para intervir e controlar”; a docência tende a confundir-se com ‘adestramento’, quando preocupada com a transmissão rápida de conhecimentos que se pauta pela escolha de conteúdos fáceis, agradáveis e, supostamente, adaptados ao perfil do aluno. Isso pode estar associado à forma de avaliação tanto do trabalho de docência quanto da pesquisa, feita segundo os cálculos de custo-benefício e índices de produtividade. Os critérios utilizados são em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Para a autora, a pesquisa que obedece a esses critérios não é digna deste nome:

... se por pesquisa entendermos a investigação de algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação; se por pesquisa entendermos o trabalho do pensamento e da linguagem para

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito; se por pesquisa entendermos uma visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; se por pesquisa entendermos uma ação civilizatória contra a barbárie social e política, então, é evidente que não há pesquisa na universidade operacional. (CHAUI, 1999a: 222)

Perrone-Moisés (2002: 12) afirma que esta tendência é mundial e cita como exemplo a desvalorização dos “estudos que têm o homem como objeto central de reflexão”, isto é, o descrédito às ciências humanas, que resulta do fato de, na sociedade contemporânea, estarem sendo confundidas as demandas da sociedade com as do mercado e, assim, as áreas de pesquisa mais incentivadas são as “científicas, tecnológicas ou diretamente econômicas ou gerenciais” que oferecem lucros imediatos para a iniciativa privada. A autora indica que até mesmo a França, país com tradição nas pesquisas humanistas, tem sido, recentemente, protagonista da eficiência e da performance. Isto é confirmado por meio de um relatório sobre as universidades, emitido em 1998, naquele país, que “fixava como uma das principais ‘missões’ do ensino superior ‘adaptar-se às profissões do futuro e ao espírito de empresa’”.

Estas ‘missões’ e práticas institucionais desvelam o fato de que não é sem legitimidade que alguns alunos se posicionam e se expressam como clientes que devem ter sua satisfação garantida, isto é, ter acesso o mais rápido possível ao seu diploma. Não raro aparecem comentários persistentes de alunos de faculdades particulares para o professor: “Sou eu quem pago o seu salário” ou “Não quero reposição de aulas, prefiro a minha parte em dinheiro”. Nestas falas é possível localizar uma desvalorização do professor que remete à idéia de um ensino que não oferece resistência e se adapta à ideologia da racionalidade tecnológica. Mas é preciso ir mais além e apontar que estes comentários reforçam alguns tabus constituídos historicamente e que estão na raiz da cultura ocidental, pois não é difícil associar estas falas dos alunos à imagem de pequenos despotas exigindo favores e agrados de seus escravos.

Os tabus acerca da função de professor

Adorno (1995b: 102), preocupado com a questão da escolha do magistério como profissão que responde a uma imposição ou falta de alternativa, levanta

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

hipóteses de que isso reforça uma certa “aversão em relação à profissão de professor”. Para tanto, sugere alguns “tabus acerca do magistério”, revelados por meio de expressões degradantes utilizadas em diversas línguas para fazer referência ao professor:

... o mais conhecido em Alemão é *Pauker* (quem ensina com a palmatória como quem treina soldados a marchar pelas batidas nos tambores); mais vulgar e também relacionado em alemão a instrumentos musicais é *Steisstrommler* (quem malha o traseiro); em inglês, utiliza-se *Schoolmarm* para professoras solteironas, secas, mal-humoradas e ressentidas. (ADORNO, 1995b: 1998)

É possível reforçar estas representações negativas com uma ironia à brasileira, numa pergunta que encerra uma ‘falta de seriedade’ relativa, atribuída à profissão: “Você só dá aula ou trabalha também?”.

Nesse sentido é que Adorno (1995b:98) vai definir tabus como representações inconscientes ou pré-conscientes, sedimentadas coletivamente no decorrer da história e que acabam por modelar visões sobre os objetos e os sujeitos. Esta “sedimentação coletiva de representações” conserva-se “com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade, convertendo-se em forças reais” e acabam por moldar imagens que povoam os pensamentos dos alunos e dos professores e fundamentam a criação de normas e práticas institucionais. Este cenário demonstra que os tabus estão na raiz de cultura ocidental e, ao se referirem à função do professor, confirmam uma determinada concepção de cultura e de ciência.

Com relação à função do professor, o feudalismo seria o momento histórico, não afeito ao espírito, que teria moldado a figura do mestre da escola como sendo um serviçal, escravo ou escrivão. O ponto comum representativo destas imagens é a idéia de submissão. Outro elemento desta aversão está relacionado a um certo ressentimento dirigido ao lugar ocupado pelo professor e também remete a raízes feudais: “O intelecto encontrava-se separado da força física. É certo que sempre detinha uma determinada função na condução da sociedade, mas tornava-se suspeito em qualquer lugar onde as prerrogativas da força física sobreviveram à divisão do trabalho. Esse passado distante da história ressurge permanentemen-

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

te" (ADORNO, 1995b: 102). O ponto nevrálgico deste ressentimento é a função disciplinar do professor, que, ao mesmo tempo em que representa o sujeito que abdicou da força física, ocupa o espaço daquele que tem mais conhecimentos e, portanto, representa um nível mais alto na hierarquia – da mesma maneira que é respeitado, também sofre o desprezo: "Uma atitude em que se misturam o respeito pela independência do espírito e um desprezo, ainda que tênue, por quem, não portando armas, logo pode se tornar vítima de esbirros". (ADORNO, 1995b: 102)

Por outro lado, o autor indica que, na China ou naquelas sociedades em que a figura do professor está associada à autoridade religiosa, há quase uma adoração mágica, isto é, os sentimentos ambivalentes direcionados ao professor são arcaicos e, dependendo da situação, ele "tanto pode usufruir de honrarias quanto pode ser sacrificado" (ADORNO, 1995b: 103). Na sociedade contemporânea, esse fato está associado à divisão hierárquica das disciplinas, entre as mais privilegiadas e as desprivilegiadas.

Outra forma de expressão dos sentimentos ambivalentes sobre o professor poderia estar vinculada ao fato de que sua função representa alguém adaptado e que faz tudo para manter as coisas como estão, ao mesmo tempo em que é respeitado e admirado pela independência do espírito. É neste sentido que pesa sobre ele uma certa "desonestidade" (ADORNO, 1995b: 107), que pode estar sendo reforçada por práticas pedagógicas caracterizadas pela infantilidade e pela ênfase na adaptação. A infantilidade refere-se àqueles professores que consideram a instituição escolar um espaço fechado e sem referências ao mundo externo: "A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmos da escola..." (ADORNO, 1995b: 109) e assim escolhe conteúdos, ou aceita sua imposição, e não faz articulação com as condições objetivas oferecidas pela sociedade. Por trás destas posturas pode ser confirmada a concepção de cultura como algo sagrado e cindido do cotidiano dos homens.

A ênfase na adaptação pode ser vista sob dois prismas. O primeiro é a insistência para que os conceitos sejam minimizados ou pasteurizados e adaptados ao perfil do aluno. "O problema da inverdade imanente da pedagogia estaria em que o objeto do trabalho é adequado aos seus destinatários, não constituindo um trabalho objetivo motivado objetivamente. Em vez disso, este seria pedagogizado" (Adorno, 1995b: 104). São esses elementos que oferecem aos alunos a impressão

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

de estarem sendo iludidos pelo professor.

O segundo prisma estaria vinculado à insistência em conteúdos que supostamente preparariam para o emprego e para a competitividade do mundo do trabalho, reforçando novamente a ilusão. Chauí (1999b: 54) critica essa escola que insiste na centralização do trabalho: “Também não se vê, em parte alguma, nenhuma reação contra uma escola que educa para a ‘virtude do trabalho’, que prepara crianças e jovens para o dever do emprego numa sociedade do desemprego endêmico”.

Adorno (1995b: 104) defende que a contraposição a estas imagens negativas, reforçadas por práticas pedagogizantes, estaria vinculada “à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer”. Daí ser cabível afirmar que os tabus acerca do magistério estão na raiz da cultura ocidental.

Segundo Horkheimer & Adorno (1985), a cultura ocidental nasce da relação inaugural entre o homem e a natureza. Essa relação é marcada pelo medo e, na busca de respostas para lidar com esse sentimento (primeiro os mitos e depois a ciência), o controle é erigido como valor indiscutível. A necessidade primitiva de autoconservação encontra segurança no controle e este tem como eixo a postura do homem como senhor do mundo em que a dominação é inerente, tanto a exercida sobre a natureza, de forma a não respeitá-la, quanto a praticada entre os próprios homens, na qual a divisão é legitimada. Razão, ideologia e cultura nascem dessa condição objetiva e as opções possíveis para os indivíduos são mínimas: dominação ou submissão. Dessa forma, a crítica à razão que nasce do controle deve historicizar as condições objetivas, pois se nos primórdios da civilização a dominação foi necessária na relação entre o homem e a natureza, nos séculos XX e XXI, por meio das grandes contribuições científicas que ajudam a minimizar o sofrimento e o medo, esse controle e essa dominação já não têm mais justificativas e o homem pode encontrar outras saídas para lidar com eles. (IMBRIZI, 2001)

Parece que o que os autores apontam foi aprimorado na sociedade contemporânea e, cada vez mais, o espírito crítico que deveria pautar a ciência é substituído pelo espírito empreendedor calcado na ‘ideologia da racionalidade tecnológica’. Marcuse (1967; 1972) cunhou este conceito para caracterizar os elementos da cultura capitalista que se consolidam no século XX: o poder e a dominação se escondem por trás do véu tecnológico e as contradições e os conflitos são anulados

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

por meio da ênfase na técnica e na administração científica. Assim, perpetua-se a tendência estabelecida com a sociedade ocidental: o aspecto da ciência valorizado é não só aquele que pode ser aplicado imediatamente, como também o que pode ser mensurado e comprovado na realidade. Com isso, a especulação filosófica e a reflexão são cada vez mais desvalorizadas. Mais do que isso, os autores da teoria crítica apontam para um deslocamento dos conteúdos da ideologia: se antes como componente da cultura oferecia resistência aos ditames da sociedade administrada, hoje é a cultura que funciona segundo a racionalidade instrumental. Portanto, a dialética do esclarecimento, para Horkheimer & Adorno (1985), está pautada no embate regressão/progresso, esclarecimento/obscurantismo, liberdade/escravidão, crítica/controle, fragilidade/onipotência etc. A via histórica percorrida pelos homens parece enfatizar a regressão, o obscurantismo, a escravidão, o controle e a onipotência, ao mesmo tempo em que o esclarecimento, a liberdade e a crítica insistem em emergir. Por esse motivo, para Adorno (1996: 410),

... quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a da base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semi-formação, em que necessariamente se converteu.

As expectativas dos professores diante dos alunos

No que se refere às representações do professor, foi possível detectar que em suas falas estava presente uma certa idealização do aluno universitário como aquele que escolheu o curso superior porque pretende aumentar seus conhecimentos e tem interesse na pesquisa. Para sustentar essa idealização, alguns professores culpam a precariedade da educação básica ou a instituição de ensino superior que não selecionou o aluno. Apesar da pertinência dessas observações, faz-se necessário superá-las pela idéia de responsabilidade, isto é, a insistência em buscar os culpados acaba funcionando como elemento impeditivo para que o professor desvele sua responsabilidade diante das deficiências e potencialidades do aluno real e, mais que

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

71

isto, que estas possam estar articuladas com os elementos limitadores da cultura contemporânea. Nesse sentido, cabe superar “a separação entre a inteligência de tudo o mais que constitui o indivíduo” (SASS, 2000: 61), própria de uma psicologia, ou ideologia, que abstrai o indivíduo das condições objetivas.

Para confirmar essa ideologia, um clichê muito presente na fala dos professores era: “Você acredita, o aluno não sabe isto?”. O que acabava por explicitar mais uma desvalorização do que o interesse na investigação dos pressupostos conceituais que faltam para que ocorra a aprendizagem. Aliás, esse tipo de pensamento estereotipado é representante de uma “deformação profissional” (ADORNO, 1995a) que atinge o professor e é própria da pessoa que se coloca

... todas as vezes entre os salvos, e, entre esses, inclui quem está no poder, a que este reino serve de mediador. E, portanto, condena tudo que poderia colocar sob julgamento, sua opção. E, ao julgar o inimigo, freqüentemente escolhido ao acaso por alguém ou até inventado dos pés a cabeça, encharca-se até o extremo da rudeza imposta objetivamente pelo naufrágio da cultura naquilo que a reclama. (...) Por outro lado, (...) não sabe da relação imediata com nada, (...) e seu tom repete um cansativo *Como, você não sabe disso?* especialmente nas conjunturas mais desenfreadas. (ADORNO, 1996: 407)

Enxergar o aluno real é enfrentar o fato de que ele escolheu o curso superior porque precisa do diploma e não necessariamente pelo interesse no pensamento crítico-reflexivo, ou pelo amor ao conhecimento. Aliás, segundo Ferreira (1975), a palavra filosofia vem do grego *philosophía* e significa amor à sabedoria. A pesquisa sobre o perfil do aluno confirmou este dado real, isto é, o interesse no diploma é a principal razão da busca pela graduação. No caso específico dos alunos de Pedagogia, muitos estão sendo impelidos para o curso superior em decorrência da exigência legal de que até 2004 todos os professores da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental deverão ter cursado o ensino superior. Acrescenta-se a isso a pressão de uma sociedade, do desemprego endêmico e de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo. Estas condições favorecem uma falsa formação que ocorre pela exterioridade, pois, segundo Adorno (1995a:64),

... a formação cultural é justamente aquilo para o qual não existem à disposição

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da freqüência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito (...)

Há de se apontar uma condição imprescindível para que ocorra a formação: o ócio. Para Chauí (1999b: 11), “em grego, ócio se diz *scholé*, de onde vem nossa palavra ‘escola’. Para os antigos, só era possível dedicar-se à atividade do conhecimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar”. O ócio é o pressuposto negado ao trabalhador e que explicita a inumanidade da sociedade capitalista (ADORNO, 1996). Os alunos do curso de Pedagogia noturno trabalham para conseguir pagar a faculdade. Para eles falta esta condição imprescindível à formação, que pode ser representada pelo tempo necessário à elaboração, memorização dos conteúdos e assimilação de pressupostos, dedicação e aprofundamento íntimo do espiritual – experiência que possibilita a articulação entre a teoria e a prática e a apreensão de conceitos. O “conceito é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las. Pois o pensamento se torna ilusório sempre que tenta renegar sua função separadora, de distanciamento e objetivação”.

(HORKHEIMER & ADORNO, 1985: 50)

Diante disso, é necessário perguntar: qual a diferença entre as condições oferecidas por algumas faculdades e as informações transmitidas pela indústria cultural? Estas condições podem estar reproduzindo uma ideologia que, em vez de explicitar a falta e a cisão, tenta encobri-la e integrá-la. Kehl (2002) também aponta que a cultura moderna busca obturar a falta, a dúvida, o conflito, o desamparo e a exceção, por meio de um discurso único que substitui o pensamento. Ao que tudo indica, é a própria cultura que se tem transformado em valor e, dessa forma, só o que faz coro ao que está instituído é mais bem remunerado: “Contudo a indústria cultural, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia –, perpetua essa situação, explicando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra”.

(ADORNO, 1996: 396)

Essas idéias oferecem elementos para considerar que a formação é muito mais do que transmissão de informações e, para que ocorra, pressupostos conceituais e

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

73

condições objetivas são necessários. Mais do que isso, corroboram a necessidade de apontar os riscos de uma formação pela metade:

Assim como na arte não existem valores aproximados e que uma execução medianamente boa de uma obra musical não expressa em termos médios seu conteúdo – pois toda execução fica sem sentido quando não inteiramente adequada –, assim também ocorre com a experiência espiritual como um todo. O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. (ADORNO, 1996: 402)

Considerações finais

No cotidiano institucional foi possível tipificar três discursos elaborados pelos professores e articulá-los com as condições objetivas oferecidas pela cultura contemporânea.

O tipo ‘falsamente democrático’ estaria representado pela alegação de que a nota é só um número e não delinea todo o processo de aprendizagem. Assim, o cuidado em não diferenciar o aluno por meio de números oportunizaria condições iguais de acesso ao diploma universitário. Este discurso encobre a função diagnóstica da nota e, consequentemente, a responsabilidade do professor no processo ensino-aprendizagem. Esta responsabilidade pressupõe especificidades quando relacionada aos alunos do curso de Pedagogia que, em princípio, serão futuros professores. Neste sentido a idéia de que o professor atua sempre como modelo de autoridade e de laços afetivos é de importância fundamental. Muitas vezes, o fato de este profissional não explicitar os limites e as potencialidades do aluno pode ser encarado como característico de sua amabilidade. Ao contrário disso, Adorno (1995a: 52) critica a rotina e a resignação de alguns professores que desistiram de avaliar e que, de forma implícita, desprezam a capacidade de superação de seus alunos. Esta resignação “freqüentemente mascara o desprezo por si mesmos”. Assim, o que se justificaria como conteúdo humano, revela o inumano, pois o amor não deve estar direcionado só e imediatamente para os alunos de Pedagogia,

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

... mas também, em relação àqueles que alguma vez se sentarão em frente a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto, do que os prejuízos a qualquer uma de nossas exigências intelectuais. Para isto nem sequer necessitamos do que Nietzsche denominava ‘amor ao não próximo’; basta um pouco de imaginação. (ADORNO, 1995a: 53)

O discurso ‘verdadeiramente fascista’ estaria associado à verbalização daqueles professores que justificam a atribuição de notas com o objetivo de controlar e punir os alunos indisciplinados e beneficiar aqueles que conseguem reproduzir o conteúdo ministrado em sala. Neste discurso, estão postos os restos mnêmicos da função punitiva do professor. É nesse sentido que Adorno (1995b: 113) afirma a sedução da hierarquia e da dominação que, por estar na raiz da cultura ocidental, funciona como defesa para encobrir aquilo que ameaça e causa medo. Assim, o conhecimento confere uma vantagem e um posto na hierarquia de que dificilmente o professor consegue abrir mão. Este profissional, em vez de assumir suas dúvidas, dificuldades e conflitos em relação ao conhecimento, posiciona-se de forma autoritária e se defende tentando punir os alunos “quando ralham, repreendem, discutem etc; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras dos momentos de fraqueza e insegurança”. (ADORNO, 1995b: 113)

É novamente Adorno (1995b: 107) quem nos ajuda a explicar essa situação:

Uma parte constitutiva essencial deste complexo parece estar em que a sociedade que se apresenta como liberal-burguesa em hipótese alguma reconhece a necessidade da força física para uma formação social baseada na dominação. Isto ocasiona tanto a delegação da violência – um senhor jamais castiga – quanto o desprezo pelo professor que se encarrega de executar o que é necessário para tudo funcionar.

Por último, o discurso da culpa que se refere ao professor que questiona os ‘possíveis erros’ de sua atuação, pois percebe quão difícil, nesta sociedade, é sensibilizar o aluno não apenas para o processo de elaboração do conhecimento, mas também para o amor à sabedoria. Este discurso sobrecarrega o papel do professor em detrimento da crítica às condições oferecidas pelas instituições escolares e pela cultura contemporânea. Kehl (2002) relembra que Freud já indicava a importância de cada indivíduo se responsabilizar pelo conteúdo inconsciente de seus próprios

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

sonhos; é lícito supor que isso deva valer para quem é responsável pela reprodução ou negação da cultura na qual está inserido. Assim, é possível fazer uma analogia com o papel do professor que deve responsabilizar-se pelos elementos perversos da cultura que ele reproduz por meio das respostas imediatas às demandas do ensino superior. Muitas vezes, a necessidade de rapidez é justificada pelo acúmulo de trabalho, pela falta de tempo e pelas necessidades de sobrevivência. Não é por acaso que o professor, principalmente aquele que já sofre as consequências da deformação profissional, faz “alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequente sobrecarga” (ADORNO, 1996: 406). É nesse sentido que a valorização da preguiça, nesta sociedade, pode ser uma forma de contraposição ao instituído.

Talvez uma das saídas para essa pressão do tempo e da necessidade de sobrevivência seja a filosofia, concebida como ‘autoconsciência do espírito’. Para Adorno (1995a: 53-55), “um primeiro passo de conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça”. Na mesma direção, Adorno (1995b: 113) sugere “a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério”. Não que todos os professores devessem passar pelo processo de análise, mas pela importância do quadro teórico psicanalítico para subsidiar a prática pedagógica e ajudar para “que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”. (ADORNO, 1995b: 117)

Segundo Adorno (1995b) e Kehl (2002), a contribuição da psicanálise está no fato de que, por ser um arcabouço teórico contra idéias totalitárias, pressupõe tanto a singularidade, a falta, o desamparo e a fragilidade do sujeito ante seu inconsciente e as imposições da cultura, quanto o acreditar nas saídas criativas que cada um pode elaborar e expressar e, quiçá, transformar um pouco os ditames da realidade.

ABSTRACT: In this work, the observed practices and spoken languages originated from different places in the daily routine of a graduation institution will be discussed, whether by the place occupied by the students' appointments, or by the teachers' discourses or, in addition, by the institutional practices that confirm elements of domination in the contemporaneous culture. It was possible to articulate these different forms of expression with the taboos concerning the grade and the teacher's profession. The emphasis is in the questioning of the conditions offered

both for the professor actuation and for the student formation, in a Pedagogy course of a private graduation institution in the city of São Paulo. The cultural formation crisis, analyzed by Theodor W. Adorno, contributes to the study of the objective conditions offered by the contemporaneous society to the individual formation.

KEY WORDS: cultural formation; professional deformation; culture; differentiation and critic.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. De la relación entre sociología y psicología. *Actualidad de la Filosofía. Pensamiento Contemporáneo*, Barcelona: Paidós, n. 18, 1991.
- _____. A filosofia e os professores. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995a.
- _____. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- _____. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, ano XVII, n. 56, dez. 1996.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3. ed. Petrópolis/Rio Grande do Sul: Vozes/ Cipedes, 1999a.
- _____. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec/ Unesp, 1999b.
- CROCHIK, José L. Apontamentos sobre o texto “Educação após Auschwitz” de T. W. Adorno. *Educação e Sociedade*, n. 42, ago. 1992.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- IMBRIZI, Jaqueline. *A formação do indivíduo no capitalismo tardio: uma análise de autores que vinculam a esfera subjetiva ao mundo do trabalho*. São Paulo, PUC, 2001. Tese de doutoramento em Educação: História e Filosofia da Educação.
- KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002

- MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- _____. (1972). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Para que servem as humanidades. *Folha de S. Paulo*, 30 ago. 2002. Caderno Mais!
- SASS, Odair. Educação e Psicologia Social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, Fundação SEADE, v. 14, n. 2, 2000.
- VILELA, Luciane R. *Uma análise de políticas educacionais no ensino paulista na década de 90*. Campinas, Unicamp, 2002. Dissertação de mestrado.

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 2
v. 4

dez.
2002