

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THIAGO DA SILVA GABRY

**EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: CAMINHOS PARA UM PENSAMENTO
CRÍTICO**

Santo Antônio de Pádua
2019

THIAGO DA SILVA GABRY

**EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: CAMINHOS PARA UM PENSAMENTO
CRÍTICO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Pedagogia, como requisito parcial
para conclusão do curso. Área de
concentração: Educação

Orientador:
Prof. Dr. Fabio Alves Gomes de Oliveira

Santo Antônio de Pádua
2019

Ficha catalográfica automática -
SDC/BINF Gerada com informações
fornecidas pelo autor

G117e Gabry, Thiago da Silva

Educação contra a barbárie: caminhos para um pensamento crítico / Thiago da Silva Gabry; Fabio Alves Gomes de Oliveira, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2019.

102 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-
Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste
Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua,
2019.

1. Educação e emancipação. 2. Pedagogia crítica. 3. Pedagogy
and Emancipation. 4. Critical Pedagogy. 5. Produção intelectual.
I. Gomes de Oliveira, Fabio Alves, orientador.

Bibliotecária responsável: Maria Dalva Pereira de Souza
- CRB7/7044

THIAGO DA SILVA GABRY

**EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE: CAMINHOS PARA UM PENSAMENTO
CRÍTICO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao curso de Licenciatura
em Pedagogia, como requisito parcial
para conclusão do curso. Área de
concentração: Educação.

Aprovado em 04 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabio Alves Gomes de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Fernanda Fochi Nogueira Insfrán

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Gomes de Jesus

Santo Antônio de Pádua
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha falecida mãe. Mulher, pobre e não-branca órfã aos sete anos de idade. Uma guerreira que trabalhou anos e anos como servente de escola e que também era lavadeira para poder dar certa dignidade a seus três filhos. Uma trabalhadora que sonhava em ver seus filhos terem a oportunidade de estudar, oportunidade que ela não teve. Porém, mesmo assim, foi capaz de ensinar coisas muito maiores, como respeito e compaixão. Sua alteridade me faz acreditar em um mundo melhor, mesmo que hoje seja mais memória do que presença.

O sonho de realizar um curso superior em mim foi sonhado em dupla. Pois, este sonho se transformou em uma maneira de honrar a memória desta mulher que tanto me inspira. Aqui dedico a ela todo o esforço e trabalho empenhados na conclusão deste curso.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente meu orientador, Prof. Dr. Fabio Alves G. de Oliveira, por todo seu carinho e paciência, sem dúvida coisas fundamentais para que este trabalho se concretizasse. Através do apoio e respeito recebidos durante a construção deste trabalho foi possível superar uma série de dificuldades que se apresentaram no decorrer da caminhada. Toda minha admiração, respeito e carinho àqueles que tanto me auxiliaram nesta jornada que muitas vezes pareceu impossível para uma criança pobre e viada, filho de um pedreiro e de uma lavadeira, conseguir atingir.

Agradeço também pela oportunidade de conviver com pessoas tão inspiradoras quanto acolhedoras. Professores e Professoras que me ensinaram que muito além de qualquer conteúdo disciplinar, toda ação é política. Que apenas a prática é capaz de ensinar e que, porém, a pesquisa é capaz de aprimorar. E que pensar de maneira autônoma e crítica é essencial, apesar de cada vez mais escasso.

Por fim, gostaria de agradecer a meu namorado e meus amigos por terem me ouvido tantas vezes falando, refletindo e divagando sobre os temas abordados neste trabalho. Temas nem sempre agradáveis de discutir, porém, extremamente necessários para pensarmos todos em um futuro mais alegre e brilhante. Agradeço também a banca que pôde disponibilizar parte de seu tempo para analisar este trabalho. A todos minha sincera gratidão.

Amar e mudar as coisas me interessa mais

Belchior

RESUMO

Através de estudos e pesquisas do filósofo alemão Theodor Adorno, publicadas na década de 1970, relacionadas à formação, educação, emancipação e a influência da televisão na formação das subjetividades, passando por trabalhos do mesmo autor acerca da personalidade autoritária e da propensão à adesão a propaganda fascista, este trabalho tenta o diálogo entre as teses adornianas e autoras(es) brasileiras(os) contemporâneas(os) na busca de caminhos para se evitar e impedir o fluxo da barbárie. O trabalho busca permitir a reflexão acerca da presença de personalidades autoritárias na cena pública e da propagação do discurso de ódio no Brasil contemporâneo. Assim, este trabalho se dedica a promover a reflexão sobre o papel da Educação na prevenção ou promoção da barbárie. Qual o papel da educação frente à barbárie?

Palavras-chave: Educação contra a barbárie. Personalidade autoritária. Pedagogia crítica.

ABSTRACT

Through studies and research by the German philosopher Theodor Adorno, published in the 1970s, related to the formation, education, emancipation and the influence of television on the formation of subjectivities, through works by the same author about the authoritarian personality and the propensity to adhere to Fascist propaganda, this work attempts to dialogue between the Adornian theses and contemporary Brazilian authors in search of ways to avoid and prevent the flow of barbarism. The work seeks to allow reflection on the presence of authoritarian personalities in the public scene and the spread of hate speech in contemporary Brazil. Thus, this work is dedicated to promoting reflection on the role of education in the prevention or promotion of barbarism. What is the role of education in the face of barbarism?

Keywords: Education against barbarism. Authoritarian personality. Critical pedagogy.

Sumário

Introdução.....	8
1.1 Objetivos gerais e específicos	8
Metodologia.....	9
Capítulo I – Gente viva, brilhando estrelas.....	13
1.1 - O conceito de Educação e Emancipação em Adorno.....	14
1.2. “The authoritarian personality” – Estudos sobre o preconceito: de onde vem o ódio?.....	18
1.3. Adorno e a contemporaneidade: espetáculo e novas mídias digitais.....	23
Capítulo II - A televisão me deixou burro, muito burro demais / Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais.....	29
2.1. A luminosidade fantasmagórica que nos fascina e paralisa.....	29
2.2. – A subjetividade proposta pela Televisão.....	47
Capítulo III – Odeio você	50
3.1. Adorno e a escala-F	50
3.2. – Revisitando a escala-F: instrumento para se pensar uma pós-democracia	52
3.3. – O ódio mora ao lado?	54
Capítulo IV – Brasil, mostra tua cara.....	57
4.1. Brasil, pós-democracia e a luta contra a barbárie.....	57
4.2. - As <i>fake News</i> : as redes sociais como veículos de massa no Brasil contemporâneo.....	59
4.3. - Brasil, um país autoritário?.....	60
4.4. Pedagogia decolonial, educação antirracista e intercultural no Brasil.....	62
4.5. O pensamento decolonial e intercultural frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conselho Nacional de Educação (CNE)	70
Capítulo V – O que será que será?.....	78

5.1. Como pensar uma Educação diante das novas barbáries? A necessidade de uma educação crítica	79
5.1.1. – Educação para além do capital, por István Mészáros	83
5.1.2. A educação antifascista, por Michel Foucault	86
5.1.3. Territórios educativos e cidades educadoras, por Pontual	88
5.1.4. Pedagogias para adiar o fim do mundo, por Ailton Krenak	89
6- Considerações finais	92
Bibliografia:	96

Introdução

Há algum tempo a educação e a barbárie têm sido tópicos relevantes nas discussões das ciências humanas e sociais, em especial nas formulações no campo tanto da filosofia quanto da pedagogia. Desde o texto “Educação contra a barbárie”, de Theodor Adorno, publicado em 1970, várias autoras e autores têm contribuído com a reflexão que visa a atribuir algum papel à educação no combate à barbárie. Ou seja, tais estudos têm desenvolvido pesquisas que buscam analisar a centralidade da educação para reflexão crítica diante dos regimes e sistemas capazes de justificar e dar lugar aos discursos e ações de toda sorte de ódio.

Partindo dos estudos e pesquisas do filósofo alemão Adorno sobre formação, educação, emancipação e a influência da televisão na formação de subjetividades, passando por estudos relativos à tendência para adesão à propaganda fascista, este trabalho busca revisitar seus principais trabalhos e convidar autoras(es) brasileiras(os) que dialoguem com estes textos. Ao fim, propomos pensar como as teses adornianas nos auxiliam a analisar a contemporaneidade, no sentido de promover problematizações acerca dos discursos de ódio e presença de personalidades autoritárias que reaparecem na cena pública. Neste sentido, a proposta central deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é refletir sobre a relação entre Educação e barbárie em nosso tempo, em especial no Brasil contemporâneo.

1.1 Objetivos gerais e específicos

Este TCC tem como objetivo geral revisitar alguns trabalhos que tiveram o compromisso de pensar e propor ações pedagógicas que visassem à interrupção do fluxo de barbárie que eventualmente reaparece nas mais diferentes sociedades, motivados por ódios dos mais variados. Neste sentido, o trabalho recupera algumas questões clássicas e fundamentais para a determinação dos seus objetivos específicos na investigação deste campo, quais sejam: qual é o papel da educação frente à barbárie? Quais são os caminhos possíveis para uma educação contra a barbárie? Quais são os possíveis caminhos de resistência? Em suma, como transgredir o presente e futuro da história, de modo a interromper o ciclo de violência que se instala constantemente e, muitas vezes, nos imobiliza?

Metodologia

A metodologia empregada neste trabalho será adotada a partir da revisão bibliográfica de textos de autores e autoras que contribuem para a interlocução, atualização e contextualização da temática da educação e da barbárie. Autores e autoras da filosofia, em especial da filosofia política e da educação, e da teoria dos fundamentos pedagógicos serão convocados para melhor desenvolver e refletir sobre o tópico escolhido. Neste sentido, pretende-se contribuir para uma reflexão crítica acerca do papel da educação frente às situações de barbárie na contemporaneidade. Afinal, como demonstram alguns autores (Adorno, Cara, Casara, Corti, Debord, Foucault, Galeano, Gonzalez, Krenak, Mészáros, Neuvald, Oliveira, Oliveira e Cruz, Ratier, Reich, Souza, Tiburi dentre outros) na contemporaneidade observamos traços da barbárie a partir da reaparição de personagens que incitam personalidades autoritárias através de discursos e ações políticas baseadas em toda sorte de preconceitos e de discriminações que, agrupadas e institucionalizadas, poderiam ser consideradas formas de fascismo¹.

Para isso, no primeiro capítulo iremos nos ater a dois textos clássicos de Theodor Adorno provenientes de uma série de debates com Hellmut Becker, ocorridos na década de 1960, na Alemanha. Com o auxílio de autores como Neuvald e Oliveira, procurou-se resgatar os clássicos que contribuíram com a discussão acerca da barbárie e a educação a fim de que, através da revisão bibliográfica destes textos, pudéssemos encontrar pistas capazes de nos auxiliar na identificação de possibilidades de repetição da naturalização da barbárie na contemporaneidade.

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903-1969), nascido em Frankfurt, Alemanha, filho de um comerciante judeu e de uma cantora lírica, foi um filósofo, sociólogo, psicólogo, musicólogo e crítico musical que participou e integrou um dos grupos de intelectuais mais importantes do século XX, a Escola de Frankfurt. Porta voz da luta contra a mercantilização da cultura e defensor de uma educação contra a violência, Adorno foi autor de inúmeras obras que visavam a promoção de críticas fundamentais sobre a estrutura da sociedade. A partir de sua contribuição mais específica para o campo da educação, resgataremos a questão por ele desenvolvida, qual seja: qual o papel da educação no combate à barbárie?

¹ Para Reich, o fascismo é a expressão da estrutura irracional do caráter do homem médio, cujas necessidades biológicas primárias e cujos impulsos têm sido reprimidos há milênios. (1988, p. 8).

No segundo capítulo convocamos a filósofa Marcia Tiburi que, em seu livro “Olho de vidro” (2011), traz reflexões acerca da relação entre televisão e telespectador. Dois capítulos do livro acima citado foram escolhidos para compreendermos a influência da televisão na formação subjetiva dos indivíduos no Brasil contemporâneo. Estes capítulos foram “Tela” e “Epílogo”. Através dos conceitos trazidos por Tiburi tentaremos compreender o efeito (de)formador da televisão e suas consequências na vida cotidiana dos indivíduos. Em seguida, novamente com auxílio de Neuvald e de Oliveira, iremos nos aprofundar em conceitos adornianos sobre a influência da televisão na formação subjetiva dos sujeitos. Qual é a subjetividade proposta pela televisão? E qual seu impacto na formação de sujeitos disponíveis ao autoritarismo?

No terceiro capítulo será investigado mais precisamente o conceito de personalidade autoritária, a partir do texto em que Adorno apresenta a escala F; ou seja, o método de investigação que visa a identificar as variações da personalidade autoritária desde o antissemitismo, passando pela antidemocracia até o fascismo. O livro “*The authoritarian personality*”, lançado em 1950 é o registro de vários trabalhos que se empenharam em tentar mensurar certos aspectos da sociedade moderna, como o ódio projetado contra indivíduos ou grupos vulneráveis, por exemplo. Estes estudos geraram uma espécie de teste de personalidade que seria capaz de medir as tendências pró-fascistas latentes em alguns indivíduos ou grupos disponíveis ao discurso de ódio promovido em determinadas circunstâncias. Para melhor compreender a centralidade do conceito de personalidade autoritária, convocamos Reich, e mais especialmente sua contribuição a partir da obra “*Psicologia de massas do fascismo*” (1988) como ponto central de referência para reflexão acerca da relação entre as massas e o fascismo, e para buscar pistas para uma resistência democrática contra a barbárie. Aqui a pergunta-guia do capítulo seria: sujeitos com pré-disposição ao pensamento antidemocrático estão mais propensos à barbárie?

No quarto capítulo há o interesse de pensar junto a autoras e autores brasileiros acerca dos acontecimentos contemporâneos em nosso país. Autoras(es) como Lélia Gonzalez, Jessé Souza, Marcia Tiburi e Rubens Casara, dentre outros, contribuem com a criação de um horizonte crítico na tentativa de compreender o espaço-tempo no qual estamos inseridos. Em sintonia com a discussão

apresentada nos capítulos anteriores, autoras e autores brasileiros nos auxiliam na busca de caminhos pedagógicos contra a possibilidade da barbárie. Suas observações contextualizam a discussão dentro do campo nacional, onde a experiência histórico-reflexiva oferece elementos específicos para que possamos pensar estratégias de interrupção da barbárie. Através disso, podemos lançar a questão acerca de como a educação no Brasil é capaz de interromper ou fortalecer o autoritarismo?

No capítulo cinco tratamos especificamente da questão educação contra a barbárie, através da análise do texto de mesmo nome, também fruto da série de debates acerca da Educação ocorridos e transmitidos pela Rádio do estado alemão de Hessen. Une-se a Adorno, István Mészáros. “Educação para além do capital” (2008), ensaio escrito por Mészáros para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, no dia 28 de julho de 2004, aprofunda os argumentos apresentados por Adorno. Como aporte para construção de uma prática democrática evocou-se Foucault e seu guia para uma prática antifascista; texto fundamental para pensarmos nas distinções e aproximações conceituais entre barbárie, autoritarismo e fascismo. Por fim, pretendemos apontar para uma perspectiva complementar ao trabalhado no quarto capítulo. Ou seja, uma perspectiva centrada no contexto brasileiro contemporâneo, da qual Pontual e Krenak destacam-se enquanto porta-vozes de teorias que analisam e diagnosticam os desafios ao enfrentamento da barbárie, ou do fim do mundo. Com eles, sugerimos a necessidade de uma educação que seja em um só tempo crítica, popular, decolonial e intercultural, capaz de interromper o que Adorno, em debate com Hellmut Becker, postulou como sendo um dos problemas centrais a ser enfrentado pelas ciências humanas e sociais: não permitir a reedição de Auschwitz.

Cabe dizer que a escolha dos títulos dos capítulos é uma tentativa de invocar a arte, a razão imaginativa e a sensibilidade através de canções populares que marcaram gerações. Mais do que simples canções, estas músicas simbolizam momentos de nosso país em que a arte se mostrou aliada da resistência democrática. A música é capaz de mover-nos, são de sua natureza a contemplação e a reflexão. Uma canção pode nos fazer viajar no tempo e espaço e também nos dar coragem e forças para resistir e lutar. Convidamos as/os leitoras(es) a ouvirem

as músicas aqui sugeridas para ler, cantar, dançar e refletir. Afinal, se quem canta seus males espanta, “quem não ouve a melodia acha maluco quem dança” ².

² Para saber mais ver e ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=iXSCx2H_zYY

Capítulo I – Gente viva, brilhando estrelas³

“Gente lavando roupa
Amassando pão
Gente pobre arrancando a vida
Com a mão
No coração da mata gente quer
Prosseguir
Quer durar, quer crescer
Gente quer luzir”⁴

Introdução

Neste capítulo nos debruçaremos sobre dois textos clássicos de Adorno, ambos estão presentes no livro “Educação e emancipação”⁵ (1970). O livro é uma reunião de alguns textos de Adorno, em especial os derivados dos encontros ocorridos na Rádio de Hessen, que se ocupam acerca da educação em vários níveis. A partir destes textos pretende-se buscar maior compreensão sobre as concepções adornianas acerca de educação e formação em busca de uma metodologia pedagógica e uma prática educacional contra a barbárie. O texto que segue é a análise da tradução do registro do debate entre Theodor Adorno⁶ e Hellmut Becker, quando os dois desenvolvem uma discussão sobre a situação da

³ Para saber mais ver e ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=nrzYbc3rWzc>

⁴ Gente – Caetano Veloso. Composição: Caetano Veloso.

⁵ Disponível em: <https://grupogpect.info/2018/03/29/livros-de-adorno-em-pdf/> Acesso em 24/03/2019 às 16h: 24min.

⁶ Os trabalhos de Adorno aqui expostos — quatro conferências redigidas pelo próprio Adorno para a impressão e quatro conversas com Hellmut Becker [...], que foram transcritas conforme as gravações — foram produzidos em parceria com a Divisão de Educação e Cultura da Rádio do Estado de Hessen, em cuja série “Questões educacionais da atualidade” Adorno foi convidado ao menos uma vez por ano no decênio entre 1959 e 1969. [...] Em 16 de julho de 1969, seis dias antes de iniciar suas férias em Zermatt, de que não mais regressaria, Adorno esteve pela última vez na sede da Rádio de Frankfurt. Com Hellmut Becker, o diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim, conduziu uma conversa intitulada “Educação e emancipação”. Esta transmissão tornar-se-ia assim a última entrevista de uma sequência de debates pedagógicos, iniciada em 1959 com o título “O que significa elaborar o passado”. [...] A resposta encontra-se nos esforços desenvolvidos por Adorno para difundir a educação política, que para ele se identificava como a educação para a emancipação. Frankfurt, fevereiro de 1970 - Gerard Kadelbach. (ADORNO, 1995, p. 8-9).

educação na sociedade alemã, em um encontro ocorrido no dia 13 de agosto de 1969, na Rádio de Hessen, Alemanha.

1.1 - O conceito de Educação e Emancipação em Adorno.

“Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade”⁷ (1995, p. 169). Adorno cita Kant para demonstrar a necessidade de emancipação dos indivíduos e do fomento ao pensamento crítico para mantermo-nos no campo da Democracia. A visão crítica de Theodor Adorno talvez pudesse auxiliar-nos a pensar sobre a atual situação no Brasil pós-democrático⁸. O autor ressalta que a democracia depende da autonomia cidadã. Afinal, para se evitar desastres no processo de escolha de representantes políticos e “evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (Adorno, 1995, p. 169). Assim, a discussão segue com a intervenção de Becker chamando a atenção para o papel da educação na formação de sujeitos capazes de tomarem decisões a partir de suas próprias percepções, pensamentos, necessidades e realidades. Destacando, também, a importância do estímulo à automotivação como instrumento para uma aprendizagem continuada.

A conversa entre Adorno e Becker segue para a tentativa de compreender o histórico educacional alemão e a influência da igreja no processo de formação subjetiva dos indivíduos. Ao lembrar um de seus estudos realizados durante sua estadia nos Estados Unidos, Adorno cita a concepção freudiana da figura de autoridade paterna:

E o processo — que Freud denominou como o desenvolvimento normal — pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando - a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao seu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas

⁷Para saber mais ver “Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?”. Immanuel Kant (tradução de Márcio Pugliesi, disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/download/11661/8392>). Acesso em 24/03/2019 às 21h29min.

⁸A expressão “pós-democracia” costuma ser atribuída ao cientista político inglês Colin Crouch, que a utilizou para designar o momento em que há o pleno funcionamento (formal) das instituições democráticas (eleições, liberdade de expressão etc.), mas no qual a dinâmica democrática progressivamente desaparece. (CASARA, 2017, p. 23).

mutações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens. (ADORNO, 1995, p. 177).

Becker retruca que “evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém, que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade”, (ADORNO, 1995, p. 177). Após concordar, Adorno dá sequência com uma observação acerca da imposição verticalizada exercida pelos detentores do poder político-econômico e a recepção do povo a essas imposições, ora mais, ora menos resistente. O filósofo salienta o fenômeno em que muitas pessoas “interiorizam, por exemplo, o pai opressivo, brutal e dominador, mas sem poder efetivar essa identificação, justamente porque as resistências a ela são excessivamente poderosas” (Ibidem, p. 178). Esclarecendo que a não superação de uma menoridade psicológica pode levar o sujeito a uma pretensa maturidade em que esta é representada no seu “papel” de adulto através de gestos exacerbados, muitas vezes e frequentemente violentos.

Becker afirma a relevância do estímulo ao pensamento autônomo, alertando que muitas vezes o tecnicismo pode atrapalhar tal processo, e que o mesmo seria necessário para a emancipação e manutenção dos estudos e a para a formação continuada dos trabalhadores, nas mais diversas áreas de atuação e faixas etárias. Adorno acrescenta que a “emancipação precisa ser acompanhada de certa firmeza do eu” (1995, p. 180). O pensador complementa afirmando que toda essa discussão da autoridade e sua representação e poder de influência não pode ser pensada sem levar em consideração a influência da indústria cultural⁹ no modo de vida e comportamento dos indivíduos. Ou seja, nos mecanismos externos ao sujeito que conduzem sua percepção do mundo e de si mesmo.

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. [...] O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias

⁹ Para saber mais ver: ADORNO, Theodor W. - 1903-1969 - Indústria cultural e sociedade / Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. Traduzido por Juba Elisabeth Levy *et al* — São Paulo. Paz e Terra, 2002.

mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181).

Em sequência, Becker ressalta a dimensão dos movimentos estudantis quando ligados de forma democrática a todo o processo de construção do currículo e das grades escolares, participando ativamente nas tomadas de decisões objetivas, apreendendo uma participação ativa e cidadã. Na busca por uma educação emancipadora Adorno afirma que a emancipação “consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Ibidem, p. 183). Enfatiza, ainda, a extrema importância de se levar em consideração que na maioria das vezes as decisões tomadas no âmbito da educação servem aos interesses de grandes indústrias e bancos, não do povo de fato. Prossegue destacando a necessidade de termos em mente que “o mundo quer ser enganado” (Ibid., p. 183) e, portanto, devemos despertar nos alunos uma visão mais crítica sobre a realidade que nos circunda. Discutindo sobre a influência da indústria cultural, destacam o aspecto político-econômico-social da indústria cinematográfica. Becker provoca Adorno levantando o questionamento acerca de uma possível pretensa emancipação, uma emancipação simulada. Adorno responde o debate da seguinte maneira:

Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes ao fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria potência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 1995, p. 185).

Podemos observar que a preocupação central da discussão gira em torno da importância da formação de sujeitos autônomos e da responsabilidade da educação neste processo. Porém, se destaca a inquietação que move ambos os pensadores para uma educação que possa evitar que a barbárie se repita. Os debates

ocorreram poucos anos após o terror do Holocausto alemão¹⁰ na Segunda Grande Guerra Mundial. Assim, os autores aparentam ter em mente contribuir de maneira que, através de uma educação crítica e que promova a autonomia, possamos construir caminhos de resistência e de luta contra a barbárie e sua reedição.

Segundo Viana: “O papel da educação, tal como visto por Adorno, é impedir a volta da barbárie, isto é, o retorno do totalitarismo, do nazismo”¹¹ (2005, p. 1). Assim, torna-se compreensível que sua busca fosse por uma Educação que pudesse formar indivíduos dotados de senso crítico, humanidade, empatia e respeito, capazes de lidar com as próprias frustrações e com os dissabores da vida. “Se a possibilidade do retorno da barbárie existe, então a educação assume um papel importante no sentido de prevenir e impedir tal retorno” (VIANNA, 2005, p. 1). Segundo o professor de filosofia Paulo César de Oliveira, citando o estudioso alemão:

O sujeito que se coloca como autônomo, como primeiro, como “constituente”, não admite nada que lhe tire o primado; portanto, reduz a si próprio a totalidade do real. Dessa forma, se entende quando Adorno escreve que... *o que leva um animal a matar o outro é a fome. O que leva os animais racionais a eliminar o diferente é a ira. O diferente é mal e digno de perseguição [...]*. (OLIVEIRA, 2009, p. 38).

Ou seja, ao que tudo indica a incapacidade de aceitar o diferente de alguma forma geraria ódio, negação e violência. Em seu livro, “*The authoritarian personality*” (“A personalidade autoritária” em tradução livre) (1950), ao escrever acerca das possíveis características de uma personalidade com tendências antidemocráticas e fascistas o filósofo alemão diz que: “[...] a agressividade do sujeito é gerada pelas frustrações, geralmente vulnerabilidade econômica, além de não estar preparado, e da confusão intelectual o impedir de perceber as reais causas de suas dificuldades.”

¹⁰ [...] Höttl, um antigo membro da SS, que declarou em 1945 que a cifra foi usada por Adolf Eichmann, o arquiteto da solução final, em agosto de 1944: falou de “dois milhões de fuzilados e quatro milhões nos campos de extermínio”. Por outro lado, o próprio Eichmann falou a outros líderes nazistas em cinco milhões, a mesma cifra que citou em seu julgamento em Jerusalém em 1961. Hilberg lembra que ele era o oficial da SS que mais cuidava das estatísticas. (Jornal El País Brasil, 16/09/2017). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/13/internacional/1505304165_877872.html Acesso em 13/10/2019 às 13h: 44min.

¹¹ Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie. O nazismo constituiria o exemplo acabado deste componente de dominação da educação, resultado necessário e não acidental do processo de desenvolvimento da sociedade em suas bases materiais. [...] O nazismo sobrevive, e continuamos sem saber se o faz apenas como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível continua presente nos homens bem como nas condições que os cercam. (ADORNO, 1995, p. 15-29).

¹² (ADORNO, 1950, p. 233). Aparentemente o ódio “mal-resolvido” gerado por situações de frustração estaria relacionado, supostamente, com a inaptidão ao exercício de aceitar. Por outro lado, “O aluno modelo é moderado e dócil. A heteronomia¹³ e o respeito às normas por medo da punição passam a ser princípios reguladores das relações escolares” (RATIER, 2019, p. 155).

Aqui vimos acerca do clássico texto “Educação e emancipação” (1970) e a afirmativa adorniana em relação ao fomento da autonomia crítica através da educação. Vimos também que para os autores a educação é aliada na luta contra a barbárie. Em seguida veremos alguns dos conceitos presentes no livro “*The authoritarian personality*” de Adorno para refletirmos a respeito das contribuições desta obra para compreensão sobre tempos obscuros. Os estudos de Adorno acerca dos traços presentes em uma personalidade com disposição à propaganda fascista são importantes para buscarmos maneiras de se defender a democracia frente à possibilidade de barbárie. A seguir veremos sobre a influência da televisão na formação subjetiva dos indivíduos de acordo com Adorno.

1.2. “The authoritarian personality” – Estudos sobre o preconceito: de onde vem o ódio?

Em seu texto “A personalidade autoritária - Componente e gênese psicológica” (1975), o psicólogo e professor João Bosco de Castro Teixeira Antônio Polo faz uma breve síntese acerca de alguns dos conceitos presentes no livro “*The authoritarian personality*” (1950), de Adorno e colaboradores. O autor explica que a obra parte de uma série de estudos relacionados a preconceitos e a atitudes violentas contra grupos ou indivíduos vulnerabilizados. Muitos destes estudos foram propostos na tentativa de entender o ódio contra judeus, negros ou mulheres, por exemplo. Para melhor ilustrar o autor cita Fromm¹⁴:

¹² Em tradução livre a partir do texto original de 1950. Disponível em: <http://www.ajcarchives.org/main.php?GroupingId=6490> Acesso em 25/05/2019 às 14h: 34min.

¹³ Quando a vontade busca a lei, que deve determiná-la, em qualquer outro ponto que não seja a aptidão das suas máximas para a sua própria legislação universal, quando, portanto, passando além de si mesma, busca essa lei na natureza de qualquer dos seus objectos, o resultado é então sempre heteronomia. (KANT, 2007, p. 86). Disponível em: https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/ET_434/kant_metafisica_costumes.pdf Acesso em 12/10/2019 às 18h: 51min.

¹⁴ Fromm, E. *Escape from freedom*. New York, Rinehart, 1941; Hollander, E. P. *Principles and methods social psychology*. New York, Oxford University Press, 1947. p. 136.

Em 1941, Erich Fromm foi dos primeiros a perceber a ligação entre nazismo e autoritarismo. Intuição muito feliz o fez descobrir uma das atitudes mais típicas da personalidade autoritária: a orientação ambivalente para a autoridade e o poder. "A pessoa autoritária é ao mesmo tempo dominadora e submissa; dominadora relativamente àqueles que ela percebe como mais fracos, e submissa com relação aos que ela percebe como mais fortes." (POLO, 1975, p. 48).

Dialogando com outros autores Polo reflete acerca da concepção de mundo como lugar violento e perigoso. Um lugar em que o respeito ao próximo foi esquecido em favor dos lucros e progresso, elucida o autor. Polo enfatiza a importância da obra, quando lançada em 1950, nos Estados Unidos, na luta contra o racismo em favor dos direitos civis. Afirma ser o livro de Adorno uma obra fundamental para compreensão da personalidade autoritária e do autoritarismo. Ressaltando a busca por respostas em relação ao antissemitismo nas pesquisas realizadas por Adorno e seus colaboradores o autor esclarece que:

[...] relevam-se alguns traços mais gerais associados à atitude anti-semita, chegando-se à hipótese de orientação típica que os engloba; tal atitude é chamada Etnocentrismo [...]; estabeleceu-se também confrontação com medida de conservadorismo político e econômico (PEC scale). Neste momento, é preparada nova escala - F scale - (usada em centenas de pesquisas) elaborada com um duplo objetivo: avaliação indireta do preconceito-etnocêntrico, sem referência a determinados grupos minoritários; e avaliação das disposições latentes, que tornam uma pessoa inclinada à concepção fascista da vida. Publicada juntamente com o livro *The authoritarian personality*, de que se constitui o instrumento principal, a escala foi então considerada não só como *fascism scale*, como também *authoritarian personality scale*, provocando uma generalização, [...]. (POLO, 1975, p.49).

Os estudos sociais sintetizados acima geraram o conceito de "personalidade autoritária", cujo intuito era referir-se a manifestações comportamentais de discriminação e preconceito. Não aceitação do diferente, do diverso explica o autor. "Primeira consideração extraída destes dados é: o antagonismo, em relação a quem é culturalmente diferente, é um sentimento generalizado" (Ibidem, p. 50). À escala F, desenvolvida a partir destes estudos, daremos maior atenção mais adiante.

Ao que parece o ódio ao diferente compartilhado socialmente era um dos comportamentos pesquisados. Além disto, foram desenvolvidas pesquisas em que indivíduos eram entrevistados, baseada na análise das entrevistas e técnicas projetivas, o Teste de Apercepção Temática (TAT). O autor esclarece que o: "[...] objetivo, já implícito na primeira parte da obra, era explorar a natureza profunda das opiniões ideológicas, analisando eventuais ligações com os traços da personalidade"

(POLO, 1975, p. 50-51). Com perguntas que se assemelhavam aos dos testes de jornais e revistas os pesquisadores acreditavam que poderiam compreender traços de personalidade semiexpostos nestas questões através da maior ou menor concordância com o enunciado. O autor explica que:

Dizíamos que o método foi diferente, mas o objetivo não foi mudado. Pode-se, pelo contrário, afirmar que as duas partes reforçam independentemente um conjunto de intuições, sobre as quais toda a pesquisa foi colocada e conduzida. Julgamos referir-nos àqueles nove "sintomas" que os autores supõem convergentes em uma espécie de síndrome unitária. (POLO, 1975, p. 51).

Essa espécie de síndrome era o cerne do que Adorno denominaria de "personalidade autoritária". Os traços que sugerem maior ou menor tendência à adesão a propaganda fascista iremos no aprofundar no decorrer deste trabalho. Esta seção serve para esclarecer acerca de um dos livros que compõem este trabalho para situar o leitor. Estes traços são: convencionalismo, submissão à autoridade, agressão autoritária, destrutivismo e cinismo, poder e dureza, superstição e estereotipia, anti-intracepção, projetividade e sexo.

O autor revela que entre as muitas críticas a pesquisa uma é posta pelo próprio Adorno no livro aqui em questão. Esta é: "a ideia do que seja a preocupação pelo estado social que leva certos pais a interpretar sua 'função' de parentesco, de forma autoritária; dessa tomada de posição por parte dos pais derivariam as outras manifestações já descritas" (POLO, 1975, p. 53). O autor afirma que a partir destes questionamentos muitos pesquisadores se ocuparam da questão trazida por Adorno. Em diálogo com Brown¹⁵ o autor esclarece que:

Impõe-se análoga consideração, relativamente ao conceito dos pais: exaltação da parte de uns, valorização objetiva da parte dos outros. Partindo do razoável pressuposto (indiretamente confirmado pelos protocolos) de que não existem homens sem defeitos, mas simplesmente indivíduos com maior ou menor conhecimento das próprias fraquezas, tira-se disso uma primeira conclusão: alguma coisa não funciona no processo cognitivo da pessoa autoritária. O obstáculo é individualizado na intolerância da ambiguidade. Enquanto o igualitário tende a resolver o problema com uma complicação (realística) que lhe permite distinguir, na mesma pessoa e mesmo nos próprios sentimentos, aspectos diversos e até contrastantes, o autoritário resolve o conflito simplesmente negando ou reprimindo o que não lhe agrada. Como consequência direta dessa repressão aparece a projeção de defeitos e faltazinhas nos grupos exteriores, facilmente vulneráveis por causa do seu status não-privilegiado e minoritário. Em particular, sexo e agressividade, não tolerados no seu aspecto de ambivalência em si ou nos próprios pais, são reprimidos e projetados sobre objetivos diferentes. Essas

¹⁵ Brown, R. W. Social psychology. New York, The Free Press, 1967.

projeções admitem também certa expressão dos impulsos reprimidos. Na verdade, aquelas que constituem o objeto de tais expressões (minorias fora do grupo), por motivo das qualidades deterioradoras que lhes são atribuídos, acabam por justificar e até "exigir", no que lhes respeita, um comportamento agressivo e moralmente desabusado que pareceria, em caso diverso, digno de censura. A projeção alarga-se assim numa evidente racionalização. Para usar a expressão de Brown, "a repressão dos impulsos conduz à sua projeção, que por sua vez age como racionalização admitindo sua expressão". (POLO, 1975, p. 54).

Polo revela que as pesquisas acima mencionadas apontaram que um indivíduo com personalidade autoritária geralmente busca reconhecimento e status social. Porém, na busca por segurança e estabilidade social, perde-se de si mesmo. Isto geraria um descolamento entre ego e superego, uma personalidade desintegrada. Desta maneira, um indivíduo com uma "construção tão frágil e forçada não pode, evidentemente, defender-se senão com a intransigência e a recusa de toda ambivalência, quer nas atitudes próprias, quer nas dos outros" (Ibidem, p. 55). O autor esclarece que Adorno e seus colaboradores compreenderam a importância da educação na primeira infância na busca por evitar que tal fenômeno pudesse acontecer. Pois, as pesquisas indicavam que:

A origem mais evidente de tal sistema de orientação e opiniões parece sobressair nas primeiras experiências do desenvolvimento individual, e aparece particularmente unida à figura dos pais e de outros parentes. Tal influência age, na verdade, conforme duas linhas de força: a) o comportamento familiar regulado pelos mecanismos anteriormente indicados; b) a emissão explícita de opiniões que se associam normalmente a tal comportamento. (POLO, 1975, p. 55).

O autor salienta a importância do trabalho de Adorno e seus colaboradores para as pesquisas que seguiram. Algumas das hipóteses causadoras mencionados no livro "*The authoritarian personality*" são citadas por Polo. Como, por exemplo: "Disciplina familiar severa e baseada em ameaças; Destaque dado aos valores de honorabilidade social; Concepção claramente dicotômica do papel dos sexos" (Ibidem, p.55). O autor esclarece que Adorno *et al* chegaram a conclusão de que pais muito violentos, agressivos, manipuladores e projetivos acabam por gerar uma série de "má-formações" na personalidade dos filhos. A partir desta concepção de "família" Polo revela que:

E aqui, justamente, se individualiza a fonte principal da agressividade comprimida: encontrando bloqueado o caminho que a leva ao motivo da impaciência, ela se liberta mais facilmente no exterior do grupo familiar; mas com relação aos pais, a hostilidade se disfarça e converte-se na exaltação acrítica de que falamos. O sentido moral demonstrado por meio de tais sistemas não é assimilado intimamente e transforma-se em indignação

"moral" violenta por tudo o que é reprimido impetuosamente no rapaz. Além disso, num ambiente em que o "oportunismo" é regra suprema, o rapaz colocará, espontaneamente, as suas relações com os pais nessa mesma direção, adquirindo orientação de fundo, de que serão meras consequências muitos dos traços autoritários. Existe, por fim, um outro elemento que o rapaz assimila facilmente dos pais: estes usam de sua fraqueza para os próprios fins de prestígio. Imitando-os, ele aprende a desprezar os fracos, colocar no ápice suas ambições e o mito do poder. Acontece então o que se pode definir como "identificação negativa". (POLO, 1975, p. 56).

Em seguida o autor menciona as complicações para medição acerca destes traços de personalidade. Os trabalhos relacionados à pesquisa sobre a personalidade autoritária traziam à tona dificuldades encontradas nos estudos relacionados ao comportamento social individual e familiar. Contudo, foi o ponto de partida para novas descobertas e construções de metodologias científicas na área da social-psicologia. Cerca de cinquenta anos atrás, Polo realizou uma síntese abrangente sobre o livro de Adorno e colaboradores já prevendo que sua influência seria extensa.

A grande quantidade de dados relativos ao autoritarismo é verdade ingente. Mas enorme é também a amplitude desse novo campo que se abre diante de pesquisadores psicólogos e sociólogos. A linha interpretativa traçada pelos pioneiros da pesquisa concernente às características e à gênese da personalidade autoritária parece saída substancialmente ilesa do intenso fogo de indagações e de críticas a que esteve sujeita de 1950 até hoje. (POLO, 1975, p. 67).

Assim, observa-se que um indivíduo com tendências pró-fascista, de acordo com Adorno e seus colaboradores, seria vítima de uma espécie de má formação na própria personalidade. Os estudos de Adorno não chegaram a conclusões objetivas, explica Polo. Porém, serviram de guia para uma série de novas hipóteses e conceitos. Um indivíduo que, segundo Polo, utiliza de uma lógica "absolutamente desintegrada da personalidade" (Ibidem, p. 55) estaria mais propenso a ser manipulado por forças externas. E que forças externas seriam estas? O governo, a mídia, os jornais, um grupo de indivíduos, família?

Adorno reconhece que são inúmeros os fatores externos que corroboram com a formação do sujeito destituído de crítica, esvaziado de pensamento reflexivo. Em seus trabalhos, no entanto, a televisão ocupa um lugar de destaque. Reconhecendo que a mídia televisiva tem participado de forma crucial – e muitas vezes determinante – na condução política de inúmeros Estados-nação, inclusive o Brasil, passamos a perguntar: qual a influência da televisão, por exemplo, na formação das

subjetividades dos sujeitos? E qual continua sendo seu papel mesmo com o advento das novas mídias digitais?

1.3. Adorno e a contemporaneidade: espetáculo e novas mídias digitais

Em “Televisão e formação” (1970), texto sobre a influência da televisão na formação dos estudantes das Escolas Superiores de Educação Popular da Alemanha, Adorno e Becker debatem acerca da influência da Televisão na formação de adultos, e também de crianças. O debate ocorreu no dia primeiro de junho de 1963, sendo anterior ao texto apresentado anteriormente, e foi publicado na revista acadêmica *Volkshochschule* no mesmo ano. Apesar de este encontro ter acontecido antes, a pesquisa caminhou para que aparecessem aqui em ordem inversa, pois, a princípio a busca foi pelo texto “Educação e emancipação”. Contudo, percebeu-se que o texto “Televisão e formação” poderia nos auxiliar na compreensão da sociedade atual dominada pela mídia, pelo espetáculo.

Adorno inicia destacando que a formação pode ter um significado ambíguo. Por um lado, a contribuição de programas culturais e educativos com fins pedagógicos, e pelo outro, “existe uma espécie de função formativa ou de-formativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas” (1995, p. 76). Principalmente, levando em consideração o enorme contingente de pessoas que ouvem e assistem à televisão durante muitas horas por dia.

O pensador alemão esclarece que seus estudos são voltados para a influência de programas de televisão que supostamente servem para entreter, enquanto que a preocupação de Becker é o significado pedagógico específico de uma televisão voltada oficialmente para a Educação. O filósofo declara não ser contrário ao aparelho televisivo, porém, afirma que é preciso destacar que este “seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores” (Adorno, 1995, p. 77). Becker responde cogitando a possibilidade de se praticar uma televisão comprometida com a formação educacional, pedagógica e metodologicamente voltada aos membros de sua sociedade. Mas como?

O debate, intermediado por Gerd Kadelbach, tem sequência com Becker esclarecendo sua visão acerca da participação da televisão na formação dos

sujeitos e em relação à educação. Concordando, Adorno afirma: “é necessário ensinar os espectadores a verem televisão” (1995, p. 79). Porém, o filósofo ressalta que seus estudos realizados nos Estados Unidos chegaram ao questionamento: “como ver tevê sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à televisão como ideologia”? (ADORNO, 1995, p. 79). Seria a televisão ela mesma parte integrante de uma ideologia? Todavia, Adorno enfatiza que antes de pensarmos em uma educação para televisão é necessário uma educação pensada para o desenvolvimento das aptidões críticas. Ou seja, aquela capaz de emancipar um indivíduo para que o mesmo tenha condições e ferramentas capazes de torná-lo crítico diante de uma “prótese de conhecimento” (TIBURI, 2011). Esta deveria levar as pessoas “à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as, sobretudo em face da propaganda geral [...]” (ADORNO, 1995, p. 79). Respondendo a uma pergunta de Kadelbach Theodor A. define:

[...] compreendo "televisão como ideologia" simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, [...], impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problemáticamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. [...] por fim a televisão, como também outros veículos de comunicação de massa, converte-se pela sua simples existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade. (ADORNO, 1995, p. 80).

Então, Becker chama a atenção para a maneira como as novelas podem influenciar a visão de mundo dos jovens, podendo se tornar uma referência para as ações na vida prática, além de mencionar o aparente desinteresse dos jovens alemães da época por programas sobre política. Adorno então dispara: “Em minha opinião, no fundo, em sua configuração usual, essas novelas são politicamente muito mais prejudiciais do que jamais foi qualquer programa político” (Adorno, 1995, p. 81). Becker daí questiona se a televisão poderia ser diferente, melhor do que a sociedade na qual se encontra, ou se poderia ser entendida como “instituição moral” de alguma forma? Adorno responde que:

Enquanto existirem pessoas tecnicamente competentes em televisão que percebem que certas encenações, como as peças de Beckett, por exemplo, são particularmente apropriadas a este veículo de comunicação de massa,

peças, além disto, dotadas de energia suficiente para programar o Último elo de Beckett pelo rádio e pela tevê, em vez de veicular uma família comum dessas que tem nome diferente conforme a região, então eu diria que tal programação vai além da tevê nos termos vigentes, podendo contribuir para transformar a consciência das pessoas. Paradoxalmente, a relativa fixação das burocracias no interior de determinadas instituições da indústria cultural permite a essas instituições se comportar de maneira menos conformista do que se estivessem sob um controle aparentemente democrático. (ADORNO, 1995, p. 82).

Becker cita uma experiência posta em prática pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) em aldeias próximas de Paris. Lugares sem sequer saneamento básico onde foram instalados televisores comunitários em que se constatou, através do acesso à televisão, a adesão por parte dessa população às concepções urbanas - provocando uma espécie de adaptação ao estilo de vida urbano parisiense. Becker também faz alusão ao fato de que muitas crianças têm acesso à televisão mesmo antes de serem alfabetizadas nas escolas – algo que na contemporaneidade se disseminou através do uso da tela de *smartphones* e *tablets* como entretenimento infantil. Adorno acrescenta que para ele “por toda a parte onde a televisão aparentemente se aproxima das condições da vida moderna, porém ocultando os problemas mediante rearranjos e mudanças de acento, gera-se efetivamente uma falsa consciência” (1995, p. 83).

O questionamento se volta, então, para a possibilidade de transmissão de valores éticos através da televisão. Adorno atenta para o fato de que a subjetivação de elementos transmitidos pelos aparelhos de televisão pode ocorrer em maior ou menor grau. O filósofo enfatiza que sua verdadeira preocupação está nos programas de televisão supostamente descomprometidos e que utilizam de subterfúgios para falsear certa profundidade, trazendo à tona assuntos supostamente interessantes aos espectadores de forma aparentemente leve e inusitada. Ou seja, Adorno levanta uma discussão sobre a possibilidade da imparcialidade dos programas de televisão que, sob o discurso do entretenimento, acabam por reforçar padrões de comportamento assentados em paradigmas de verdade bem harmonizados com o suposto papel da própria televisão.

Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma "vida saudável", dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que, além disto, dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas. Penso que mesmo onde há apenas vestígios de tal tendência de harmonização do mundo é preciso se contrapor com muito vigor à mesma, e justamente os intelectuais, via de regra tão malvistas como

desagregadores, prestam um grande serviço à humanidade quando denunciam embustes dessa ordem. (ADORNO, 1995, p. 84).

Becker buscando aprofundar o debate questiona Adorno acerca da representação da ilusão frente à representação da realidade dos problemas reais nos programas de televisão. Kadelbach afirma que é possível a transmissão de valores nobres através da televisão. Becker, por sua vez, adverte que a televisão deve possibilitar “o encontro com a realidade e não com a ilusão” (ADORNO, 1995, p. 85). Adorno dilata o debate lembrando que a produção televisiva acostumou o público com uma representação perfeita da vida. “No mundo *realmente invertido*, o verdadeiro é um momento do falso” (DEBORD, 1997, p. 16 - grifo do autor). Imiscuindo-se nas casas da população, através de um falseamento da realidade, uma realidade da televisão, onde tudo é perfeito, nos mínimos detalhes, a televisão tenta convencer-nos que é melhor do que a vida real expõe o filósofo.

O embuste a que há pouco nos referimos consiste precisamente em que esta harmonização da vida e esta deformação da vida são imperceptíveis para as pessoas, porque acontecem nos bastidores. [...] Eles são tão perfeitos, tão realistas, que o contrabando ideológico se realiza sem ser percebido, de modo que as pessoas absorvem a harmonização oferecida sem ao menos se dar conta do que lhes acontece. Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de um modo realista. E justamente aqui é necessário resistir. (ADORNO, 1995, p. 86).

Em seguida, Becker atenta para as propagandas comerciais e seus apelos. Kadelbach busca enfatizar o lugar do simbolismo como elemento constitutivo da televisão. Adorno em resposta repreende afirmando que, mesmo assim, muito pouco desta simbologia televisiva é utilizada com intuito de desenvolver elevação, esclarecimento nos indivíduos. Becker menciona as pesquisas realizadas pelas redes de televisão acerca da recepção do público aos programas exibidos na grade de programação. Contudo, sugere que deveria haver pesquisas que se ocupassem das reações de determinados grupos de indivíduos à exposição prolongada a tais programas televisivos. Adorno relata alguns dos problemas encontrados pela sociologia, até aquele período, relativos às pesquisas¹⁶ há pouco mencionadas.

¹⁶ Poderíamos investigar muito mais a fundo tudo isso se dispuséssemos de um controle mais intensivo da transmissão por meio de pesquisas específicas. É digno de nota que na Alemanha, por exemplo, se façam pesquisas para descobrir se as pessoas gostaram do programa, o que pessoalmente considero relativamente desinteressante. Por outro lado, consideraria muito interessante se existissem pesquisas que acompanhassem durante anos toda uma série de programas, que investigassem sociologicamente os efeitos dessas programações sobre determinados grupos de pessoas. Creio que uma tal “pesquisa de controle” de longo prazo

Becker reage, citando possíveis novos métodos cabíveis. Adorno aquiesce e ressalta que, até aquele momento, o método mais plausível seria a análise de conteúdo. Esclarecendo que:

Nesta medida gostaria de chamar a atenção para que não se veja isoladamente a televisão, [...] qualquer revista, em qualquer banca de jornal, em incontáveis situações da vida, de modo que a modelagem conjunta da consciência e do inconsciente só pode ocorrer por intermédio da totalidade desses veículos de comunicação de massa. [...] um ponto é fundamental: o fato de não podermos demonstrar com precisão como essas coisas funcionam naturalmente não significa uma contraprova desse efeito, mas apenas que ele funciona de modo imperceptível, muito mais sutil e refinado, sendo por isto provavelmente muito mais danoso. (Ibidem, p. 88).

Becker reclama mais empenho da sociologia em relação às pesquisas referentes à influência da televisão na vida cotidiana dos indivíduos. Em seguida, com apoio de Kadelbach, conjectura acerca das possibilidades entre uma parceria entre educação e televisão através de uma Rede de TV Educativa.

Talvez haja um campo em que isto possa ser praticado em breve. Existem preparativos para a introdução de uma televisão educativa, e uma série de classes, incluindo seus professores, foi interrogada detalhadamente a esse respeito. No início de nossa discussão, o senhor Becker afirmava que muitos professores temiam que a esfera íntima da educação pudesse ser perturbada pela invasão da sala de aula pela televisão. Talvez justamente aqui se localize uma base para desenvolver critérios e métodos que poderiam depois se tornar exemplares para casos semelhantes e subsequentes. (ADORNO, 1995, p. 88).

Adorno intervém: “o lado informativo da televisão, que nos parece ser o mais produtivo, é simultaneamente aquele que se expõe mais facilmente às modernas metodologias de pesquisa, possibilitando [...] decidir entre o que apresenta de bom e de ruim” (Ibid., p. 91).

Becker adverte que seria necessário, desta forma, pensar em toda a programação da grade televisiva de forma ampla. Adorno acautela: “A antinomia social consiste precisamente na enorme distância entre a qualidade intelectual, de um lado, e as demandas dos consumidores, por sua vez já manipuladas, por outro” (1995, p. 93). Acrescenta que é possível que a televisão realize o intercâmbio de culturas e pontos de vista e que para isto seria necessário mais abertura e comprometimento. Becker destaca que para o sucesso de determinada empreitada é necessário também um ambiente social, econômico e cultural propício. Kadelbach

poderia servir para se aprender com mais precisão o "que a televisão afinal promove ou o que ela provoca. (ADORNO, 1995, p.86).

sugere que para isso seria importante uma interação entre escolas, professores e redes de televisão.

Ao final, Adorno conclui que: “Pelo prisma do veículo de comunicação de massa a tarefa que se coloca seria encontrar conteúdos e produzir programas apropriados em seu conteúdo para este veículo, e não impostos ao mesmo a partir de seu exterior” (1995, p. 94). Em concordância Becker finaliza supondo que, caso tais preceitos discutidos fossem tomados pelas redes de televisão, muito se poderia fazer para contribuir de forma favorável na formação dos sujeitos. Segundo Oliveira, para Adorno: “A indústria cultural é um instrumento de manipulação das consciências, usada pelo sistema para se conservar, se manter ou submeter os indivíduos” (2009, p. 39).

Conclusão

Considerando, principalmente, que um estudo piloto feito com cinco mil pessoas concluiu que a leitura ocupa na vida do brasileiro apenas seis minutos em média por dia, enquanto a televisão duas horas e trinta e cinco minutos¹⁷, como podemos pensar a formação do sujeito diante da televisão, ou prótese de conhecimento como sugere a filósofa Tiburi? Aqui vimos alguns dos conceitos levantados por Adorno em debate com Hellmut Becker acerca da influência da televisão na formação subjetiva dos indivíduos. Pudemos perceber que Adorno já percebia que a televisão tinha grande poder de direcionar indivíduos para um lado ou outro. A preocupação em se construir uma educação emancipadora que promova a autonomia e o pensamento crítico aqui se mostra como prevenção contra as influências transmitidas pela televisão. A seguir, iremos refletir junto à filósofa Márcia Tiburi acerca do poder da televisão no Brasil contemporâneo e, a partir desse estudo, desvendar caminhos para pensar uma pedagogia crítica, decolonial, intercultural que interrompa o fluxo de barbárie atual.

¹⁷ Jornal O Globo de 09/08/2013, reportagem de Cássia Almeida. Parte do Relatório Final apresentado por Fabio A. G. Oliveira; Priscila Carvalho e Susana de Castro. Documentário: O Fracasso dos estereótipos de gênero (2012), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H20jsMQ0xRY>

Capítulo II - A televisão me deixou burro, muito burro demais / Agora todas coisas que eu penso me parecem iguais¹⁸

“A mãe diz pra eu fazer alguma coisa mas eu não faço nada
A luz do sol me incomoda, então deixa a cortina fechada
É que a televisão me deixou burro, muito burro demais
E agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais
Ô cride, fala pra mãe
Que tudo que a antena captar meu coração captura
Vê se me entende pelo menos uma vez, criatura!”¹⁹

Introdução

Neste capítulo iremos nos concentrar sobre a recepção contemporânea do texto “Televisão e formação”, de Adorno, a partir da obra “Olho de vidro” (2011), de Marcia Tiburi. Com isso, pretende-se aprofundar a discussão sobre o papel das mídias no processo de esvaziamento reflexivo do sujeito, tornando-o disponível e vulnerável aos discursos autoritários.

2.1. A luminosidade fantasmagórica que nos fascina e paralisa

Em seu livro “Olho vidro” (2011), a filósofa Marcia Tiburi reflete acerca do domínio da televisão na vida dos indivíduos. Aqui nos ateremos a dois capítulos deste livro, “Tela” e “Epílogo”, para refletirmos acerca da relação entre telespectador e televisão.

A filósofa se refere à alegoria da caverna²⁰, de Platão, para demonstrar a relação da sociedade ocidental com “as superfícies projetadas”. Esclarece que em sequência a relação com a tela encontra na pintura, no quadro, o ponto de

¹⁸ Para saber mais ver e ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=7psltZeHmqU>

¹⁹ Televisão – Titãs. Compositores: Marcelo Fromer / Antônio Bellotto / Arnaldo Filho.

²⁰ Texto disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/203.pdf>

realização concreta. Porém, a partir do século XX, com a popularização do cinema e logo após a da televisão, essa relação passa a ser com a “superfície” mecânica de vidro. Tiburi elucida que:

A questão da tela como problema histórico é enunciada pela primeira vez em Walter Benjamin para logo depois ser retomada por Vilém Flusser num questionamento sobre o tema das superfícies. Susan Buck-Moss enunciou o caráter de prótese da tela de cinema fazendo uma leitura da fenomenologia de Husserl. O objetivo desta exposição é pensar o caráter protético da superfície que é a tela enquanto é espelho, máscara e aparelho cognitivo. (Tiburi, 2011, não paginado).²¹

A autora cita Walter Benjamin²² novamente para ilustrar as diferenças entre a tela de um quadro e a tela de um cinema. O quadro estimula o “telespectador à contemplação”, enquanto o cinema leva ao “choque” através da movimentação de imagens, cerca de 30 quadros por segundo. A filósofa explica que na primeira há a contemplação e na segunda a ação toma o lugar. Ou seja, uma leva ao pensar e a outra o impede. Quanto àquele que assiste: “Uma ontologia da imagem define-o como telespectador, sujeito interrompido pelo choque a ser cancelado apenas por uma atenção aguda” (Ibidem, não paginado). Explicitando a relação entre telespectador e tela Tiburi expõe:

Se o dadaísmo mantinha o choque moral – o escândalo – como invólucro do choque físico, nos cinemas duas coisas se tornam o mesmo. O telespectador é violentado. A ideia que surge em textos de Benjamin dos anos 30 quanto ao empobrecimento da experiência nos remete ao problema da desproporção entre o corpo humano e aquilo que o cerca, aquilo mesmo que ele experimenta enquanto corpo sensível, organismo composto por sentidos. [...] Daí que adquira ainda mais sentido o termo “choque”, como a forma da experiência enquanto encontro desproporcional entre a vida sensível enquanto ela se faz na forma de máquinas, [...]. (TIBURI, 2011, não paginado).

Elucidando que “choque” se refere ao “abalo da percepção” a autora demonstra que Benjamin acreditava ser a exposição continuada ao “choque”, um dos grandes perigos da atualidade. A filósofa utiliza o termo “sociedade excitada”, cunhado por Christoph Türcke²³, para ilustrar que a exposição ao choque torna os indivíduos hiperestimulados causando compulsão por estímulo. Assim, “[...] a

²¹ O livro utilizado para esta pesquisa encontra-se em formato *Ebook*, portanto, não paginado. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Olho-vidro-televis%C3%A3o-estado-exce%C3%A7%C3%A3o-ebook/dp/B00A3CR28S>

²² BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica*. Trad. Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

²³ TÜRCKE, Christoph. *Sociedade Excitada. Filosofia da sensação*. Trad. Antônio Zuin (et. al.). Campinas: Unicamp, 2010.

hiperestimulação é também anseio compulsivo por estimular” (TIBURI, 2011, não paginado).

A filósofa nos mostra que tal situação leva os indivíduos a uma passividade limitadora “não livre”. A autora demonstra que tal processo atravança a reflexão. Assim, a imagem em movimento não é a imagem percebida pelo olho e isto “[...] implica igualmente a desproporção não apenas espacial entre o corpo humano, no caso o olhar, em um sentido espacial, mas também temporal” (Ibid., não paginado). Para melhor ilustrar, com base nos conceitos de Benjamin segundo a filósofa, podemos entender que nesse processo há:

Desproporção como anamorfose no tempo, desproporção de velocidade entre corpo e aparelho. [...] o olhar é um evento do movimento. Preso ao movimento, ou impedido por ele, mas sempre dele dependente, o olhar se coloca como um evento do tempo. Aprisionados a uma tela que imobiliza o corpo, o telespectador expõe-se em sua fragilidade constitutiva. (Idem, não paginado).

A autora utiliza o termo “superfície”, cunhado por Flusser²⁴, para descrever o tempo dos quadros e dos textos e o tempo da imagem em movimento. Esclarece que, enquanto um se apresentava em linhas e proporcionava tempo para interpretação, a outra impede a reflexão pelo volume e velocidade das informações apresentadas. Contudo, a autora ressalta que, apesar de diferentes, ambos se valem da leitura, ou seja, implicam em interpretação. Para melhor compreensão:

Trata-se, portanto, como pensa Flusser, de um tempo de leitura em que a experiência com o quadro e com o texto escrito são diferentes. [...] não se trata de um tempo cronológico, de mais ou menos tempo de leitura. Flusser resolve sua questão afirmando que ‘história’ significa tentar chegar a algum lugar. Mais tarde Flusser definirá níveis de tempo que implicam a compreensão da primeira e da segunda dimensão relativas respectivamente ao texto e ao cinema como “projetos”. [...] é possível definir em sua sequência que o tempo histórico é um tempo de processo e de projeto. Mais que um tempo de recuperação do passado, é um tempo de construção de futuro, de criação de perspectiva. (TIBURI, 2011, não paginado).

Tiburi expõe que a preocupação de Flusser seria em relação “às mudanças no vocábulo História”. A substituição protética do olho pela tela implica leitura, porém, esta leitura é afetada, dá sequência a filósofa. Pois, a tela bidimensional transforma de uma maneira ou outra o objeto representado nesta. Em outras

²⁴ FLUSSER, Vilém. O mundo codificado. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

palavras, uma imagem irreal passa a ser percebida como real a partir de sua transmissão na tela do cinema expõe Márcia. Para a autora o telespectador:

[...] conceitualmente nada mais é do que aquela que introjetou em sua capacidade de ver, a tela. Telespectador é o telespectador não da cena da vida, mas da cena das telas. A tela é uma prótese existencial, mais do que simplesmente estética. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora explica que esta relação leva a outra maneira de perceber a História, principalmente num mundo de câmeras espalhadas por vários cantos e em várias mãos. Tal aspecto continua Tiburi, leva a uma interação entre indivíduos e História fazendo com que se possa atuar sobre esta de maneira exterior e não respeitando sua cronologia real. Ou seja, passível de manipulação. Para a autora:

O olhar que tudo vê pode implicar a existência de um corpo cuja experiência restringe-se ao olhar, que foi por ele autodevorado. O que nos obriga a pensar no olhar deste olho de vidro como endogênico, que, no ato de instaurar-se como olho, aniquila outro olho. Esta autodevorção do olhar apenas é possível porque ele encontra seu cativo confortável. [...] podemos considerar que a imagem adquire a posição de prótese do mundo. [...] A idolatria das imagens a que se refere Flusser relaciona-se a esta forma de relação com o mundo das imagens enquanto este mundo não promove a liberdade subjetiva. (TIBURI, 2011, não paginado).

Após a explanação sobre os conceitos de Benjamin e Flusser realizando uma análise com base na sociedade atual a autora nos trás Buck-Morss²⁵, para quem, explica a filósofa: “a tela é órgão cognitivo” (Ibidem, não paginado). A autora exemplifica através do termo, do mesmo autor, “estetização da cognição” que por uma questão estética e política a tela se mostra como uma representação irreal da realidade. “A prótese cognitiva vale a partir desta redução, como recorte” (Ibid., não paginado).

Parece que a simplificação do concreto na representação irreal da tela, da “superfície”, acaba também, além do “choque”, simplificando o pensamento de quem se expõe à tela ou a ela está exposto. A relação é redutiva para o telespectador enquanto este se encontra a mercê da tela, ao mesmo tempo em que para ele, supostamente, esta superfície serve ao invés do o tornar servil. A autora ressalta que para tanto foi necessário que a audiência se adaptasse a esta tecnologia de acordo que esta avança. A autora explica que:

²⁵ BUCK-MORSS, Susan. A tela de cinema como prótese de percepção. Desterro (Florianópolis): Cultura e Barbárie, 2009.

Para Buck-Mors, não é apenas a duplicação da percepção cognitiva humana que está em jogo, mas a transformação de sua natureza. E este novo locus é violento. A percepção protética é ela mesma violenta. Não é à toa que é a tela como prótese que mostra a guerra, por exemplo, como um evento, [...] Guerra e massa, neste caso, são imagens cuja experiência apenas pode ser dada na tela. A crítica de Buck-Morss se refere ao caráter coletivo da experiência de quem assiste televisão que, na contramão da universalidade, se dá como uniformidade. [...] enquanto a prótese cinemática propõe verdades universais apenas porque são experimentadas em comum – mais do que percebidas em comum por serem universais – ela se torna órgão de poder. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora elucida que tal configuração gera uma espécie de “doutrinação”, que talvez também pudéssemos chamar de “ideologia da televisão”, para utilizarmos o termo de Adorno. A filósofa afirma que “é possível falar de uma sociedade da inveja” (Ibidem, não paginado). “In-veja”, explica a autora, que deve ser compreendida enquanto acarretamento de uma “relação ao objeto em que a identificação do objeto ao sujeito é invertida” (Ibid., não paginado).

Do objeto, o foco passa para o telespectador que acaba sendo reduzido a objeto, revela Tiburi, causando um tipo de desumanização onde o sujeito se identifica coisificado. Nas palavras da autora: “O sujeito é devolvido a si mesmo como coisa, em certo sentido é dessubjetivado” (Idem, não paginado). Tiburi explica que para além da alienação é necessário pensarmos “em uma identificação com o que dele é alienado” (2011, não paginado). Assim, continua a autora, a oferta é pensada não na elucidação do telespectador, mas na captura de suas atenções e afetos.

A inveja é o que resulta de uma imposição do objeto fetichizado ao olho, um olho que se prepara para a fetichização pela participação na ordem coletiva imposta pela prótese substitutiva do corpo e do conhecimento. “Tele-ver” surge como processo de fixação do olho na tela por meio de uma fetichização da imagem feita isca no vasto processo de estetização da cognição. Tal fixação do olho na tela, na medida em que se dá como in-ver, pode ser compreendido como in-vejar. É neste “telever” que se sustenta algo que chamarei de “inveja transcendental”, uma modalidade da visão compartilhada que implica a aniquilação do visto e do ver. Já não se trata de simplesmente um sujeito que vê um objeto, mas de um sujeito protético ele mesmo, de uma subjetividade de prótese, que se relaciona a um mundo em que objetos não são mais objetos, mas substitutivos que se lançam travando o processo de conhecimento enquanto se oferecem como tais. (TIBURI, 2011, não paginado).

Assim, Tiburi expõe que a tela detém o domínio. Quando utilizamos, exemplifica a autora, conceitos de tela “grande” e tela “pequena” para diferenciar cinema e televisão, respectivamente, demonstramos como nos relacionamos com estas. “Supomos assim ser menores do que o cinema, que nos faz maiores, e

maiores do que a televisão, que nos faz menores.” (TIBURI, 2011, não paginado). Um contém enquanto o outro concentra, elucida a filósofa. A autora explica que o olhar é um processo orgânico, corpóreo. Desta forma, a experiência com as dimensões da tela se mostra como forma de colocação de parâmetros para o próprio indivíduo.

Outra é a experiência da visão e do corpo quando a diferença entre o “maior” e o “menor” é eliminada ao pensarmos que o olho do telespectador tornou-se prótese pelo “reconhecimento” de outra prótese, que incorporou aquilo com o que se relaciona. (TIBURI, 2011, não paginado).

Devemos olhar para a superfície tal qual compreendemos a relação entre “rosto e máscara”, explica Tiburi. A tela deve ser vista sempre como algo produzido para ser visto. Cabe nos saber quem é o telespectador, alerta a filósofa. Nas entrelinhas do que nos é apresentado há o esvaziado, explica. “O que nos olha, diferente de nós, é caolho. Em seu lugar, nós mesmos pomos um olho de vidro” (Tiburi, 2011, não paginado). O olhar é amalgama de sensações a partir da imagem, para ver é necessário enxergar e para enxergar é preciso ver. Fazendo relação com o mito grego da Medusa²⁶, mencionando Walter Benjamin a filósofa elucida que:

²⁶ Da união das divindades marinhas Fórcis - conhecido como o ‘Grisalho’, habitante da parte remota do Ocidente - e Ceto nasceram as Gréias – criaturas detentoras de um único olho e de um só dente, dividido entre elas – e as três Górgonas, deusas gregas de intensa beleza. Eram elas Esteno, ‘a forte’, Euríale, ‘a que corre o mundo’, e **Medusa**, ‘a ladina’, das quais somente esta era mortal. Suas faces detinham extrema formosura, os corpos eram esbeltos, e elas portavam delicadas asas douradas dobradas sobre os ombros. Não por acaso Poseidon, deus do Mar, se encantou com Medusa ao encontrá-la envolta por flores primaveris. Ambos fazem amor em um templo dedicado a Atena, despertando a fúria desta deusa, a qual decide punir as Górgonas, transmutando-as em terríveis e monstruosas criaturas. Seus cabelos são substituídos por serpentes com presas afiadas, suas mãos agora são de bronze, a pele é semelhante a de um lagarto, a língua rodeada por presas de javali, e seus olhos adquirem o poder de petrificar quem os mire. Medusa é a mais pavorosa. Temidas pelos mortais e pelos deuses, elas se refugiam na terra paterna, tornando-se vizinhas do reino noturno, governado por Nix, a divindade da Noite. São protegidas pelas irmãs mais velhas, as Gréias. Na caverna habitada por elas era comum encontrar seres vivos convertidos em pedra, por terem ousado olhar para elas. Elas são vistas como entidades responsáveis pela proteção do limiar dos mistérios ancestrais. Alguns estudiosos acreditam que as antigas sacerdotisas utilizavam máscaras de Górgonas para distanciarem de si os não iniciados em seus segredos. O herói Perseu é uma figura posteriormente inserida pela mitologia grega. Ele recebe a tarefa de matar Medusa, com o objetivo de entregar ao rei Polidete sua cabeça, para que este a presenteie ao rei de Pisa, Énomao, que assim lhe concederá a mão de sua filha, Hipodâmia. Ajudado por Atena e por algumas ninfas africanas, ele recebe um elmo que o torna invisível, um escudo de bronze para poder mirar a Górgona sem ser petrificado e um par de sandálias aladas, que lhe permitem maior leveza e mobilidade. Assim ele vence os obstáculos e obtém a prenda desejada, a qual é protegida numa bolsa envolta em magia, a qual preserva Perseu e outros do olhar petrificador, que preserva seu poder mesmo depois da morte da divindade. Quando a cabeça da Medusa é cortada, nascem de seu pescoço Pégaso, o cavalo alado, e Crisaor, filhos de Poseidon. O sangue da deusa é presenteado a Esculápio, divindade portadora do dom da cura, fundador da Medicina, o que revela o poder igualmente positivo e curador da Górgona, não apenas destrutivo; isto lhe confere um certo equilíbrio. Perseu faz da cabeça de Medusa uma arma, derrota assim o gigante titã que o ameaça, e imobiliza o rei Polidete e sua corte, entregando a cabeça monstruosa para Atena, que a transforma em tótem, o qual a protege contra seus adversários e contra toda maldade. ‘Medusa’ também significa ‘sabedoria feminina’, e seu simbolismo foi transportado da Líbia, onde as amazonas a cultuavam como a Deusa Serpente, a Atena desta região, para a Grécia, onde ela ganha outras conotações e é apartada de Atena, transformada pelos gregos em inimiga da Górgona. Disponível em: <https://www.infoescola.com/mitologia-grega/mito-medusa/> Acesso em 05/10/2019 às 12h: 52min.

A Medusa está na origem da história do olhar que nos fornece hoje a explicação – na estranheza familiar do mito – sobre a ordem do que chamamos “olhar”. A televisão é o rosto atual da Medusa em seu caráter de máscara. Eis que a tela é uma máscara e, nela, outros rostos espectrais dão ao telespectador a impressão de um olhar humano, quando se trata de um olhar técnico a provocar, pela medialidade, um olhar nem bem técnico, nem bem humano, um olhar híbrido. Como o da Medusa, que lembra algo de humano. Por que não dizer monstruosa da totalidade da tela iluminada? É um rosto todo olho – última trincheira do valor de culto segundo Benjamin – que está apresentado ao telespectador. Ele põe a si mesmo como algo a ser cultuado, apenas porque esta é a sua forma como o impositivo rosto da Medusa que chama para si toda atenção pelo pavor. (TIBURI, 201, não paginado).

A autora explica que o texto de Hesíodo²⁷ serve para auxiliar a compreender a relação do telespectador com a tela. O poder dos mitos pode nos mostrar que há um “telespectador essencial” que mantém relação com a imagem tal qual esta fosse real, explica Tiburi. Perseu, o herói, é capaz de ver a Medusa e continuar vivo utilizando um escudo que permitia vê-la sem que olhasse diretamente para ela. Citando Vernant²⁸ a filósofa esclarece que se pode compreender esta situação como sendo: “Uma máscara que só pode ser combatida pela própria máscara em um embate de que sairá vencedor quem melhor se ocultar” (Ibidem, não paginado). Quem se esconde engana. A autora, ainda em diálogo com Vernant, esclarece que:

Referindo-se à máscara do Hades, Vernant dirá que “a máscara torna invisível a todos os olhares aquele que a usa, como se fosse um morto”, para logo mais ligar *Persona* – a palavra latina – com o etrusco *Phersu* como o “Portador de máscara que oficia durante a cerimônia”. Embora Vernant saiba que não está pisando em terreno nada firme, não deixa de ligar *Phersu*, Perseu, *Perséfone*, e o próprio Hades (o deus do inferno que desposa *Perséfone*), todos entre si, supondo, junto aos autores de sua pesquisa, os heróis e deuses, com exceção da deusa, como uma única e mesma divindade. (TIBURI, 2011, não paginado).

Assim, segue a filósofa, Perseu é o herói capaz do impossível e que deverá derrotar monstros através de artifícios. As Graias deveriam ser derrotadas antes que o herói chegasse às Górgonas, ponto no qual se põe a primeira aventura de Perseu com o olhar, elucida a autora. As Górgonas por dividirem um mesmo dente e um mesmo olho, enquanto uma vigia as outras têm que dormir. Ou seja, são figuras de vigilância, explica Tiburi. No momento da passagem do olho das mãos de uma para outra, Perseu aproveita e captura o globo ocular dividido pelas irmãs monstro.

²⁷ Hesíodo foi um dos maiores poetas gregos da Idade Arcaica. Viveu aproximadamente nos anos 800 a.C. na Beócia, no centro da Grécia. Passou parte de sua vida na sua cidade natal, a aldeia de Ascra. Fonte *site* “infoescola”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/hesiodo/> Acesso em 05/10/2019 às 13h: 11min.

²⁸ VERNANT, Jean-Pierre. A morte nos olhos. Figurações do outro na Grécia Antiga. Ártemis e Gorgó. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

Novamente, ainda acompanhada de Vernant, a autora explicita que outra relação com o olhar se estabelece em seguida com a obtenção do gorro da invisibilidade pelo herói. Dando sequência às reflexões acerca do texto de Vernant, Tiburi explica que:

Nas versões em que a cabeça da Medusa aparece no espelho a questão do olhar fica ainda mais evidente. O espelho é um instrumento altamente tecnológico, emblema de um saber especializado. Vernant ainda levanta a questão da frontalidade da face. Sua característica é “só poder ser abordado de face, num confronto direto do Poder que exige, para que o vejamos, a entrada no campo de sua fascinação, com o risco de nele nos perdermos. Ver a Górgona é olhá-la nos olhos e, com o cruzamento dos olhares, deixar de ser o que se é, de ser vivo para se tornar, como ela, Poder de morte”. E finaliza: “encarar Gorgó é perder a visão em seu olho, transformar-se em pedra, cega e opaca”. (TIBURI, 2011, não paginado).

Assim, o olhar da Medusa é como o olhar da morte. O olhar que aprisiona, petrifica, hipnotiza diante da tela, revela Tiburi. A máscara usada pelo herói pode ser compreendida, a partir das reflexões acerca do texto de Vernant, explica a autora, como sendo o poder. “Tal Poder em nosso contexto de metafísica invertida é o Poder do Espetáculo, o Poder do feito-visível, o Poder da imagem como aquilo que se imita, ao qual se sucumbe quando ela, sendo o capital, é também Deus” (TIBURI, 2011, não paginado). O alheamento de si mesmo proposto pela tela levaria a uma identificação com o que é mostrado, explicita a autora. Imitando o olhar humano a máscara usada pela tela é feita para capturar e enganar, explica Tiburi. A filósofa elucida que:

Do mesmo modo, o efeito fascinante que a televisão alcança se torna possível por seu caráter de máscara que, contornando um olhar humano, se faz ela mesma dona de nossos olhos. Por ser rosto e, podemos dizer, por ser olho que nos olha como um Deus Pantocrator de cenhos franzidos no fundo de uma igreja. A potência da Medusa é aquela de arrancar-nos os olhos pelo desejo que emite sobre nossos olhos. A televisão é ricto gorgônico, não um simples chamado sutil de sedução. A sedução, no entanto, não deixa de estar ali. O ricto é a exigência autoritária que se assume em nós mesmos, como contraparte da entrega à potência aterradora que advém de um medo, o do desconhecido. A sedução aparece como um acordo com o pavor. (Ibidem, 2011, não paginado).

Desta maneira, a filósofa exemplifica mencionando a realidade simulada dos “*realities shows*”. A televisão, assim, olha para o telespectador como um “funcionário”, revela a filósofa. Fazendo relação com o mito da Medusa a autora define que a televisão “é nossa própria máscara que se põe diante de nós mesmos” (Ibid., não paginado). A relação do sujeito com a imagem que supostamente o representa de alguma forma, mas não o é, embora tenha surgido de nós mesmos.

“A máscara da Medusa é, também ela, prótese. O que é a máscara, senão a prótese de um rosto?” (TIBURI, 2011, não paginado). A máscara é o rosto do olho de vidro como o rosto serve ao olhar orgânico, afirma Tiburi. Novamente olhando o mito da Medusa e a relação entre televisão e o telespectador a filósofa expõe que:

Diferentemente dos telespectadores, Perseu seria o herói que escapa ao olho coletivo da Medusa que, enquanto televisão, serve como o único olho utilizado pelas três Graias, usado agora como coisa banal e comum pelos telespectadores. A televisão é também o olho coletivo que nos transforma a todos em Górgonas, é também a tela que serve de máscara para a qual olhamos enquanto pensamos encarar um rosto. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora explicita que a televisão se mostra muito mais encantadora que a figura do monstro grego. Tão encantadora em sua “monstruosidade luminosa” que seduz ao ponto de nos petrificarmos em frente à tela. Contudo, para se salvar desta sedutora e autoritária monstruosidade, define Tiburi, só mesmo sendo um herói. O olho de vidro é o espelho que nos aterroriza nos mostrando o horror de/em nós mesmos, esclarece Tiburi. Quem o olha de frente se coloca petrificado e afastado de si mesmo. Basta ligar a televisão no final da tarde para ver nos telejornais sensacionalistas²⁹ a exibição televisiva de assassinatos, mortes horríveis e outras misérias e tristezas dos mais variados tipos. E sem qualquer pudor.

Assim é que aquele que olha, ao fazer-se telespectador, torna-se o espelho de um outro que o petrificou. A simetria entre a imagem televisiva, a exigência de servidão ao aparelho, e uma exigência de ser servido e agradado que é própria daquele que se tornou telespectador é o arranjo gorgórico da imagem televisiva que se expande para todo o universo das telas. (TIBURI, 2011, não paginado).

A representação televisiva massificada e generalizante de uma imagem irreal que tenta imitar o cotidiano real na televisão faz com que parte desse cotidiano real esteja voltada para essa representação televisiva em subordinação à suas modas, define Tiburi. As modas lançadas por personagens de novela, por exemplo. “A fraqueza do ser humano oposto ao deus é a mesma fraqueza do ser humano diante da potência mítica da televisão” (Ibidem, não paginado). Ou seja, a imagem que forma e deforma é poder enquanto que demanda por anuência. A autora explica que a televisão inspira certo endeusamento das faces que nela se apresentam. “Se os deuses estavam em jogo na relação com o sagrado, hoje o mesmo jogo é posto em

²⁹ Para saber mais ver: <https://twitter.com/euvinaband>

cena quando não há mais deuses que não sejam mostrados nas telas” (TIBURI, 2011, não paginado).

Aos telespectadores resta a careta, que também funciona como espécie de escudo, elucida a filósofa. Nós que a televisão assistimos: “Na televisão transformamo-nos em caretas vistas por olhos de vidro” (Ibidem, não paginado). A televisão cumpre o papel de “vigiar e punir”,³⁰ expõe a autora. O telespectador petrificado pela tela da televisão é multiplicado pelo poder da televisão em milhares. Afastados de si mesmos imóveis diante da tela. Em diálogo com Buck-Morss a autora revela que:

O que Buck-Morss diz do espectador de cinema vale para a televisão: a audiência, diz Buck-Morss, “não é um conjunto de espectadores individuais. Ela é um espectador, infinitamente reproduzido”. Assim como no cinema, a standardização da cognição de massa substitui a universalidade a priori”. Há uma cognição que coloca algo que o espectador experimenta empiricamente como verdade na tela posta diante dele como prótese coletiva. O perigo político para o qual alerta Buck-Morss está em que se “o sujeito do ato cognitivo é um sujeito coletivo, então a cognição não pode escapar ao conformismo”. A mesmice – ou esta tão agradável ilusão de pertença a uma comunidade – simula universalidade e verdade. (TIBURI, 2011, não paginado).

Ou seja, o que é representado na tela como realidade é na verdade uma espécie de uniformização do pensamento e limitação do senso crítico explicita a filósofa. “A prótese cognitiva acaba com a crítica que nos faria acordar do sono dogmático implantado no ser humano pela tela” (Ibidem, não paginado). Fazendo relação com autores como Buck-Morss, Türck e Hegel³¹ a autora conjectura acerca da escassez que sensibilidade que provocaria o impulso a mesma, ao “choque”, à excitação que faz o telespectador sentir-se de alguma forma vivo. “O afundamento no imediato acaba com a chance do pensamento e do sentimento” (Ibid., não paginado). Com a sensibilidade debilitada e sem o senso crítico é possível questionar que tipo de corpos são esses que por aí perambulam, provoca Tiburi.

O sujeito que simplesmente vê não seria o sujeito “in-vejante”, em outros termos talvez mais apropriados, o sujeito “in-vidente”? Aquele que se torna pedra em seu próprio ato de ver-se objetificado pelo outro. É esta metáfora que está declarada no mito da Medusa, que ver-se a si mesmo sendo um visto é tornar-se coisa pela captura da consciência. Este corpo aniquilado diante do olhar da Medusa não escapou à sua exigência, à sua lei. Refém

³⁰ Para saber mais ver Foucault – Vigiar e punir. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf Acesso em 05/10/2019 às 17h:03min.

³¹ HEGEL, G. W. F. Fenomenologia do Espírito. Trad. Paulo Meneses e José N. Machado. Petrópolis: Vozes, 1992.

de um campo no qual ao olhar só resta in- visar, o sujeito foi reduzido ao vivente – refiro-me aqui àquele que sobrevive – que, enquanto telespectador, é mero vidente. Imagens não são mais que espectros e espectros são a verdade inquestionada da ordem espetacular. (TIBUR, 2011, não paginado).

A autora traz o conto “Diante da lei”, de Kafka³², para exemplificar a relação do telespectador com a televisão, o que a autora define como sendo o “estado de exceção televisual”. Segundo a autora, baseada em conceitos de Walter Benjamin e K. Schmitt, pela perspectiva de G. Agamben³³: “[...] o termo exceção relaciona-se a uma forma de violência que instaura a Lei e liga-se à figura do soberano como aquele que decide sobre a exceção” (Ibidem, não paginado). O rapto da justiça jurídica pela própria jurisdição elucidada a filósofa. Para melhor ilustrar a autora explica que:

Digamos que ao falar de estado de necessidade possamos invocar o discurso corriqueiro próprio do telespectador que, sobretudo aos domingos, afirma que “não há nada para ver na televisão, não há nada para fazer”, declarando que a televisão coordena o estatuto de seu desejo enquanto transforma em lei aquilo que é liberdade, aquilo que não teria lei (a necessidade modernamente torna-se o verdadeiro “estado” da lei, e enquanto é estranha ao ordenamento jurídico, é a “fonte originária da lei”), mas digamos também que isto só é possível porque ele foi capturado no lugar em que, como vivente, é ligado e abandonado à televisão, posta aqui no lugar do direito. O que Giorgio Agamben entende como “terra de ninguém” ou “zona cinzenta”, [...], e que se refere à diferença possível entre jurídico e político, direito e vivente é o que, aplicado ao espaço-tempo televisual, podemos compreender como estado de exceção. (TIBURI, 2011, não paginado).

Assim, poderíamos, sugere a autora, compreender a analogia que Agamben faz entre estado de exceção e política pelo prisma da relação telespectador e televisão. Ou seja, “entre telespectador como vivente e a ordem jurídica da tela” (Ibidem, não paginado). Mencionando estratégias de poder e controle postos em prática pelo exército dos Estados Unidos no ano de 2001³⁴, após o ataque às Torres Gêmeas, a autora explicita a relação de poder e controle entre telespectador e televisão. O telespectador seria “esta figura suspensa”. Perdidos no espaço³⁵. Para melhor ilustra a filósofa realiza uma análise embasada em Benjamin e Foucault.

O telespectador é figura da vida nua, daquilo que em Benjamin significa o mero vivente destituído de sua condição jurídica e, justamente por isso,

³² KAFKA, Franz. Diante da lei. In Um Médico rural. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

³³ AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. São Paulo: Boitempo, 2004.

³⁴ Para saber mais ver: <https://www.dw.com/pt-br/2001-atentado-terrorista-%C3%A0s-torres-g%C3%A0meas-nos-eua/a-18708622>

³⁵ Para saber mais ver e ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=ieew80iYXq4>

incluído, segundo a expressão de outro pensador essencial como Foucault, no cálculo do poder. O telespectador precisa ser pensado a partir da condição biopolítica que ocupa com seu corpo dócil diante do aparelho que cativa sua percepção. (TIBURI, 2011, não paginado).

Deste modo, a autora explicita a condição do telespectador retomando o mito da caverna o conectando com a contemporaneidade, como a realidade virtual, por exemplo. Utilizada principalmente com os óculos de realidade aumentada. O estado de exceção ao qual a televisão impõe o telespectador é a subalternização ao poder da imagem, afirma Tiburi. Segundo a autora, comparando ao texto de Benjamin em que este afirma ser na política o estado de exceção à regra. Para a televisão e o telespectador poderíamos: “dizer que a imagem tornou-se a regra no âmbito estético” (Ibidem, não paginado).

A filósofa sugere que no mundo espetacularizado exige a “confusão entre o estético e o político” (TIBURI, 2011, não paginado). Condição explicita tanto na publicidade predatória quanto em período eleitoral. Sendo assim, “temos que a imagem é o capital elevado a sua forma mais especializada” (Ibidem, não paginado). A autora expõe que a imagem é imediatamente ligada a ideia de realidade, já que esta está geralmente mais prontamente acessível para a maioria deste o primeiro contato. “Do mesmo modo que, por repetição, se pode definir o que é verdade” (Ibid., não paginado). A autora nos leva a refletir sobre como os processos jurídicos legislativos podem ser confusos e possuem diferentes lacunas difíceis de serem preenchidas. Relacionando estas características ao “estado de exceção televisivo” a filósofa revela que:

Nem mesmo o dentro e o fora da tela da televisão, nem o dentro e o fora da subjetividade dos telespectadores, podem mais ser pensados, posto que telespectador é aquele cuja interioridade foi capturada pela arma que é a tela como um fantasmagórico papel mata-moscas. A questão de Agamben sobre a localização – ou deslocalização – do estado de exceção também é o problema do que aqui propomos no âmbito do televisual. Com a diferença de que é possível pensar este locus de caráter televisual no entrelaçamento de olho e tela. (TIBURI, 2011, não paginado).

Ou seja, a imposição da tele-imagem que encurrala o telespectador onde quer que este esteja. Desta maneira, o sujeito some e em seu lugar surge a figura do telespectador, expõe a autora. Uma espécie de aniquilamento das fronteiras entre o dentro e o fora das subjetividades. Tudo para fazer a ilusão parecer real, fazer com que a farsa ganhe ares de verdades incontestáveis, explicita Tiburi. “A

indiscernibilidade entre fato e direito é o que conta nesta situação legal-ilegal, [...]” (TIBURI, 2011, não paginado).

A filósofa explica que o fascínio pela tela que captura o telespectador é também um momento místico. “A técnica relacionada à imagem não representa outra coisa que a tecnização desta captura” (Ibidem, não paginado). Para a autora esta magia que fascina e inebria o telespectador – “sem fundo, sem explicação –, é o que põe o sujeito na posição de servidão” (Ibid., não paginado). A televisão impõe ao telespectador um olhar da imagem técnica, esta é sua função, afirma Tiburi. Para melhor ilustrar:

Passividade e atividade definem objetividade e subjetividade numa inter-relação marcada pela indistinção de limites. [...] O olhar é, portanto, interconexão entre o que é posto pelo sujeito, o que dele é ineliminável, e as interferências objetivas. [...] Assim, é preciso analisar o que chamamos de olhar na tensão entre indivíduo e meio, que é tensão entre a perspectiva pessoal sempre construída na tensão com a objetividade do contexto. A objetividade do contexto não é, no entanto, anterior ao olhar, mas construção histórico-social que, em sua ilusão de objetividade absoluta – que só é possível pela ilusão da subjetividade absoluta do sujeito –, vem ao sujeito como aceitação ou como violência. No entanto, nem a aceitação nem a violência são ilusórias, resultam, contudo, da própria relação ilusória que as fundou. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora dá sequência enfatizando a ortodoxia do “estado de exceção televisivo”. Enfatiza que o mecanismo televisivo serve para afastar das vistas do indivíduo a realidade que o cerca, afastando assim o próprio indivíduo de si mesmo. Contudo, esta condição só é possível através da entrega do sujeito como telespectador. “A televisão corre atrás do real e, por não poder alcançá-lo, o falsifica” (Ibidem, não paginado). Ofertando uma realidade ilusória a televisão apregoa o falso, revela Tiburi. Segundo a filósofa:

A televisão está para o olhar como o campo está para o político. É ela que vem colonizar o olhar, um olhar que permanece sendo olhar enquanto não o é e nunca foi, senão no instante originário em que pela primeira vez se viu o objeto televisão, em que se estabeleceu um encontro com a tela [...]. (TIBURI, 2011, não paginado).

Assim, a autora dá continuidade a sua reflexão acerca do mundo espetacularizado onde o estado de exceção da imagem é a regra e, desta forma: “A lei, por sua vez, é a lógica do espectro, a obediência às imagens que estão sempre disponíveis/indisponíveis, próximas/distantes, acessíveis/inacessíveis” (TIBURI, 2011, não paginado). A autora exemplifica mencionando o interesse do público pela vida de celebridades.

Tiburi afirma que o telespectador deseja se identificar com o que a televisão apresenta em sua programação diária. “A exigência condiz com a oferta de reconhecimento que nada mais é do que o imo desta lógica do espectro em que a revisão substitui a visão” (Ibid., não paginado). A autora menciona a vídeo-arbitragem³⁶ como outro exemplo da “lógica do espectro”. A mesma convoca o filósofo francês Jacques Derrida³⁷ para ilustrar a ideia de espectro enquanto “distorção do olhar e da imagem”.

Espectro, expressão que tomo emprestada de Jacques Derrida, seria a relação com a imagem enquanto não pode ser vista, enquanto não existe e, todavia, é real. Podemos definir aquilo que da imagem se mostra sem que se possa conhecê-la como seu caráter de anamorfose, aquela imagem que, em seu caráter distorcido, envolve um momento, um campo da imagem a que chamamos fantasma. (TIBURI, 2011, não paginado).

A filósofa explica que podemos compreender melhor o espectro da imagem observando a relação entre a técnica televisiva que produz e apresenta a imagem “morta-viva” e o telespectador que também se torna ele próprio um espectro. “O telespectador é o que sobra de uma imagem” (Ibidem, não paginado).

Tiburi define a televisão como uma espécie de ágora virtual onde a lógica do espectro age através da exigência de que o indivíduo se encaixe em papéis pré-definidos. “O processo é o da iconização em que a imagem é valorizada como mercadoria, e não poderia ser diferente em se tratando do espetáculo enquanto elevação do capital a imagem e da imagem a capital” (Ibid., não paginado).

A filósofa retoma o exemplo das celebridades para demonstrar a suspensão na qual o espectro sobrevive. A celebridade³⁸ serve para entreter e nada mais, pois, a mesma também é um espectro de algo não existente. “Quem vê não está ali, quem é visto também não está, pois o que está é o espectro que sustenta a fascinação pela celebridade” (TIBURI, 2011, não paginado). Do outro lado da tela está o telespectador perdido no meio na audiência, ou generalizado como tal, imerso e petrificado. “Particular abstrato e não concreto, o telespectador é a individualidade universal que a tela deve capturar” (TIBURI, 2011, não paginado).

³⁶ Para saber mais ver: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/29/deportes/1490774378_402315.html

³⁷ DERRIDA, Jacques. Força de Lei. O Fundamento Místico da Autoridade. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

³⁸ Para ilustrar a relação entre as celebridades e o telespectador Tiburi diz que esta está para o que “[...] Derrida chamou de ‘fascinação admirativa’ que o povo tem em relação ao criminoso” (TIBURI, 2011, não paginado).

Para Tiburi o telespectador deseja entrar na televisão, mas não como parte dela e, sim, como parte de uma comunidade. “Mesmo que apenas deseje vê-la e não aparecer nela, o que o telespectador recebe da televisão é a possibilidade de que ele existirá como alguém que vê enquanto a vê” (TIBURI, 2011, não paginado). A autora afirma que o espectro fantasmagórico irradiado pela tela gera a lei da opacidade. Realizando uma conexão entre legislação e a virtualidade da escrita a autora explica que:

A lei da opacidade define que o jogo entre tela e telespectador como aquele que introjetou a tela não está claro. A opacidade aí faz parte do jogo místico da lei que vale apenas quando mantém um véu, uma máscara: algo que posto diante dos olhos não permite ver. Não há melhor imagem da lei do que o acobertamento dos rostos das mulheres no Islã com véus de diversos tipos. A lei, como a burca, como a televisão, é uma venda. A venda ou a lei da opacidade. (TIBURI, 2011, não paginado).

A filósofa esclarece que a televisão necessitada do telespectador vendado para que possa vê-la. Ou seja, o véu deve se tornar parte orgânica do telespectador que só vê o que a televisão lhe mostra. Incapacitado de enxergar outras coisas além. “A lógica do espectro é a de brilhar sendo opaco, de uma opacidade que brilha” (Ibidem, não paginado). A autora afirma que o brilho opaco fantasmagórico do espectro televisivo seduz, porém, também aterroriza. “A televisão garante o aprisionamento pela oferta do real. Esta oferta é a da imagem como violência e sonho, [...]” (Ibid., não paginado). A mesma expõe o interesse do telespectador por cenas de guerra, violência e miséria no conforto de sua sala de estar, com sua “*smart-TV*” de tela plana e em suposta segurança. Tiburi explica que a televisão:

[...] vende “o real” segundo a convenção estabelecida entre audiência e indústria do televisual. Substituir o real doloroso da vida é apenas um detalhe. Prometer o real é uma faca de gumes afiados: a paz na guerra, a passividade na violência. [...] Aquilo que é paz e conforto é também passividade da visão. Ver televisão hoje é um modo de se emocionar numa sociedade que perdeu de vista a emoção. Torpor que promete ação. [...], esta inércia acompanha a experiência. [...] o principal conteúdo da TV para o povo é a violência. Física, que se pode “contemplar”, ou simbólica, que só se pode absorver inconscientemente. Assistir à violência na tela – também neste caso, do cinema – é um modo de fruí-la comodamente, sem perder-se nela. O corriqueiro gesto de sentar-se diante do aparelho exige um autoabandono à inércia, misto de contemplação infecunda e ócio físico que dá prazer a quem desdenha de sua própria subjetividade, [...]. O entretenimento tem esta lógica. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora dá continuidade ao seu texto mencionando o filme de Françoise Truffaut “Fahrenheit 451”³⁹, de 1966, cujo enredo é sobre uma sociedade distópica onde os bombeiros queimam livros em nome da segurança da comunidade. Ou seja, um espaço-tempo em que toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico é perseguido e destruído. A filósofa explica que o filme propõe uma visão crítica acerca da relação literatura e cinema. “Se a tela é prótese cognitiva, Fahrenheit nos coloca que ela também pode ser crítica” (TIBURI, 2011, não paginado). Realizando uma comparação entre o livro que deu origem ao filme e o próprio filme, a autora elucida que:

Tanto no filme quanto no livro, o herói é o bombeiro Montag que desenvolve uma relação apaixonada com os livros, deixando, ao longo do roteiro, sua função de especialista em destruí-los. Esta confusão do sujeito que não sabe a que veio, ora agindo em nome do sistema, ora negando-o, rumo à sua libertação da ordem que o persegue até simular sua morte, define a sabotagem dos indivíduos em uma sociedade onde a expressão singular é tolhida até o fim. Em Fahrenheit 451, escapar é resistir e resistir é esconder-se de um grande olho vigilante que é o meio de toda punição. (TIBURI, 2011, não paginado).

Assim, ainda analisando as diferenças entre livro e filme, a filósofa explica que os ambos tratam de uma sociedade autoritária e controladora. Uma sociedade onde o controle das sensibilidades e do conhecimento são mecanismos de subordinação à lei vigente. Segundo a autora o filme expõe a televisão como “lugar onde a ilusão é apreendida como verdade” (Ibidem, não paginado). A tela controla e paralisa, enquanto o livro esclarece a televisão confunde, afirma Tiburi.

O fogo é emblema do conhecimento. Mas o fogo das tochas tecnológicas de Fahrenheit 451 é metáfora da autoridade. [...] O lugar da televisão se torna mais essencial neste ponto. O livro é, tanto no Fahrenheit de Bradbury quanto no de Truffaut, a mídia do tempo da memória humana. Ambos tratam o livro como algo do passado, pondo a televisão como a mídia do eterno presente. Desligada do antes e do depois, a televisão é antimemorial, meio de comunicação que produz um mundo presente, a infinitude do aqui e agora. Quando a memória não importa não é apenas o passado que é abandonado, também o futuro é esquecido e com ele a ideia de um projeto humano. (TIBURI, 2011, não paginado).

O livro distópico demonstra o autoritarismo como inimigo do conhecimento, elucida a autora. Tiburi explicita a função da “imagem crítica” utilizando o filme como exemplo. Propondo o filme como espécie de crítica do mundo espetacularizado, da televisão, e expõe a salvação nos livros e o perigo em que os mesmos, e o conhecimento, enfrentam no autoritarismo. Neste sentido o filme de Truffaut, segue

³⁹ Para saber mais ver: <https://www.youtube.com/watch?v=bqW1yyCiiSg>

a filósofa, serve como ponto de partida para reflexões sobre a imagem representada e apresentada pela indústria cultural.

O conceito de cinema próprio a esta teoria que incorpora a teoria do livro como memória é a do cinema crítico, a do cinema como imagem/pensamento. No filme de Truffaut a televisão aparece como a inimiga do livro e o cinema surge metateoricamente como a imagem maior – a imagem que agrega a imagem e a crítica da imagem, mais o antagonista da imagem que é o texto – capaz de salvar a vida da imagem. (TIBURI, 2011, não paginado).

A função do cinema é ser “pensamento/imagem” propondo críticas e reflexões. Já a televisão vende ilusão como realidade, revela Tiburi. A autora continua sua análise mencionado três personagens do filme. O primeiro representaria o silenciamento imposto por governos autoritários, a vigilância contínua, o controle dos corpos. Outro personagem representaria a personificação da lei, com seus mecanismos de controle e vigilância e totalmente intolerante ao diferente. Difusor do ódio elucidada a filósofa.

O olhar fascista condiz com a vigilância geral a que todos estão submetidos no panoptismo da vida. No filme, isso é claro: todos os lugares que podem servir de esconderijos para livros são submetidos por câmeras e antenas de televisão, ou pelo olhar alheio pronto a denunciar os resistentes. Se o mundo está cheio de câmeras vigilantes é que a vida se tornou tela que pode ser olhada. (TIBURI, 2011, não paginado).

A terceira personagem do filme é ambígua, afirma Tiburi. Ela representa a ambiguidade humana. No filme o sistema autoritário e fascista utiliza a televisão como meio de uniformização e controle. A autora dá sequência a sua reflexão:

Neste sentido, podemos pensar que é a subjetividade que se tornou espectral, ela é conservada pela televisão como uma farsa. O sujeito é a própria tela em um sentido ambíguo, tanto o que poderia ser reflexão passa à tela, prótese cognitiva, quanto a pessoa concreta faz-se cada vez mais tábula onde a mensagem televisiva será escrita. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora explica que a função da terceira personagem é provocar a reflexão acerca do telespectador. Reflexão sobre a relação da tela e espectador que ora se vê representado de algum modo na tela e, ao mesmo tempo, utiliza-se da tela como fonte para se ver e se compreender. Segundo a autora, a partir da terceira personagem, poderíamos compreender o telespectador como aquele que:

[...] sua individualidade aparece como espectro de si mesma, igual a todas e, no entanto, única. Este elemento prometido a ela é a isca que a mantém presa diante da tela. Capturada pela promessa de ser única – ser, assim, narcisicamente especial –, ela representa a si mesma diante de algo que lhe

é ofertado como representação; não simplesmente imita, mas muito mais “mimetiza-se” ao que está dado. (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora elucida que a televisão no filme de Truffaut representa o convite a massificação alienada através da uniformização do pensamento e falseamento da realidade. Buscando se ver o telespectador vê na tela a representação do falso como sendo verdadeiro a ponto de introjetar certos conceitos difundidos pela televisão numa falsa interação, expõe Tiburi.

O telespectador é a potência de um outro e este outro não é mais do que a “tela” que, não sendo espelho, forja para si uma representação, forja para ele a sua imagem. Outro é o que se torna o próprio sujeito para si mesmo que, destituído de sua subjetividade, situa-se como invólucro de um nada que tem por dentro, ao mesmo tempo que de um nada que, vindo de fora, sustenta a sua casca. Ser puro invólucro, uma espécie de corpo que se perdeu de si mesmo, eis o que está em jogo nesta relação com a tela total. (Ibidem, não paginado).

Em “Epílogo – Opticário ou Pequeno dicionário óptico”, Tiburi desfia conceitos acerca da imagem e da palavra. A autora explica que “Óptico”, neste caso, se refere ao conceito, método. E “Método” seria uma “certa traquinagem: perigosa brincadeira infantil” (Ibid., não paginado). Refletindo sobre a importância dos livros para fomentar o pensamento crítico, a autora nos lembra de que o perigo dos livros é o de nos fazer de algum modo expandir-nos a visão. “Se livros pudessem criar pensadores brincantes, o esforço daqueles que se dedicam a escrevê-los não seria vão” (Idem, não identificado). Desta maneira, a filósofa nos propõe que brinquemos com as ideias.

Assim, a autora dá continuidade refletindo acerca da função do olho orgânico que vê e que também é capaz de capturar e projetar conceitos. Numa sociedade em que tudo é imagem e que se encontra “comandada por sua visão e, todavia, em larga medida, ignorante do que vê” (Ibidem, não paginado). Tiburi revela que a relação “olho-imagem” necessita de conceitos como “traços e palavras” para poderem se manifestar. O traço é característica e pode se situar entre “palavra e imagem” explica a autora. Porém, a palavra pode percorrer olhos, ouvidos e boca, enquanto a imagem está presa aos olhos. Contudo, apesar de parecerem mais próximas, as palavras encontram-se “mais separadas; há, entre elas e os que falam (nós), uma distância. Por isso são explicativas” (TIBURI, 2011, não paginado). Utilizando-se das palavras é possível criar conceitos e, assim, fazer que estes sejam vistos e reconhecidos, revela a filósofa. Para melhor ilustrar a autora explica que:

As palavras transformam as coisas (vistas, ouvidas, tocadas, pensadas) em coisas-que-podem-ser-ditas, e, por isso, compreendidas. Para isso, toda palavra precisou revestir um conceito. Mas entre roupa e pele sabemos que a diferença é de camada. Só o legível pode ser compreendido (por isso, costuma-se colocar legendas em obras de arte, nos filmes, nos outdoors, por isso, as canções como que colam nas pessoas; por isso, é preciso levar em conta que o “mais” e o “demais” que fazem parte da arte definem a desmedida da sensibilidade, o que não pode ser dito como “essencial adendo” próprio à substância da obra. Ainda que se saiba que o dito nada vale sem o não-dito, deve-se saber que o não-dito de nada vale sem o dito). O visível não é legível, as palavras o tornam (TIBURI, 2011, não paginado).

A autora elucida que a legenda, apesar de importante, não define de fato a obra. Refletindo sobre a importância da leitura a filósofa explica que o ver também é leitura, ou seja, demanda interpretação. Não basta apenas ver, no entanto. É necessário pensar, refletir. “Palavra e imagem pertencem ao território da representação” (Ibidem, não paginado). Todavia, apesar das palavras também serem imagens, as imagens necessitam da palavra para serem compreendidas. “Eis a função que só a palavra-palavra pode ter” (Ibid., 2011, não paginado). Somente através da palavra podemos expor a visão particular e colocarmo-nos no mundo, afirma a autora. “Desde o mito de Babel, segundo reza a explicação mítica, falamos e isso nos complica a vida” (Idem, não paginado). A palavra é via mediadora que nos representa perante o diverso e individual do sujeito. É necessário saber ver, afirma a autora.

Aqui podemos ver alguns dos conceitos expostos no livro “Olho de vidro” (2011). A partir destes conceitos trazidos por Tiburi poderíamos pensar em formas de combater a deformação alienante proposta pela televisão. Assim como Adorno, Tiburi acredita ser a leitura, logo a educação, o caminho para esclarecer e dar instrumentos que promovam autonomia e pensamento crítico. A seguir veremos conceitos trazidos por outros autores brasileiros que analisaram também o texto de Adorno “Televisão e formação” acerca da influência da televisão na formação subjetiva dos indivíduos.

2.2. – A subjetividade proposta pela Televisão

Segundo o professor de filosofia Paulo César de Oliveira, para Adorno: “[...] na formação dos indivíduos na base do divertimento existe um sentimento de impotência. A publicidade representa aos olhos de Adorno a embriaguez do indivíduo” (2009, p. 40). Mas o que leva os indivíduos a desejarem a “realidade”

transmitida pela televisão? Para Pedagoga e Doutora em Educação escolar Luciane Neuvald:

A subjetividade, da qual Adorno se ocupou com afinco em seus estudos, carrega as marcas da danificação; é uma subjetividade prejudicada por uma sociedade que promove a fraqueza egoica a partir da crescente dissolução do indivíduo no todo da personalidade genérica, difundida pela indústria cultural. (NEUVALD, 2013, p. 20).

Segundo estes autores o que parece ocorrer é uma espécie de falsificação do sonho, uma farsa onírica transmitida pelo aparelho que ocupa lugar de destaque em muitas salas de estar pelo nosso país. “A formação Bildung (em alemão) expressa o conceito de educação num sentido amplo, enquanto cultura, formação cultural e formação da personalidade” (NEUVALD, 2013, p. 21).

Ou seja, a formação à qual o filósofo alemão se refere teria intensa relação com a formação da subjetividade do indivíduo e seus desdobramentos. “É um equívoco entender isso como resultado da natureza humana e não como um processo de formação. O caráter não é algo natural, mas é formado culturalmente” (OLIVEIRA, 2009, p. 41-42). Contudo, nos tempos atuais a televisão vem perdendo espaço para outro veículo.

[...] é preciso pensar na semelhança entre o aspecto antiformativo e o antissemitismo, uma vez que ambos se caracterizam pela ausência da autocrítica reflexiva. Ao escapar dessa última, os indivíduos buscam fugir da angústia e do sofrimento que a perpassam, mas que são condições essenciais para a autonomia. No lugar dela, os indivíduos optam pelas projeções e identificações tranquilizantes promovidas pela indústria cultural, cujas possibilidades podem ser ampliadas com a Internet, por exemplo. (NEUVALD, 2013, p. 25).

Conclusão

Neste capítulo buscou-se maior compreensão sobre a perspectiva adorniana acerca da educação e do processo de formação dos indivíduos, a partir dos meios de comunicação, em especial a partir da Televisão. Com a ajuda de autores e autoras brasileiros foi possível refletir acerca da influência da televisão na formação subjetiva dos indivíduos. A partir desse mapeamento iremos investigar como essa formação de subjetividade tem colaborado para uma educação acrítica e formação de sujeitos esvaziados de pensamento. No segundo texto pudemos observar que para o filósofo alemão é de grande importância nos atentar para a influência da

mídia na formação subjetiva dos sujeitos, tendo como contraponto uma educação que promova autonomia e senso crítico. No próximo capítulo iremos nos debruçar mais especialmente sobre a personalidade autoritária e a escala F, aspectos fundamentais para compreendermos os elementos constitutivos do sujeito fascista. Também iremos refletir sobre Reich e alguns dos conceitos presentes no livro “Psicologia de massas no fascismo” (REICH, 1988).

Capítulo III – Odeio você⁴⁰

“Veio e não veio quem eu desejaria
Se dependesse de mim
São Paulo em cheio nas luzes da Bahia
Tudo de bom e ruim
Era o fim, é o fim,
Mas o fim é demais também
Odeio você
Odeio você
Odeio você
Odeio”⁴¹

Introdução

Neste capítulo iremos saber um pouco mais sobre o livro “*The authoritarian personality*” de 1950, e sobre a escala F (escala do fascismo), instrumento de análise desenvolvido por Adorno e seus colaboradores para caracterizar e reconhecer tendências fascistas latentes nos indivíduos; ou seja, uma característica que poderia ser descrita como uma disposição ao fascismo. Em seguida, com o auxílio de Rubens R. R. Casara (2018) iremos olhar os conceitos adornianos a partir de uma perspectiva mais atual, à brasileira. Na obra de Casara, a filósofa Marcia Tiburi (2018) expõe o pensamento fascista através de uma visão crítica frankfurtiniana. Com o auxílio desses autores brasileiros buscamos melhor compreender os textos apresentados para, então, situarmos o que Reich (1988) chama de psicologia fascista. A dupla Oliveira e Cruz (2009) nos auxiliarão na compreensão de alguns conceitos básicos presentes no livro “A psicologia de massas do fascismo” (1988) e na construção de possíveis caminhos de resistência democrática, a partir da educação.

3.1. Adorno e a escala-F

Adorno e seus colaboradores tinham em comum, segundo trechos da edição da década de 1950, o desejo de tentar entender os motivos que levam algumas

⁴⁰ Para saber mais ver e ouvir: https://www.youtube.com/watch?v=Am_Ga5gKOSI

⁴¹ Odeio – Caetano Veloso. Composição: Caetano Veloso.

peças a sentirem ódio extremo contra determinados grupos ou indivíduos vulneráveis. Horkheimer esclarece, no prefácio dessa edição, que o livro “*The authoritarian personality*”⁴² busca compreender os alicerces que motivam a discriminação social⁴³. Envolvendo estudos sobre o antissemitismo, a personalidade antidemocrática e a personalidade autoritária, entre várias tentativas e vários testes, propõe-se um instrumento de análise denominado escala do Fascismo, a escala F.

Em busca de uma maneira de mensurar a intensidade da possibilidade de adesão de alguns indivíduos ao sentimento fascista, Adorno e um grupo de pesquisadores criaram uma escala que pode ser utilizada individualmente ou em massa. Nesta escala o autor indica características que estariam supostamente presentes na personalidade de um indivíduo com tendência autoritária.

Convencionalismo (forte adesão a valores convencionais da classe-média); Submissão ao autoritarismo (submissão e atitude acrítica em relação à autoridade moral idealizada); Agressão autoritária (tendência a condenar, rejeitar e punir pessoas que transgridam valores conservadores); Anti-intracção (oposição ao subjetivo, ao imaginativo, ao empático); Superstição e estereotipização (crença mística, disposição em pensar em categorias rígidas); Poder e dureza (preocupação com opressão-submissão, forte-fraco, líder-seguidor, identificação com figuras de poder, ênfase excessiva a valores conservadores atribuídos ao ego, exagerada afirmação na força e na dureza); Destrutividade e cinismo (hostilidade generalizada, vilipêndio humano); Projetividade (disposição a crer que coisas selvagens e perigosas estão acontecendo no mundo, projeção externa de impulsos emotivos inconscientes); Sexo (preocupação exagerada com comportamentos sexuais). (ADORNO *et al*, 1950, p. 228)⁴⁴.

Para concluir tais características Adorno pensou, criou e aplicou um questionário, dentre várias tentativas, com cerca de 50 perguntas que poderiam ser destinadas a diferentes grupos ou agrupamentos de indivíduos. Por exemplo, um dos enunciados de uma das formas do questionário era: Obediência e respeito por autoridade são as virtudes mais importantes que crianças deveriam aprender⁴⁵.

⁴² ADORNO, T. D., Frenkel-Brunswik, Levinson, D. J., Sanford, R. N. e outros. *The authoritarian personality*. Nova York, Harper & Brothers. 1950. Disponível em: <http://www.ajcarchives.org/main.php?GroupingId=6490> Acesso em 15/03/2019 às 13h: 24min.

⁴³ *Far from being something which is given in the beginning, which remains fixed and acts upon the surrounding world, personality evolves under the impact of the social environment and can never be isolated from the social totality 'within which it occurs.* (ADORNO *et al*, 1950, p. 5-6). (Longe de ser algo herdado desde o começo, que permanece fixo, age sobre o mundo ao redor, a personalidade evolui sob o impacto do ambiente social e nunca pode ser isolada da totalidade social da qual ela ocorre. – em tradução livre) (ADORNO *et al*, 1950, p. 5-6).

⁴⁴ Esta é uma tradução livre do inglês para o português a partir do livro “*The authoritarian Personality*”, edição de 1950. Disponível em: <http://www.ajcarchives.org/main.php?GroupingId=6490>

⁴⁵ No original: “*Obedience and respect for authority are the most important virtues children should learn*” (ADORNO *et al*, 1950, p. 227).

Uma declaração de teor autoritário, mas que poderia passar despercebido por aqueles com algum tipo de disposição à imposição vertical e disciplinar de teor autoritário. Tal escala poderia ser utilizada para medir o nível de susceptibilidade à propaganda fascista que se encontra latente no indivíduo.

Em seu livro Adorno define a escala F como instrumento para o reconhecimento de traços de personalidade que mostrariam se os indivíduos estariam potencialmente mais propensos à adesão a barbárie ou não. Adorno esclarece que alguns traços latentes da personalidade são expressos de alguma forma através de opiniões ou atitudes que estariam dinamicamente, mas não logicamente, relacionadas ao preconceito contra grupos e indivíduos vulneráveis. Os indivíduos que respondessem a essas questões poderiam classificá-las em um nível de intensidade de concordância ou discordância. Em um pequeno artigo para o Jornal Folha de São Paulo Vladimir Safatle afirma:

Por mais que certas questões de método possam atualmente ser revistas, o projeto do qual Adorno fazia parte tinha o mérito de mostrar como vários traços do indivíduo liberal tinham profundo potencial autoritário. O que explicava porque tais sociedades entravam periodicamente em ondas de histeria coletiva xenófoba, securitária e em perseguições contra minorias. O que Adorno percebeu na sociedade norte-americana vale também para o Brasil. Na semana passada, esta Folha divulgou pesquisa mostrando como a grande maioria dos entrevistados apoia ações truculentas como a internação forçada para dependentes de drogas e intervenções policiais espetaculares como as que vimos na Cracolândia. [...] o bom governo é aquele capaz de reconhecer a existência de um potencial autoritário nas sociedades de democracia liberal e a necessidade de não se deixar aprisionar por tal potencial. (SAFATLE, Jornal Folha de São Paulo, 31/01/2012)⁴⁶.

3.2. – Revisitando a escala-F: instrumento para se pensar uma pós-democracia

Rubens Roberto Rebello Casara é juiz de direito do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, doutor em direito, mestre em Ciências Penais, professor no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* (mestrado) em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/Fiocruz, professor na PASSAGENS – Escola de Filosofia, ex-coordenador de Processo Penal da Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, membro da Associação Juízes para a Democracia e do Corpo Freudiano – Escola de Psicanálise.

⁴⁶ Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2012/12.01.Safatle-Escala_F.pdf
Acesso em 09/06/2019 às 14h: 43min.

Casara volta-se para os trabalhos de Adorno para estabelecer uma relação entre as descobertas publicadas pelo filósofo na década de 1950 e acontecimentos atuais. O autor afirma que para haver domínio de uma pequena minoria detentora do poder político-econômico é preciso uma sociedade com “uma subjetividade acostuada com o uso da força, a relativização de direitos e que despreze o conhecimento” (CASARA, 2018, p. 118).

Com base nos estudos sobre a escala F Casara parece concordar com Adorno: “convicções políticas, econômicas e sociais” constrói uma espécie de padrão que pode ser entendido como a “mentalidade” do sujeito, tendências que se encontram fundo, porém latentes, na personalidade do indivíduo. “[...] revelam uma disposição geral ao uso da força em detrimento do conhecimento e à violação dos valores historicamente relacionados à democracia” (CASARA, 2018, p. 118-119). O autor ainda destaca outras variáveis compreendidas por Adorno em seus estudos com sua equipe acerca da propensão ao fascismo. Casara esclarece que:

[...] no caso da população que naturaliza a pós-democracia, a aposta é de que seria possível falar em tradição ou mentalidade antidemocrática que vislumbra o conteúdo material da democracia, os direitos fundamentais dos indivíduos, como um obstáculo a ser afastado em nome da eficiência do Estado ou do mercado. (CASARA, 2018, p. 118).

Ou seja, uma espécie de campo suscetível ao controle autoritário, propenso a crer em figuras de poder idealizadas, às distorções da realidade em prol de crenças pessoais, ao abandono do intelecto em detrimento da força, como elucida o autor. Casara completa a lista de Adorno sintetizando e revendo conceitos trabalhados pelo filósofo, como as variáveis: “Criação de um inimigo imaginário” – tendência a fantasiar um inimigo de forma acrítica e descolada da realidade; “O fiscal como juiz e a promiscuidade entre o acusador e o julgador” – tendência à confusão entre “fiscal e acusador”, “paródia de juízo” em que acusador também é juiz; “Ignorância e confusão” – “[...] o indivíduo não sabe sobre o que se manifesta razão pela qual substitui o conhecimento pela força [...]”, tendências “reacionárias” por falta de esclarecimento; “Pensamento etiquetador” – tendência a ver o mundo de forma maniqueísta, “homem mal”, “pessoas de bem”, “petralha”, etc.; “Pseudodemocracia” - também em relação com o pensamento estereotipado, tendência a distorcer valores para que pareçam democráticos quando não o são (Ibidem, p. 125-129). Todas estas características estariam presentes na personalidade autoritária, uma

personalidade com susceptibilidade à adesão à propaganda fascista. Casara finaliza afirmando que:

As conclusões sobre aderência, ou não, de cada pessoa às características da personalidade tendencialmente fascista nos servem para refletir sobre a formação da subjetividade em nossa época e a responsabilidade dos atores sociais na defesa da democracia. (CASARA, 2018, p. 130).

Em seu livro, “Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie” (2018) o autor busca apontar as características que fazem da pós-democracia um sintoma do fascismo, que por sua vez é o próprio processo de retorno à barbárie. Neste território, afirma Casara, há uma produção de uma nova subjetividade que objetiva garantir uma psique econômica na qual “os limites ao gozo não se situam mais na lei ou no discurso” (2018, p. 23), mas no próprio imaginário. Abre-se mão, portanto, do processo de conhecimento em busca da verdade, das metodologias de pesquisa e compreensão dos fatos reais, dos próprios fatos, e situa-se um novo tempo de pós-verdades e *fake news*. A partir de uma análise jurídico-psicanalítica, Casara busca e revela a construção da subjetividade autoritária no tempo presente.

3.3. – O ódio mora ao lado?

Muitos indivíduos não estão abertos ao diálogo democrático e muito menos a novos pensamentos e conceitos, pelo contrário, “ao lado do ódio ao saber o fascista revela medo da liberdade” (CASARA, 2018, p.133). A liberdade parece incomodar aos fascistas, observa Rubens Casara. “O fascismo possui uma ideologia de negação” (Ibidem, p. 134). Quando práticas abertamente fascistas são dispostas como possível solução de uma “crise” e aceitas por parte da sociedade como tais, parece ser sintomático de quão adoecida está nossa sociedade, imersa em ignorância e incapaz de reconhecer a liberdade em si, atesta o autor. Para resistir à pós-democracia, ao fascismo, é preciso expulsar a serpente⁴⁷ que vive dentro de nós mesmos, adverte-nos Casara.

⁴⁷ Para refletir acerca da ascensão do fascismo na Alemanha nazista assistir o filme “O ovo da serpente” de Ingmar Bergman. Sinopse: Berlim, 1923. Após o suicídio de seu irmão, o acrobata de circo americano Abel Rosenberg tenta sobreviver enquanto enfrenta desemprego, depressão, alcoolismo e decadência social da Alemanha durante a República de Weimar. (*Berlin, 1923. Following the suicide of his brother, American circus*

Contudo, “A incapacidade de liberdade por parte das massas humanas não é inata. Os homens não foram desde sempre incapazes de liberdade; portanto, fundamentalmente, poderão tornar-se capazes de liberdade” (REICH, 1988, p. 174). Em sua participação em um dos capítulos do livro de Casara, Marcia Tiburi esclarece: “Não é incomum que fascistas usem a ‘moralidade’ como tapume para verdadeiros interesses” (2018, p. 141). Assim, na pós-democracia o pensamento neoliberal serve de apoio ao sentimento fascista, então, o discurso vazio e a-reflexivo legitima ações de violência contra aqueles que por ventura discordem, anulando a possibilidade democrática. É preciso combater o fascismo, tanto o que está posto no poder quanto o individual e cotidiano afirma a filósofa.

Bom lembrar que o ódio é um sentimento compensatório. Odeia-se aquilo que não se pode ter ou aquilo que afeta, aquilo que humilha, mas para o fascista de um modo projetivo. Por fim não se pode deixar de lembrar que os fascistas, de ontem e de hoje, se especializaram em discursos pseudoemocionais: “faço isso em nome dos brasileirinhos”, “em nome do meu filho, Deus”, como se viu na escandalosa votação no impeachment de Dilma Rousseff, em 17 de abril de 2016. (CASARA, 2018, p. 142).

Mas de onde vem esta propensão? Talvez, “pensar numa possibilidade de resistência implica, em primeiro lugar, assumir a ideia de que a reificação do sujeito é corolária da reificação da cultura e da formação e vice-versa” (NEUVALD, 2013, p. 25). É possível uma cultura da paz? Como contribuir para a formação de uma cultura que fuja da violência e que busque maior justiça e equidade em detrimento da mais valia?

Segundo Oliveira e Cruz, em seu livro “Psicologia de Massas do Fascismo” (1988), Wilhelm Reich considera o fascismo “a expressão da estrutura de caráter irracional do homem médio, cujos impulsos sexuais foram reprimidos” (2009, p. 71-72). Numa visão que ascende à Marx e Freud o autor estuda a relação das massas com o autoritarismo, explicam as autoras. Para Reich, segundo as mesmas, é “na família autoritária, que se dá a inibição moral da sexualidade natural da criança. A igreja continua essa função quando o indivíduo se torna adulto” (OLIVEIRA e CRUZ, 2009, p. 73). As autoras, a partir de uma revisão do livro de Reich, dão algumas pistas dos elementos que comporiam o fascismo de massa.

acrobat Abel Rosenberg attempts to survive while facing unemployment, depression, alcoholism and the social decay of Germany during the Weimar Republic.) <https://www.imdb.com/title/tt0076686/> Acesso em 18/10/2019 às 21h: 09min.

O Estado autoritário tem o pai como seu representante, pois o pai reproduz nos filhos, especialmente naqueles do sexo masculino, a sua atitude de submissão para com a autoridade. Desse tipo de relação passiva e obediente vai resultar a relação de obediência à figura do *Führer*. A posição do pai exige as maiores limitações sexuais à mulher e aos filhos. As mulheres criam uma atitude de resignação forçada por uma revolta sexual recalcada. Os filhos criam, além da submissão para com a autoridade, uma identificação com o pai. Essa é a base da identificação emocional com todo tipo de autoridade. (OLIVEIRA e CRUZ, 2009, p. 73).

Desta forma, segundo as autoras, há certa confusão em relação às figuras de autoridade e ao nacionalismo, mesclando-as na figura do “messias salvador da pátria”, o que demonstraria uma suposta necessidade por parte das massas de um pai protetor e poderoso, uma visão infantil, malformada, semiformada. “A necessidade infantil de proteção é disfarçada sob a forma de um sentimento em relação ao *Führer*” (Ibidem, p. 74). Unem-se a isto as inibições impostas pela Igreja, onde novamente a figura paterna é utilizada como instrumento de controle e submissão. As autoras afirmam, com ótimo poder de síntese, que para fugir disto, segundo Reich, é necessário entender que:

A democracia do trabalho é o sistema que permite a confirmação da racionalidade humana. Seria o inverso da repressão e do controle, a ideia é a autogestão da sociedade. Ao invés de um Estado opressor, ou de um modo de produção autoritário, que domine a liberdade, as atividades do trabalho vitalmente importantes à manutenção da vida “corrigiriam” qualquer deslize, qualquer irracionalismo. Pela atividade do trabalho as pessoas são convocadas a utilizar a racionalidade ao invés da irracionalidade, típica das massas sob ideologias fascistas. (OLIVEIRA e CRUZ, 2009, p. 76).

Conclusão

Neste capítulo buscou-se compreender estes que seriam “instrumentos” para reconhecer e combater o fascismo dentro e fora de nós mesmos. Como, por exemplo, reconhecer características que nos auxiliem no reconhecimento e combate do autoritarismo. Quais seriam as possíveis causas de adesão e identificação com o fascismo para Wilhem Reich e como combatê-los segundo a sua visão de acordo com autoras brasileiras. Quais ingredientes históricos carrega o autoritarismo brasileiro? No próximo capítulo iremos olhar para o Brasil de ontem e de hoje para tentar descobrir possibilidades de resistência democrática e o papel da educação frente ao Brasil pós-democrático.

Capítulo IV – Brasil, mostra tua cara⁴⁸

“Não me convidaram pra essa festa pobre
Que os homens armaram pra me convencer
A pagar sem ver toda essa droga
Que já vem malhada antes de eu nascer
Não me elegeram a garota do fantástico
Não me subornaram, será que é meu fim
Ver tv a cores na taba de um índio
Programada pra só dizer sim
Brasil mostra tua cara
Quero ver quem paga pra agente ficar assim
Brasil qual e teu negocio
O nome do teu sócio confie em mim.”⁴⁹

Introdução

Neste capítulo evocamos o auxílio de Rubens Casara como ponto de partida para tentar entender os últimos acontecimentos em nosso país. Juntam-se a Casara, Jessé Souza e outros autores para que fosse possível um olhar um pouco mais alongado acerca do Brasil e de sua história. Para isso, autoras e autores como Lélia Gonzalez e Eduardo Galeano tornam-se fundamentais a medida que nos ajudam a perceber na história oficializada do Brasil características que apontam para um autoritarismo de matriz colonial, fortemente marcado pelo sistema patriarcal e racista que, ainda hoje, torna-se latente nos discursos de ódio cotidianos nas redes sociais, produção de *fake news* e, em especial, no reposicionamento autoritário.

4.1. Brasil, pós-democracia e a luta contra a barbárie

Em seu livro, “Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie”, Rubens R. R. Casara afirma que é necessária uma educação que preze por concepções mais humanas e menos materialistas em busca de uma

⁴⁸ Para saber mais ver e ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=PP1ceTYUk4E>

⁴⁹ Brasil – Cazuzá. Compositores: Agenor De Miranda Araújo Neto / George Alberto Heilborn Israel / Nilo Romero

formação do sujeito reflexivo, crítico, consciente de si e de suas responsabilidades sociais. Cabe destacar que o livro foi lançado em 2018, mesmo ano do assassinato brutal da vereadora carioca Marielle Franco⁵⁰.

Para Casara: “[...] o capitalismo, e mais precisamente o neoliberalismo, produziu uma nova subjetividade, [...] na qual os limites ao gozo não se situam mais na lei para serem, por vezes, encontrados no imaginário ou no corpo (próprio ou do outro)” (2018, p.23). A indução à demonização dos direitos humanos e da esquerda, afirma o autor, foi respaldada pela mídia e pelo judiciário brasileiro, não respeitando os limites legislativos e muito menos os direitos fundamentais em casos em que a mídia refestelou-se em espetacularização sádica e perversa, descreve o autor.

O simples fato de que hoje, no Brasil e em grande parte do mundo, o exemplo de Auschwitz não seja levado a sério, o que faz com que parcela da população aplauda a violação dos direitos fundamentais e dos demais limites constitucionais ao exercício do poder, de qualquer poder, é um forte sintoma de que a possibilidade de repetição da barbárie resiste. (CASARA, 2018, p. 99-100).

Parece importante reafirmar a necessidade de uma educação que lute contra uma filosofia fascista em favor da democracia e dos direitos fundamentais, acautela-nos o autor. As mudanças na educação planejadas pelos governos neoliberais apontam para a formação de sujeitos acrílicos, subjetivamente empobrecidos, possíveis adeptos à barbárie. “Numa explícita aliança com o Estado, o capital aprofunda a barbárie social em nome de saídas que garantam a continuidade de seu processo de acumulação” (CORTI, 2019, p. 52). Daí a importância de uma educação que preze pela preservação dos direitos fundamentais, assim como, do diálogo aberto, incluyente e democrático, nos previne Casara.

Tanto na hipótese da produção massificada de decisões (em que não há espaços para controles finos acerca da justeza das decisões) quanto na dos processos-espetáculos (em que o importante é ganhar os espectadores), os direitos fundamentais (que desde Auschwitz, serviam como gramática positivada dos direitos humanos e estratégia de realização da dignidade da pessoa humana) tornam-se descartáveis, tais como qualquer outra mercadoria, tal como a vida de milhares de judeus nos campos de concentração. (CASARA, 2018, p. 109).

⁵⁰ Os acontecimentos das últimas semanas em torno do caso Marielle se dão meses depois das detenções de Ronnie Lessa — hoje preso na penitenciária federal de Mossoró, no Rio Grande do Norte — e do ex-policial Élcio Queiroz, acusado de dirigir o carro de onde saíram os tiros que mataram Marielle e Anderson. Foi o ponto alto de uma investigação lenta e cheia de sobressaltos, marcada por falsas acusações. Um ano foi necessário para que a Polícia Civil chegasse aos principais suspeitos um ano depois do assassinato. Desde então cresceu a pressão para que se descubra os autores intelectuais do crime, algo que parece ainda estar longe de acontecer. (Jornal El País Brasil, 03/10/2019). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/03/politica/1570127144_358301.html Acesso em 13/10/2019 às 11h: 47min.

4.2. - As *fake News*: as redes sociais como veículos de massa no Brasil contemporâneo

Casara traz também em seu livro o termo “*dessimbolização do mundo*”, o que parece ser um processo de inversão de valores por indução ao erro. Lembra-nos que o Brasil tem um histórico autoritário e uma população fustigada, onde muitos não reconhecem de fato a liberdade em si. A subjetividade neoliberal, de acordo com o autor, faz do consumismo gozo ilimitado, sem leis. Daí o surgimento do sujeito aderente ao ódio, ao fascismo, psicótico e perverso, alheio à alteridade, afirma o autor.

No Brasil, em relação à ausência de políticas públicas adequadas e mesmo de obstáculos postos por agências estatais à superação das marcas e práticas do passado, que impediram até os esclarecimentos dos crimes cometidos por agentes públicos durante o período da ditadura civil-militar-empresarial instaurada em 1964, ainda não foi possível construir uma cultura de respeito aos direitos e garantias fundamentais. (CASARA, 2017, p. 27).

Assim, abrir-se-ia um campo de possibilidades para negações, invisibilizações e tentativas de reconstruções de noções históricas. Uma abertura que possibilitaria uma relativização da ética em diferentes graus e esferas. Que parece se utilizar das inibições e inabilidades dos indivíduos para assustá-los. Ou utilizar as frustrações dos sujeitos contra eles próprios.

Especialmente o medo da "liberdade sexual", que nas concepções do pensamento reacionário se confunde com o caos sexual e a dissipação, tem um efeito inibidor em relação ao desejo de libertação do jugo da exploração econômica. (REICH, 1988, p. 65).

Um campo propício à *fake news* como as que são compartilhadas em grupos de família do *Whatsapp*, esclarece Casara através de seus conceitos de “*dessimbolização do mundo*” e do “*empobrecimento subjetivo*”. A partir daí uma série de julgamentos podem acontecer e concepções acerca de determinados temas vão ganhando volume. Para Casara:

Existe o ódio porque existe a linguagem, existe a linguagem porque existe um terceiro, o ódio é, antes de atingir qualquer objeto, direcionado ao simbólico, ao espaço de alteridade, em que a diferença se faz presente. Em termos psicanalíticos, costuma-se afirmar que este ódio está ligado ao “furo no imaginário”, mais precisamente ao “furo” que se localiza na consciência narcísica: a existência do outro gera uma ameaça à imagem que a pessoa que odeia tem de si. (CASARA, 2018, p. 33).

Dentro das famílias, a subjetividade neoliberal obriga os pais a se oferecerem como mercadorias a serem consumidas (leia-se; amadas), negando a imposição de limites e impedindo a superação do comportamento infantil, primário, avalia Casara. A televisão serve como modelo de formação para a família, a “televisão como ideologia” orienta pais e educa filhos. Adverte-nos que, até mesmo as escolas (que historicamente reproduzem as normas do poder econômico) passaram a ser alvo dos interesses da “Mão Invisível do Mercado” através de um projeto de educação “sem partido” com óbvio viés fascista e partidário. “Hostil à democracia, o Escola sem Partido lidera uma cruzada medieval contra a liberdade de ensinar, e faz parte de um movimento reacionário mais geral contra os direitos sociais” (LINARES e BEZERRA, 2019, p. 130). Casara sintetiza:

Na era do empobrecimento da linguagem não há espaço para a negatividade que é condição de possibilidade tanto da dialética quanto da hermenêutica mais sofisticada. Tudo se apresenta como simples para evitar conflitos, dúvidas e perspectivas de transformação. Aposta-se em explicações hipersimplistas de eventos humanos, o que faz com que seja interdita as pesquisas, ideias e observações necessárias para um enfoque e compreensão necessária dos fenômenos. (CASARA, 2018, p. 90-91).

Para Casara o “empobrecimento subjetivo” serve ao embrutecimento humano em razão do acúmulo de capital. A subjetividade empobrecida seria utilizada como caminho para naturalização do ódio e da violência contra determinados grupos. A linguagem simplificada impede o diálogo democrático e induz à eliminação dos discordantes. O anti-intelectualismo seria produto da simplificação da linguagem, do pensamento, em favor dos interesses dos detentores do poder político-econômico. “As coisas se tornam simples ao se eliminar qualquer elemento ou nuance capaz de levar à reflexão” (CASARA, 2018, p. 95).

4.3. - Brasil, um país autoritário?

De acordo com Jessé Souza, sociólogo e professor universitário, a sociedade brasileira tem entrelaçada à sua origem a escravização. “No Brasil, desde o ano zero, a instituição que englobava todas as outras era a escravidão, [...]. Nossa forma de família, de economia, de política e de justiça foi toda baseada na escravidão” (2017, p. 28). Em outras palavras, o pensamento escravocrata que sustenta suposta superioridade entre uma raça, crença, saber, seria a base de nossa sociedade, de

acordo com Souza. Em referência aos estudos de Adorno e de seus colegas de Frankfurt o autor afirma que:

Os teóricos da primeira fase da Escola de Frankfurt, [...], procuravam, [...], explicar a ascensão do nazismo partindo de um quadro categorial que pressupunha uma rígida estrutura hierárquica preexistente, onde a obediência acrítica em relação aos estratos superiores possuía uma conexão estrutural com o despotismo em relação aos grupos mais passíveis de estigmatização. (SOUZA, 2017, p. 34).

Assim, poder-se-ia notar que o domínio português e sua política de monocultura tendo a mão-de-obra escravizada como principal força motriz não é um passado que possa ser esquecido, como nos alerta o pesquisador. “O ódio ao pobre hoje em dia é a continuação do ódio devotado ao escravo antes” (Ibidem, p. 43). Ao relembrar-nos deste fato histórico tão caro à formação de nosso país Jessé Souza destaca que, apesar das mudanças históricas, políticas, sociais e econômicas ocorridas desde o fim do século XIX, o Brasil ainda é um lugar em que:

Como houve continuidade sem quebra temporal entre a escravidão, que destrói a alma por dentro e humilha e rebaixa o sujeito, tornando-o cúmplice da própria dominação, e a produção de uma ralé de inadaptados ao mundo moderno, nossos excluídos herdaram, sem solução de continuidade, todo o ódio e o desprezo covarde pelos mais frágeis e com menos capacidade de se defender. (SOUZA, 2017, p. 51).

O autor defende que a percepção acerca da realidade, para o brasileiro, está alicerçada sob as bases de um pensamento marcado pelo genocídio indígena e negro, pela exploração dos mais vulneráveis por aqueles que detêm o poder econômico e financeiro. “[...] o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”⁵¹ (GONZALEZ, 1983, p. 224). Destaca ainda que é responsabilidade do Estado Democrático de Direito assegurar o pleno exercício dos direitos fundamentais e, principalmente, é responsabilidade de toda a sociedade buscar instrumentos para sanar dívidas históricas. “Em 1888 foi abolida a escravatura no Brasil. Mas não foi abolido o latifúndio [...]” (GALEANO, 2010, p. 84). Por sua vez, Rubens Casara, em relação à situação atual no Brasil tenta explicar a imobilidade dos brasileiros da seguinte forma:

⁵¹ Para saber mais ver: Racismo e sexismo na cultura brasileira – Lélia Gonzalez. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf Acesso em 01/07/2019 às 22h:40min.

Essa passividade popular pode ser explicada, em parte, pelo fato de a sociedade brasileira estar lançada em uma tradição autoritária, um conjunto de representações, visões de mundo, ideias e pré-concepções forjadas por fenômenos como a escravidão e as ditaduras do século XX. (CASARA, 2017, p. 27).

Para Casara, o retorno da barbárie estaria ligado ao abandono do Estado de direito por parte do judiciário em prol do Estado de exceção, pós-democrático. Casara adverte que o respeito aos direitos humanos é instituição fundamental para a Democracia, servindo como parâmetros e limites ao poder desenfreado, tanto do estado quanto do capital econômico. “Em tempos difíceis, a democracia se torna um crime contra a segurança nacional – ou seja, contra a segurança dos privilégios internos e dos investimentos estrangeiros” (GALEANO, 2010, p. 254).

Sobre as ditaduras ocorridas na América do Sul, Eduardo Galeano nos mostra que de costume: “A sociedade inteira se militariza, o estado de exceção adquire permanência e o aparato da repressão torna-se hegemônico, tudo a partir de um aperto no parafuso lá nos centros do sistema imperialista.” (GALEANO, 2010, p. 255). Explicitando o sistema que destrói ao invés de construir, o professor uruguaio define: “Quando a sombra da crise espreita, é preciso aumentar o saque aos países pobres para garantir o pleno emprego, as liberdades públicas e as altas taxas de desenvolvimento nos países ricos” (Ibidem, p.255). Ou seja, para garantir uma vida digna nos países considerados desenvolvidos é necessária a pobreza para os países ditos periféricos. Será?

4.4. Pedagogia decolonial, educação antirracista e intercultural no Brasil

No Brasil e na América Latina a discussão em torno da relação entre educação e diferentes culturas vêm ganhando espaço, afirmam os pensadores Oliveira e Candau (2010). Pesquisadores acadêmicos e movimentos sociais têm trabalhado para pressionar governos para realizarem mudanças através de diálogos e disputas de espaços formais e informais de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, pode se constatar tal fato “[...] a partir do crescimento das lutas dos movimentos negros e da emergência de novas produções acadêmicas sobre questões relativas à diferença étnica, ao multiculturalismo e às identidades culturais” (2010, p. 16). Em seguida os autores mencionam um de seus projetos intitulado “Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre igualdade e

diferença” (2006-2009) ⁵². Para esclarecer a relação entre a dupla e o grupo “Modernidade/Colonialidade” os autores esclarecem que o:

[...] grupo “Modernidade/ Colonialidade”, formado por intelectuais de diferentes procedências e inserções, que busca construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos. Consideramos as contribuições desse grupo de especial relevância e originalidade, apresentando potencial instigante para a reflexão sobre interculturalidade, relações étnico-raciais e educação, no contexto atual do continente latino-americano e, especificamente, no nosso país. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 16).

Assim, a partir desta perspectiva os autores propõem uma análise acerca das contribuições do coletivo para pensarmos o Brasil. Ao exporem alguns dos princípios do grupo de pensadores a dupla enfatiza a importância de seu trabalho. “Trata-se, em síntese, de uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas” (Ibidem, p. 17). “Modernidade/Colonialidade” é composto em sua grande maioria por autores latino-americanos, sendo “heterogêneo e transdisciplinar”, elucidam os autores. A dupla afirma que a premissa do grupo é de que:

[...] modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 17).

Ou seja, a colonização produziu epistemicídios em favor de uma visão eurocêntrica, excludente, limitada e limitante. A dupla destaca que, porém, há diferenças entre colonialismo e colonialidade. Citando o filósofo peruano Aníbal Quijano (2007) ⁵³ os autores nos fazem perceber que:

O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. [...] (Ibidem, p. 18).

⁵² Fonte *site* “Escavador”. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/9889166/vera-maria-ferrao-candau> Acesso em 21/09/2019 às 18h: 27min.

⁵³ QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder y clasificación social*. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

Para melhor ilustrar tal conceito, os autores trazem outro pensador. O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres (2017)⁵⁴. Ainda procuram aprofundar a compreensão da questão dialogando com Torres: “[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” [...] Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 18). Sendo assim, os autores deixam evidente que, apesar do fim do colonialismo, a colonialidade se mantém viva.

Com isso, os autores nos lembram de que após o processo de *libertação*⁵⁵ das colônias africanas a discussão acerca do processo⁵⁶ que na época ficou conhecido como pós-colonial ganha maior volume. Ressaltam que, em um primeiro momento, esse movimento indicava o fim do colonialismo. Contudo, mencionando o coletivo “Modernidade/Colonialidade”, os autores afirmam que: “Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, [...] as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes”. (Ibidem, p. 19). A dupla ainda procura esclarecer que:

Quijano (2005) vai propor o conceito de colonialidade do poder para referir-se a essa situação. Esta seria uma estrutura de dominação que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista. O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no locus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19).

Desta maneira, naturalizam-se as ideias do colonizador europeu como superior a dos povos nativos, fazendo com que o modo de vida, o saber, a cultura nativa da terra seja vista como inferior, explica o duo. Os autores afirmam que a colonização se deu através do estímulo à cultura europeia, fazendo com que o eurocentrismo fosse partilhado entre aqueles educados à norma hegemônica. Ou seja, “[...] pode-se afirmar que a colonialidade do poder construiu a subjetividade do subalternizado [...]” (Ibidem, p. 19). A partir dos conceitos de Quijano trazidos pela

⁵⁴ MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo Del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

⁵⁵ Grifo nosso.

⁵⁶ “[...] (BHABHA, 1999; SAID, 2001; HALL, 1997; entre outros), [...]”. (Idem, p. 19).

dupla, estes afirmam que é necessário e urgente “pensar historicamente a noção de raça” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 19).

Os autores se baseiam em Quijano para refletir acerca da abstração e da invenção da ideia de raça, ressaltando que tais conceitos não têm base biológica comprovada e tampouco poderiam servir de base para qualquer tipo de tratamento diferenciado neste sentido. O duo esclarece que: “É no século XVI que se cria a união entre cor e raça, e, mais, esse conceito, para o autor, exerce papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno a partir do século XIX” (Ibidem, p. 19). Os autores enfatizam que, além disto, a ideia de raça ajudou a moldar a inferiorização dos não-europeus, assim como, a desvalorização das culturas e dos povos nativos.

Para melhor ilustrar os autores esclarecem que:

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça”. Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico [...]. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 20).

Mencionando o professor argentino Walter D. Mignolo (2005)⁵⁷ os autores explicitam que seria possível afirmar que as ciências humanas, com aval do Estado, realizariam o serviço essencial de criar o outro a partir dos moldes hegemônicos. Assim, “[...] segundo esse mesmo autor, essas ciências, incluindo a história, criaram a noção de progresso. Com a ideia de progresso se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 20). O duo explica que conseqüentemente outras áreas das ciências foram afetadas, reforçando a visão centralizada nas “maravilhas do progresso europeu”, ignorando saberes ancestrais vistos como exóticos e atrasados, arrazoando a colonização.

Os autores destacam, novamente mencionando o professor Mignolo (2003)⁵⁸, que os espanhóis, por exemplo, usavam como critério para julgamento a escrita alfabética; ou seja, se o indivíduo sabia ler e escrever com os símbolos que eles

⁵⁷ MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

⁵⁸ MIGNOLO, Walter. *Histórias Globais/projetos Locais*. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

mesmos utilizavam. Contudo, “[...] nos séculos XVIII e XIX, o critério de avaliação passa a ser a história. Ou seja, os povos ‘sem história’ situam-se em um tempo ‘anterior’ ao ‘presente’” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 20). Os autores apontam que o eurocentrismo serve como representação do conceito de que a Europa seria o modelo ideal de civilização a que todos deveriam seguir. A dupla demonstra que:

Para Mignolo, a expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. Se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (Ibidem, p. 21).

Os autores dão sequência explicando que o professor argentino também revela que o epistemicídio nativo gera uma “geopolítica linguística” onde as línguas européias determinaram controle. Pois, elucidam os autores que é na “colonialidade do ser” o ponto onde mais poderíamos perceber os conceitos trazidos até aqui. “A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial” (Ibid., p. 22). Os autores enfatizam que este processo inculca problemas reais ante a liberdade do indivíduo, o sujeito inferiorizado por uma cólera epistêmica. A dupla esclarece, então, que a história vista pelo ponto de vista europeu nega e silencia o outro.

Os autores afirmam que através destes conceitos o coletivo vem estabelecendo reflexões acerca da relação entre colonialidade e modernidade. Em diálogo com a professora Catherine Walsh⁵⁹ os autores mencionam alguns trabalhos⁶⁰ para ilustrar a amplitude do movimento. Num encontro entre a professora

⁵⁹ **Catherine Walsh** é professora e diretora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, sede do Equador, onde também dirige a Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina. Nos livros a seguir, publicado em 2017, Walsh conta com a participação de outros intelectuais como Walter Mignolo e trazem uma discussão a respeito de práticas pedagógicas decoloniais, práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Fonte: <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> Acesso em 27/09/2019 às 17h: 33min.

⁶⁰ [...] o convênio entre a Universidade Duke, a Universidade da Carolina do Norte, a Universidade Javeriana de Bogotá e a Universidade Andina Simon Bolívar de Quito, com a participação de intelectuais da Bolívia, da Colômbia, do Peru, do Equador, da Venezuela da Argentina, do México e dos EUA, estabeleceu-se um intenso diálogo que influenciou as grandes questões abordadas pelo primeiro Programa de Doutorado em Estudos

e os autores, em um seminário no Rio de Janeiro em 2017, os pensadores puderam discutir acerca dos conceitos trazidos pelo grupo “Modernidade/Colonialidade”. A dupla expõe que:

A questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento. Como visto anteriormente, entende-se geopolítica do conhecimento como a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade que não pode ser entendida sem se tomar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas que o poder moderno/colonial produziu. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 23)

Os autores mencionam o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2003)⁶¹ para esclarecer que a colonização europeia predatória encontra-se por todo o globo na forma da globalização. Contudo, ressaltam que novas perspectivas se levantam e ganham força ao redor do planeta. Mencionando Mignolo (2003) os autores demonstram que o “progresso europeu” está ligado necessariamente à colonização. Daí a importância de trazer o saber marginalizado, periférico para o epicentro da discussão como crítica ao processo de colonização, definem.

Sobre o coletivo de pensadores a dupla esclarece que:

[...] a colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos centrais dentro do projeto de investigação do grupo “Modernidade/Colonialidade”. Outro conceito central, [...], é a diferença colonial, entendida como pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos “outros” em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 23)

Neste sentido, seria necessário olhar para a margem, senti-la e ouvi-la para que possamos chamar a atenção para as epistemes sempre atacadas e inferiorizadas, enfatizam os autores. Ao contrário da pós-modernidade e sua visão eurocêntrica “o pensamento crítico do ‘outro’ parte das experiências e histórias

Culturais Latinoamericanos da Universidade Andina Simon Bolívar do Equador (WALSH, 2005). Em outubro de 2007, realizamos um seminário presencial, no Rio de Janeiro, com a professora Catherine Walsh, em que discutimos e aprofundamos a perspectiva desenvolvida pelo grupo “Modernidade/Colonialidade”, especialmente em suas relações com a educação. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 22).

⁶¹ ESCOBAR, Arturo. *Mundos y conocimientos de otro modo*. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf> Acesso em 27/09/2019 às 17h: 48min.

marcadas pela colonialidade” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24). O duo esclarece que a busca é pelo diálogo entre os povos colonizados da América Latina e de outros lugares do planeta com enfoque numa visão de “decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder” (Ibid., p. 24). Os autores explicitam que a pensadora Catherine Walsh reflete em seus trabalhos sobre o “pensamento-outro”, “decolonialidade” e “pensamento crítico de fronteira”. Os mesmos esclarecem que:

Pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização. É uma perspectiva semelhante à proposta pelo conceito de colonialidade do ser, uma categoria que serve como força para questionar a negação histórica da existência dos não-europeus, como os afrodescendentes e indígenas da América Latina. Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados, decolonizar se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. (Ibidem, p. 24).

Desta forma, a dupla de autores demonstra que a professora Walsh afirma que decolonizar seria dar voz e espaço às lutas dos povos marginalizados, como os indígenas e afrodescendentes, por exemplo, ou a luta por terra dos povos camponeses abandonados à própria sorte. “Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade, a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (Ibidem, p. 24).

Os autores explicam que a decolonialidade, assim, leva à “[...] construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Ibid., p. 24). Os autores citam Mignolo para ilustrar a necessidade de se associar a ideia de decolonialidade com o ato de se pensar interculturalmente, do ponto de vista das minorias políticas, principalmente pela perspectiva dos grupos historicamente oprimidos e invisibilizados, elucidam. Em diálogo com Mignolo e Fanon⁶² os autores mostram que:

Mignolo (2003) cita um exemplo quando descreve o marxismo modificado pelas línguas e pela cosmologia ameríndia do movimento zapatista e a epistemologia ameríndia transformada pela linguagem do marxismo, ou seja, um diálogo trans-epistemológico que reescreve uma história de quinhentos anos de opressão. Outro exemplo citado pelo autor é quando Fanon, no livro *Peles negras e máscaras brancas*, afirma que para um negro que trabalha numa plantação de açúcar a única solução é lutar, mas que ele “embarcará nessa luta, e a levará adiante, não como resultado de uma análise marxista ou idealista, mas simplesmente porque não pode conceber a vida de outra maneira” [...]. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24).

⁶² FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

Através do fragmento acima destacado, os autores expõem que a crítica à Marx⁶³ fica em segundo plano, pois, Mignolo tem como objetivo chamar a atenção para a necessidade de destacar a importância do componente racial no processo de consciência de classe, sem a qual não se pode pensar os processos pelos quais os diferentes marcadores da opressão de entrecruzam e reforçam mutuamente no paradigma colonial. Novos olhares epistêmicos, portanto, são necessários através da interculturalidade, explica a dupla de pensadores. “A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 25).

Em sequência, os autores se baseiam em conceitos trazidos por Walsh para melhor explicitar o modo de pensamento voltado para a decolonização que:

[...] considera também a questão do “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira. (Ibidem, p. 25).

Ou seja, dar visibilidade para outras formas de pensamento, outras cosmologias, outras histórias, principalmente os que fogem da visão marcada pelo eurocentrismo são fundamentais para a construção de um outro modo de estar no mundo, de se perceber e interagir com ele. Considerando o pensamento eurocêntrico, porém, sempre o questionando e trazendo outras perspectivas, as periféricas, para o debate. Segundo os autores: “Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica” (Ibidem, p. 25). Destacando que o “posicionamento de fronteira” pode beneficiar na relação entre povos historicamente oprimidos, como indígenas e negros, por exemplo, explicam os autores. É importante também destacar espaços onde o pensamento intercultural possa ser desenvolvido, como na “Universidade

⁶³ Marx é conhecido como o fundador de uma área de conhecimento dentro das ciências humanas. Seus trabalhos versam sobre história, filosofia, economia e sociologia. É inegável a contribuição de Marx para a economia, principalmente sobre a teoria do valor econômico e com o desenvolvimento de conceitos como o de mais-valia e do fetiche da mercadoria. Para a história a concepção materialista é considerada um divisor de águas. Pensar uma saída para o capitalismo, buscando novas formas de produção e distribuição econômica que igualasse os homens em suas condições materiais e sociais, liberando-os da alienação, foi um dos maiores esforços da teoria de Marx. Fonte “InfoEscola”. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/karl-marx/> Acesso em 27/09/2019 às 18h: 50min.

Intercultural Indígena do Equador ou a etno-educação afro”, expõem. Para melhor ilustrar o duo revela que:

Esses espaços como posições críticas de fronteira, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental. Esse pensamento crítico pode se constituir desde a colonialidade e propõe que se crie novas comunidades interpretativas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva “outra”. Esse enfoque quer se constituir como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. [...] a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, [...].(OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 26).

Os autores destacam que Walsh defende a possibilidade de enxergarmos o mundo de maneira mais democrática e acolhedora. Citando a professora, os autores definem interculturalidade como sendo a troca legítima de conhecimento entre culturas; buscando um novo sentido de existência que possa agregar os saberes e culturas na procura por uma sociedade mais equânime; um espaço de confronto e discussão sobre “as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 26); um dever político-social de inquirir a sociedade por meio de práticas concretas; um objetivo a ser perseguido explica o duo. Para melhor ilustrar o conceito de interculturalidade os autores nos mostram que:

[...], a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latinoamericanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. [...], ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo. É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. (Ibidem, p. 27).

4.5. O pensamento decolonial e intercultural frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Conselho Nacional de Educação (CNE)

A dupla de autores elucida que para Walsh a interculturalidade não se limita a algumas modificações no currículo e o debate de determinados assuntos. Ao invés disso, a interculturalidade se mostra como espaço de resistência democrática em favor dos subalternizados. Implicando, explicam os autores, em uma mudança estrutural e sócio-histórica. Os autores advertem que Walsh nos chama a atenção para muitas políticas públicas para a Educação, implantadas na América Latina, que tentam utilizar de maneira falaciosa alguns conceitos da interculturalidade para falsear uma inclusão, favorecendo o poder hegemônico.

Nas palavras de Walsh (2007) ⁶⁴ apud Oliveira e Candau:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. [...] Essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 28).

Desta forma, muito mais que conceitos, o pensamento decolonial busca promover a transgressão e busca por igualdade social, apoiando os historicamente invisibilizados, explicitam os autores. Contudo, os mesmos reconhecem que este pensamento ainda está em construção teórica e prática, e que para uma melhor compreensão é necessário olhar para trás, observar a história, os silenciamentos produzidos, as marcas que se mantêm ao longo do tempo e do espaço.

Para tanto, a dupla nos traz o Professor de Direito Hédio Silva Junior (2000)

⁶⁵

Para esta análise, propomo-nos ter como ponto de partida o ano de 1988, que, segundo Silva Jr. [...], foi um marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Nesse ano, foi assegurado,

⁶⁴ WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial*. In: *Memórias Del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

⁶⁵ SILVA JR, Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. In: GUIMARÃES, A.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara*. Ensaios sobre o racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

na Constituição - artigos 215 e 242 -, o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 29).

O duo explica que tal feito só foi possível através da luta dos movimentos negros. Em 1990, o conceito afrodescendência ganha força ao mesmo tempo em que se começa a falar sobre cultura relacionada à etnia e identidade nos currículos, expõem os autores. Após a promulgação da Carta Cidadã de 1988 as discussões em torno da (des)igualdade racial partem para ações mais concretas, a partir da reivindicação de direito à reparação histórica, tais como as cotas nas universidades alguns anos depois.

Com as reformas educacionais da década de 1990 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que estimulavam professores e professoras a adoção de uma abordagem metodológica conhecida como temas transversais. Buscando dar espaço a diversidade cultural, como por exemplo, na área de História, onde apresentava críticas ao modelo eurocêntrico, elucida a dupla de autores. Em 9 de janeiro de 2003 é promulgada a lei 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Esta lei, explicam os autores, também é fruto das lutas e reivindicações dos movimentos negros.

A lei provoca inicialmente intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros, uma concessão. Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista [...]. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 30).

Os autores citam uma série de trabalhos⁶⁶ voltados para estudos e pesquisas relacionados ao tema do racismo no Brasil. A dupla dá sequência mencionado o trabalho de Organizações Não-Governamentais (ONGs) junto a Universidades, e em parceria com a TV Futura⁶⁷, que produziu uma série de programas voltados para

⁶⁶ Publicações começam a tomar corpo no cenário acadêmico, e revistas de divulgação científica e também na mídia. A iniciativa da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) de formação de um Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação, a partir de 2002, a recorrência de artigos nas principais revistas acadêmicas de educação a partir de meados dos anos 90 e, principalmente, a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, em 2000, são realidades que se vêm afirmando nos últimos anos. Destaca-se também a ampliação, principalmente após a publicação da Lei 10.639/03, de cursos de especialização sobre História da África, relações étnico-raciais e educação em diversas universidades, assim como grupos de pesquisa e disciplinas vinculadas a diferentes programas de doutorado e mestrado que abordam questões vinculadas e essa temática. (Ibidem, p. 31).

⁶⁷ Para saber mais acessar: <http://www.futura.org.br/quem-somos/>

discussões relacionadas à identidade étnica de forma pedagógica. Contudo, os autores assumem que ainda havia, na ocasião, muitos desafios.

Para melhor ilustrar a dupla nos mostra que:

Quando a Lei 10.639/03 foi regulamentada, em junho de 2004, ela passou a representar mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. [...] há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. [...], esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocênicas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 31).

Nesta esteira, torna-se necessário assumir uma pedagogia que ofereça ferramentas de combate ao racismo, assim como outras formas de inferiorização, subalternização, marginalização e exclusão, tais como o sexismo, homolesbotransfobia, capacitismo, dentre outras. O duo dá continuidade enfatizando a discrepância entre o sistema de ensino regular no Brasil e as propostas tidas como inovadoras à época, gerando, assim, uma série de desdobramentos diversos.

Os autores advertem que:

Nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial. Numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, identificamos que, entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afrobrasileiros e dos africanos. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 32).

Em outras palavras, devemos buscar, ao que tudo indica, práticas que resgatem as histórias dos povos nativos e dos povos afro-brasileiros para que tenhamos condições de construir uma educação capaz de frear o avanço do discurso de ódio baseado em desconhecimento e também violência deliberada. O duo ressalta a essencial importância da participação dos movimentos sociais na construção de uma pedagogia crítica, em especial dos movimentos negros na

conquista de políticas públicas que valorizem culturas historicamente subalternizadas. Buscando valorização e reconhecimento das culturas diversas que habitam o território nacional, dando visibilidades as que sofreram marginalização histórico-social, a dupla destaca que

o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 32).

Oliveira e Candau apontam que não bastam políticas públicas educacionais voltadas para inclusão; é preciso que as mesmas sejam acompanhadas por políticas sócio-econômicas que visem à diminuição da desigualdade social e o reparo da dívida histórica com os povos nativos e afrobrasileiros. Para os autores as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) ⁶⁸ no Parecer de 2004 demonstravam:

[...] uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas e que dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica. Trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova. (Ibid., p. 33).

Assim, os autores elucidam que o texto do CNE denotava de maneira geral forte inclinação para contribuição para igualdade de direitos e reconhecimento de grupos étnicoraciais no campo da educação. O duo revela que havia ainda certas questões a serem pensadas, como por exemplo: a aplicação prática destes conceitos em um campo onde a visão predominante é a eurocêntrica.

A dupla revela uma disputa epistemológica em relação às interpretações do processo histórico brasileiro que parece já prenunciar a disputa de narrativas históricas que seguiria e se atualizaria nos anos seguintes, até 2019. De acordo com os autores citando Moore (2007) ⁶⁹ em relação à lei 10.639/03: “[...] contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 34). Os autores advertem, através de Moore, que tais práticas devem estar preparadas para enfrentar a oposição, já

⁶⁸ BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004.

⁶⁹ MOORE, Carlos Wedderburn. *O racismo através da história: da antiguidade à modernidade*, 2007.

que discutem e interferem em questões profundamente arraigadas no imaginário brasileiro, como também sugeriu Jessé de Souza em diversos de seus trabalhos. Em diálogo com Costa e Silva (2007)⁷⁰ Oliveira e Candau definem que:

[...] falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração, é de fato desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil. [...], a época da mineração no Brasil só foi possível devido aos conhecimentos milenares dos africanos das técnicas de metalurgia, fundição de metais e extração de minérios no subsolo. [...] até a revolução industrial os europeus não dominavam com tanta propriedade as técnicas da metalurgia, como faziam algumas sociedades africanas há milhares de anos. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 35).

Ou seja, trata-se de um imperativo ético-político reconhecer as variadas contribuições científicas provindas de povos inferiorizados e invisibilizados pelo etnocentrismo europeu que, no processo de formação de um ideal civilizatório, estrangulou toda forma de produção de conhecimento, ora ignorando e rejeitando, ora se apropriando dela.

Os autores assumem, no entanto, avanços quanto à amplificação do debate acerca das interpretações sobre a construção histórica da sociedade brasileira, que valorizem as contribuições dos povos nativos e afrobrasileiros. E explicam que

Nas reflexões da literatura acadêmica, principalmente a partir dos anos 1990, faz-se cada vez mais presente a questão da identidade nacional e da reescrita das histórias do povo negro no Brasil, possibilitando a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, pois a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocêntricas. (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 36).

Após o exposto acima, a dupla de autores se questiona acerca da eficácia de tais políticas públicas que hoje, sabemos, sofrem toda sorte de ataque e, por isso, precisam ser defendidas. O duo alerta-nos que “a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação [...] de padrões epistemológicos hegemônicos [...]” e a “[...] afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 36). Ou seja, um espaço de troca de conhecimentos e saberes em respeito, e que favoreça o diálogo democrático. Para ilustrar os autores exemplificavam que: “Portanto, além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os

⁷⁰ COSTA E SILVA, Alberto da. Como os africanos civilizaram o Brasil. In: “*Vozes da África*”, Biblioteca Entrelivros. São Paulo: Duetto Editorial, edição especial n. 6, p. 64- 69, mar. 2007.

afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 37). Com isso, a dupla finaliza afirmando que:

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva “outra” proposta pelo grupo “Modernidade/Colonialidade” requer operar uma mudança de paradigma como pré-condição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica “outra” para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. (Ibidem, p. 38)

Conclusão

Neste capítulo fez-se uma breve pesquisa bibliográfica utilizando textos que nos convidam a pensar de que forma o reconhecimento dos marcadores coloniais que se sobrepuseram na narrativa hegemônica sobre o Brasil acabou influenciando/determinado um tipo de educação frágil ao avanço do autoritarismo. Neste sentido, procuramos convidar autores que contribuem com o alargamento de nossa visão acerca de nossa própria história para, então, compreender de forma mais aprofundada os acontecimentos subsequentes, através da participação e lutas dos movimentos sociais e, com eles, a construção de uma pedagogia efetivamente crítica, ou seja, decolonial e intercultural. Com a ajuda desses autores acreditamos ser possível iniciar passos que nos ajudem a compreender alguns elementos que talvez sejam necessários para impedirmos que a educação no Brasil interrompa o fluxo de barbárie.

Pudemos perceber que o passado colonial e violento ainda se faz presente através da colonialidade, afetando negativamente as vidas de grupos de pessoas vulnerabilizadas historicamente. Vimos, portanto, que é necessário pensarmos em uma educação que seja em um só tempo decolonizada e decolonizadora como ponto de partida na luta por uma educação emancipadora e inclusiva.

Trazidos esses elementos, no próximo capítulo iremos retomar algumas teses apresentadas por Theodor Adorno, evocando autores com visões bem

características que complementam o esforço decolonial apresentado neste capítulo. Com isso, pretende-se seguir na construção de uma resistência pedagógica em tempos de obscuridade.

Capítulo V – O que será que será?⁷¹

“O que será que será?
Que todos os avisos não vão evitar
Por que todos os risos vão desafiar
Por que todos os sinos irão repicar
Por que todos os hinos irão consagrar
E todos os meninos vão desembestar
E todos os destinos irão se encontrar
E mesmo o Padre Eterno que nunca foi lá
Olhando aquele inferno vai abençoar
O que não tem governo nem nunca terá
O que não tem vergonha nem nunca terá
O que não tem juízo...”⁷²

Introdução

Neste capítulo novamente nos voltamos para Theodor Adorno e seus estudos, com o propósito de encaminharmos algumas reflexões que possam recepcionar as teses do filósofo dentro de um contexto onde a pedagogia crítica se faz necessária e urgente. Com isso, buscamos apresentar como a educação pode oferecer caminhos de resistência e de transformação. Neste interim, traçaremos um diálogo com outros autores, tais como István Mészáros, Michel Foucault para pensarmos algumas formas possíveis de resistência pedagógica. Em seguida, apresentamos Pedro C. Pontual para contextualizarmos mais diretamente os aportes teóricos apresentados anteriormente, fortalecendo seus apontamentos com as teses de Ailton Krenak e suas ideias para adiarmos o fim do mundo.

Este capítulo busca, portanto, incitar a reflexão de conceitos que apontam para uma prática educadora em meio a um ambiente hostil, que destitui a autonomia e compromete a liberdade. Através da visão de Mészáros sobre o que seria uma educação transformadora poderíamos refletir acerca das práticas escolares defendidas por certos grupos e também maneiras de construir uma consciência anticolonizadora. Foucault, por sua vez, é convocado para nos auxiliar dando pistas

⁷¹ Para saber mais ver e ouvir: <https://www.youtube.com/watch?v=yIERggKooiU>

⁷² O que será (à flor da pele) – Milton Nascimento e Chico Buarque. Compositor Chico Buarque.

de como construir uma prática antifascista. Por fim, temos a análise do texto de Pedro de Carvalho Pontual acerca da importância de nos atentarmos à educação popular, juntamente com a cultura, para que seja possível construirmos novos caminhos de ensino e de aprendizagem, assim como, outras vivências possíveis. Neste campo, Kreck aparece a partir da necessidade de reconhecermos que a pedagogia crítica só poderá efetivamente cumprir seu papel decolonial no instante em que incorporar o paradigma indígena para o centro de suas elaborações.

Cabe destacar que os teóricos aqui apresentados possuem aderência a correntes teóricas bastante distintas. Reconhecendo tais aspectos, buscamos apresentá-los no sentido de demonstrar a complexidade para a construção da pedagogia crítica que ensaiamos.

5.1. Como pensar uma Educação diante das novas barbáries? A necessidade de uma educação crítica

Aqui nos ateremos ao texto “Educação contra a barbárie”, transcrição de outro dos debates transmitidos pela Rádio de Hessen, ocorrido em 14 de abril de 1968, portanto, no período entre os outros dois textos analisados anteriormente. A escolha da disposição dos textos se deu devido à ordem inicial da pesquisa, ficando assim estes aqui expostos de tal maneira. Assim, podemos compreender que: “[...] a barbárie seria um tipo de violência específica que se traduz cultural e socialmente (reiterada institucionalmente). Ou seja, ‘o preconceito delirante, a repressão, o genocídio e a tortura’” (OLIVEIRA, 2018, p.13). As novas tecnologias podem ser vistas como uma atualização e renovação do ódio, a partir da *pseudodemocracia* da internet⁷³. Através da divulgação de *fakenews* pelo *Whatsapp*⁷⁴, por exemplo, os rumos de uma eleição podem ser alterados. Adorno, que não poderia vislumbrar o impacto das novas tecnologias sobre a organização social e política, tampouco a associação da mesma aos regimes autoritários, já desconfiava da mídia como fator externo de impacto sobre a produção da personalidade autoritária. Neste campo, o filósofo percebe o condicionamento do sujeito a partir da televisão, e por isso, sua

⁷³ Para saber mais, ver: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Midia-e-Redes-Sociais/Internet-isto-nao-e-democracia/12/39653> Acesso em 18/10/2019 às 13h: 34min.

⁷⁴ Para saber mais, ver: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/whatsapp-confirma-acao-de-empresas-em-disparo-de-mensagens-durante-eleicoes/> Acesso em 18/10/2019 às 14h: 13min.

disposição ao autoritarismo. Neste sentido, podemos afirmar que a tecnologia ocupa, sim, um lugar de preocupação nas teses adornianas sobre o fascismo. Não por acaso, Adorno reivindica na Educação um caminho contra o ódio e a violência, definindo a barbárie como:

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição [...]. (ADORNO, 1995, p. 155).

Becker provoca Adorno sugerindo certa obviedade em sua hipótese. Adorno rebate afirmando que a educação na sociedade alemã pós-nazismo ainda não havia se aprofundado, de fato, sobre essa questão. Becker responde que para ter relativo sucesso neste ponto seria necessário ir a fundo às bases psicológicas que poderiam propiciar a barbárie. Adorno acrescenta que não apenas as bases psicológicas, como também, “aos objetivos, que se encontram nos próprios sistemas sociais” (1995, p. 156).

Adorno cita indiretamente o Holocausto alemão como exemplo extremo da barbárie. Becker, então, introduz a hipótese sobre as capacidades de formação relacionadas com a educação, argumentando que “sempre nos defrontamos com o problema de até que ponto uma vontade consciente introduz fatos na educação que, por sua vez, provocam indiretamente a barbárie” (ADORNO, 1995, p.157). Adorno ressalta que o simples fato de a educação discutir a barbárie já pode provocar mudanças. Enfatiza, apoiado em Freud, que “momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (Ibidem, p. 157). Becker interpela Adorno acerca do que seria exatamente a “desbarbarização”, e qual seria de fato seu significado. Nas palavras de Adorno:

[...] o conhecimento psicológico defendido como teoria justamente por Freud, [...], encontra-se em concordância também com a possibilidade de sublimar de tal modo os chamados instintos de agressão, [...], de maneira que justamente eles conduzam às tendências produtivas. Portanto, creio que na luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio ser designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém estará inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio da barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça. (Ibid., p. 158).

Becker menciona a declaração de determinado político alemão da época em relação às manifestações contra o aumento de tarifas de transportes na cidade de Bremen, o que o político em questão acusou de ser uma atitude bárbara. Adorno denuncia esta como sendo uma declaração demagógica, uma vez que para Adorno, as manifestações espontâneas devem ser valorizadas. E destaca que, “essas pessoas não permitiram que lhes fosse retirada a espontaneidade, [...] não se converteram em obedientes instrumentos da ordem vigente” (ADORNO, 1995, p. 159).

Becker se mostra confuso em relação à noção de barbárie e como esta seria percebida pelos jovens. “Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade”, defende Adorno (1995, p. 159). Becker sugere, então, que seria a violência da polícia contra os manifestantes a verdadeira barbárie. Adorno concorda e acrescenta que as manifestações dos grupos estudantis são, em sua imensa maioria, ações “em geral de modos de agir politicamente refletidos” (ADORNO, 1995, p. 160), e não erupções de violência. Neste sentido, violência e barbárie seriam ações diferenciadas e que mereceriam análise cautelosa. Becker reage afirmando que apenas a reflexão sobre a barbárie não basta para fazê-la desaparecer. Adorno concorda e insere: “As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana” (Ibidem, p. 161).

Becker indaga a Adorno se o estímulo à rivalidade entre os alunos, a disputa entre os indivíduos, seria traço de uma educação para a barbárie. Adorno responde que uma sociedade com uma educação mais humanizada de maneira alguma “utilizaria fortalecimento do instinto de competição” (1995, p. 161). Após um breve relato de sua própria experiência escolar na infância, feito por Adorno, Becker ressalta que, talvez, o não estímulo à competição já seria um passo para uma educação desbarbarizadora. Adorno cita a ideia inglesa de *fair play* (jogo limpo, em tradução livre) como exemplo de mascaramento deste estímulo à competição em prol do sucesso individual. Becker adita que o estímulo à rivalidade deveria ser banido até mesmo dos esportes e das aulas de Educação Física. Adorno concorda e Becker continua:

Isto vale para todas as suas afirmações acerca da competição, pois evidentemente poder-se-ia defender a tese de que é preciso se preparar pela competição na escola para uma sociedade competitiva. Bem ao contrário, penso que o mais importante que a escola precisa fazer é dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas. E esta relação com as coisas é perturbada quando a competição é colocada no seu lugar. Nestes termos, creio que uma parte da desbarbarização possa ser alcançada mediante uma transformação da situação escolar numa tematização da relação com as coisas, uma tematização em que o fim da proclamação de valores tem uma função, assim como também a multiplicidade da oferta de coisas, possibilitando ao aluno uma seleção mais ampla e, nesta medida, uma melhor escolha de objetos, em vez da subordinação a objetos determinados preestabelecidos, os inevitáveis cânones educacionais. (ADORNO, 1995, p. 163).

Adorno sugere que a educação na Alemanha, naquele período, poderia levar mais em consideração as teorias freudianas acerca das frustrações e sentimentos de culpa, que poderiam resultar em atos agressivos. Defende que, além dos fatores subjetivos, existiria uma razão objetiva da barbárie, a qual ele nomeia “falência da cultura”. Segundo o pensador - “Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura” (ADORNO, 1995, p. 164).

Becker adverte sobre o perigo da recomendação de agressões de alívio defendidas por alguns. Adorno concorda e elucida: “Com a educação contra a barbárie no fundo [...] quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física” (Ibidem, p. 165). O filósofo dá ênfase ao fato de que para se discutir exceções em relação ao sentimento agressivo primeiramente é necessário despertar na população a intolerância à brutalidade. Becker, por sua vez, lembra-o da importância de se deixar as agressões se expressarem, principalmente na infância. “Por isto a dissolução de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância, constitui um dos pressupostos mais importantes para uma desbarbarização” (1995, p. 167) - responde Adorno.

Becker ressalta que na infância também é necessário figuras de autoridade. Adorno aquiesce afirmando que manifestações de autoridade em determinados momentos e situações pode, também, contribuir para a desbarbarização. Adorno destaca que é necessário estimular a vergonha da brutalidade para coibir atos violentos. Enfim, declara a Becker:

Acredito ser importante para a educação que se supere este tabu acerca da diferenciação, da intelectualização, da espiritualidade, que vigora em nome do menino saudável e da menina espontânea, de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional que elas sintam aquela vergonha acerca de cuja importância havíamos concordado (ADORNO, 1995, p. 168).

Recepcionando, complementando e contextualizando o diálogo entre Becker e Adorno, Rubens Casara nos orienta afirmando que é preciso também abandonar a racionalidade neoliberal por uma visão mais humana e menos comercial da vida, inclusive na educação. Valorizar o trabalhador enquanto sujeito responsável pela manutenção da sociedade e de importância reconhecida e não negligenciada. “A racionalidade neoliberal será superada com a ressignificação do mundo da vida” (CASARA, 2018, p.167). Através da revalorização de conceitos como empatia e solidariedade, atenta-nos o autor, seria possível a revitalização da prática política democrática como caminho para uma sociedade mais participativa e mais equânime. “[...] tanto não podemos permitir que a educação seja barbarizada, como devemos utilizar a educação precisamente como instrumento de luta e de liberdade contra a barbárie” (CASARA, 2019, p.31).

Neste sentido, Casara aponta para a necessidade de pensarmos em uma educação contra a barbárie, a partir do enfrentamento ao neoliberalismo. Afinal, estaria na racionalidade neoliberal a potência da barbárie sempre à disposição dos interesses daqueles indispostos ao convívio democrático. Para melhor compreendermos esse apontamento, passemos a dialogar com três autores que pensam a educação, a partir de diferentes correntes teóricas: Mészáros, Foucault e Pontual. Ao lado deles não se espera esgotar as reflexões propostas por suas teorias, tampouco simplifica-las. Objetiva-se, por outro lado, apresentar os diferentes elementos que precisam ser adicionados ao pensamento que visa a defender uma educação contra a barbárie. Ou seja, uma concepção que esteja aberta para mapear os diferentes marcadores da desigualdade que se materializam distintamente. Ao final, espera-se apresentar a necessidade de incluir na concepção de pedagogia crítica uma concepção de educação que problematize e enfrente o capital e o fascismo.

5.1.1. – Educação para além do capital, por István Mészáros

István Mészáros foi um filósofo húngaro, trabalhou como operário quando jovem e foi Professor Emeritus da Universidade de Sussex (Inglaterra). Falecido em 2017, foi um estudioso de Marx e se tornou um dos mais importantes porta-vozes de uma visão marxista contemporânea.

Mészáros⁷⁵ dá início ao seu ensaio, “Educação para além do capital” (2008), citando três autores: Paracelso, Martí e Marx. Para o filósofo, estes servem de base para expor alguns conceitos que o autor considera fundamentais para a construção de uma educação radicalmente emancipadora. São estes: aprendemos durante toda nossa vida, escola democrática e educação transformadora. Estas seriam, segundo o autor, as principais premissas para se poder pensar em uma educação para além do capital. Para István Mészáros é necessário romper com a lógica da reprodução capitalista de uma sociedade desigual e excludente. Fugir das reformas claudicantes para uma educação transformadora.

Segundo o autor, a educação institucionalizada serve aos interesses dos detentores do poder político-econômico, inclusive ao reproduzir narrativas históricas a partir da visão sempre dos vencedores, a partir da oficialização de narrativas que corroboram com o imaginário propagado por outros canais interessados na manutenção desses discursos, tal como a mídia. Sobre a disputa de narrativas István avisa-nos:

A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Comparando textos de Marx e Locke, o autor esclarece que a visão histórica dos pobres como únicos culpados de sua pobreza vem sendo utilizada pelas classes dominantes como desculpa para defender uma concepção de Estado mínimo para poucos, alimentando o poder hegemônico e mantendo o *status quo*. “Obviamente, então, as medidas que tinham de ser aplicadas aos ‘trabalhadores pobres’ eram radicalmente diferentes daquelas que os ‘homens da razão’ consideravam adequadas para si próprios” (Ibidem, p. 42). Mészáros continua:

⁷⁵ Ensaio escrito por István Mészáros para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, no dia 28 de julho de 2004.

Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos – [...] - da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de conduta "certas", mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

Desta forma, para István, a internalização de conceitos, normas, condutas e crenças da sociedade de modo capitalista extrativo e excludente devem ser pensadas a fim de que alternativas mais sustentáveis e concretas possam surgir. “O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (Ibidem, p. 47).

Mészáros questiona acerca da possibilidade de uma educação voltada para o esclarecimento que não contemple todos os saberes de forma igualitária, reafirmando assim a cisão entre trabalho braçal e trabalho intelectual. “Portanto, seja em relação à ‘manutenção’, seja em relação à ‘mudança’ de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente” (grifos do autor – Ibid., p.52). Enquanto Adorno fala em fomentar uma “aversão à violência física”, István fala de uma “contrainternalização/contraconsciência” capaz de resistir à colonização forçada. Em diálogo com José Martí:

[...] a abordagem educacional [...] tinha de adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa. De fato, o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores. Pois, como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 57-58).

O autor afirma que a educação formal não cumpre suas “aspirações emancipadoras”. Denuncia a perda de autoconsciência e senso crítico provenientes da “desumanizante alienação” praticada pelas sociedades dominadas pelo mercado. Apenas, caso “elementos progressistas da educação formal” consiga promover

mudanças estruturais de grande alcance, poderíamos depositar alguma confiança em transformações consistentes, lamenta István.

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa "contrainternalização" (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 61)

István condena concepções progressistas que ignoram o sistema capitalista que distribui desigualmente tarefas, valores e se apropria da produção material e simbólica da sociedade. Ressalta a ligação intrínseca entre educação e trabalho. "De fato, Paracelso afirmava que o trabalho (*Arbeit*) devia ser o princípio geral ordenador da sociedade" (Ibidem, p.68). Mézszáros previne-nos que para a sobrevivência da humanidade neste planeta é necessário pensar em uma educação que seja transformadora da realidade concreta e urgente.

Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. [...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós *todos* – todos, porque sabemos muito bem que "os educadores também têm de ser educados" - mantê-las de pé, e não deixá-las cair. (Ibid., p. 76-77).

5.1.2. A educação antifascista, por Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) foi um importante filósofo francês, historiador de ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas de Pensamento, *Collège de France*. Em "Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista"⁷⁶, prefácio para a edição americana do livro de Deleuze e Guattari

⁷⁶ Prefácio à edição americana do Anti-Édipo, de Gilles Deleuze e Feliz Gattari (trad. F.Durant-Bogaert, N. York, Viking Press, 1977). Republicado em M. Foucault, *Dits et Écrits*, volume III (1976-1979). Paris: Gallimard, 1994. Extraído de Carlos Henrique de Escobar (organizador), *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Tradução de Carmen Bello a partir do texto editado na revista *Magazini Littéraire*, nº 257, septembre 1988.

de 1977, Foucault nos dá algumas pistas de como resistir ao sentimento fascista, inclusive os incrustados dentro de nós mesmos.

Em seu breve texto Foucault nos lembra de que o fascismo não se limita àqueles fixados como ditadura política, mas que também está presente em nosso cotidiano. Para Michel Foucault, para uma “arte de viver”, contrária a todas as formas de fascismo é preciso que se “Libere a ação política de toda a forma de paranóia unitária e totalizante”; é preciso fazer “crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção antes que por submissão e hierarquização piramidal” (FOUCAULT, 1977, p. 2); é importante que:

Libere-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna) que o pensamento ocidental por tanto tempo manteve sagrado enquanto forma de poder e modo de acesso a realidade. Prefira o que é positivo e múltiplo, a diferença a uniformidade, os fluxos as unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas, considere que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade. (Ibidem, p. 2).

É necessário, segue o autor, que não se “imagine que é preciso ser triste para ser militante, mesmo se a coisa que combatemos é abominável”. É preciso que não se “utilize o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ele não fosse senão pura especulação”. Temos que utilizar “a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política” (Ibid. p.2). Para o pensador francês é essencial que não exijamos

[...] da política que ela restabeleça os “direitos” do indivíduo, tais como a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação e pelo deslocamento, pelo agenciamento de combinações diferentes. O grupo não deve ser o elo orgânico que une indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização” (Idem, p. 2).

“Não de apaixone pelo poder” (Ibid., p. 2) finaliza sua breve lista o autor. Assim, numa breve e poderosa síntese, Foucault ilumina o caminho para uma “arte de viver” que se contrapõe ao fascismo em diferentes níveis e formas, inclusive dentro de nós mesmos.

5.1.3. Territórios educativos e cidades educadoras, por Pontual

O livro “Educação contra barbárie: Pelas escolas democráticas e pela liberdade de ensinar” (2019) traz textos de pensadores, professores e pesquisadores brasileiros, refletindo acerca dos acontecimentos atuais em nosso país tendo em vista especialmente as maneiras como a educação foi, é e poderia ser afetada. O livro lançado em maio de 2019 foi organizado por Fernando Cássio e conta uma série de textos muito relevantes para pensarmos a educação no Brasil às portas da segunda década do século XXI. Um desses textos é o de Pedro de Carvalho Pontual. Em “Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje”, o autor dá início a sua reflexão confirmando uma sinistra profecia: questiona-se acerca da possibilidade de que as políticas de inclusão que vinham sendo implantadas fossem destruídas. E se pergunta: como poderíamos resistir?

“A reconstrução passa necessariamente pela reinvenção das formas de participação social, principalmente a partir do âmbito local e com ênfase no trabalho de educação popular” (PONTUAL, 2019, p.159), alerta-nos o autor. Apesar das críticas às políticas educacionais antes implantadas, o autor afirma ser inegável que certos avanços foram alcançados. Segundo o autor devemos atentar que:

[...] a educação popular adquire um papel central nas lutas de resistência. A educação popular, entendida como uma concepção política, pedagógica e ética das práticas educativas, tem a missão de contribuir para a construção de uma cidadania ativa e transformadora a partir do exercício da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral promotor da justiça social, da inclusão com equidade de gênero e étnico-racial, da sustentabilidade e da superação das formas de violência e discriminação. (Ibidem, p. 161)

Para o autor é preciso acurar os ouvidos para sensivelmente ouvirmos os clamores da população, para gerar um trabalho de base em conexão com a comunidade em todos os espaços dedicados de alguma forma à educação. “A construção coletiva de uma educação integral se realizará com a articulação com outros atores no território”, unidades de saúde, conselhos, centros coletivos de cultura, escola, “e na medida em que compreendam e exercitem sua função pedagógica na formação das redes de direitos e na construção de territórios educativos e cidades educadoras” (PONTUAL, 2019, p. 163).

O autor destaca que a cultura assume papel de grande importância tanto para a educação popular quanto para a participação social. Unindo formas de expressão

diversa que contribui com a formação subjetiva dos indivíduos, afirmação de identidades e resistências. “Trata-se da cultura concebida como direito humano e de cidadania, como forma de expressão de resistência e liberdade, como lugar de transformação social capaz de gerar novas práticas e significações do mundo” (PONTUAL, 2019, p. 164). Em busca da construção de uma educação que considere à autonomia crítica é importante defendermos a educação popular aliada à cultura como base para possibilidades de resistência, aconselha-nos o autor. O autor finaliza evocando Paulo Freire:

Em momentos de profunda crise é fundamental buscar “sinais de esperança” naquelas experiências que trazem o novo no exercício das práticas de participação, de diálogo social e de constituição de novos sujeitos coletivos. Paulo Freire já disse que é preciso manter a esperança na dimensão ativa do verbo esperar. É possível atravessar tormentas e superar terremotos na política deixando o pessimismo para dias melhores e colocando toda a nossa energia na construção de caminhos que nos aproximem de nossas utopias possíveis de transformação social e de emancipação humana (Ibidem, p. 164).

Neste sentido, Pontual (2019) sugere que recuperemos a esperança e reconstruamos nossas utopias para que consigamos superar o avanço do autoritarismo e a barbárie institucionalizada que compromete os avanços até aqui conquistados. Nessa esteira, podemos afirmar que é necessário igualmente manter nossos olhares atentos e ouvidos sensíveis para não corremos o risco de sucumbirmos. Ou, como afirma Krenak, adiarmos o fim do mundo.

5.1.4. Pedagogias para adiar o fim do mundo, por Ailton Krenak

Na obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak (2019), o pensador indígena nos presenteia com a necessidade de revisitarmos o paradigma colonial que ainda opera e faz produzir ausências sobre culturas, povos e vivências que não são reduzidas ao paradigma estabelecido de forma compulsória – o paradigma colonial. Segundo Krenak, é preciso ressignificar nossa existência para que tenhamos condições de não marcharmos para o abismo. É preciso, segundo o autor, seguirmos contando mais uma história.

Krenak suspeita que está na base da incapacidade de lidar com o outro uma espécie de consumo de subjetividades. Afinal, segundo o pensador indígena, projetar subjetividades nos demais implica não somente dispô-las ao mercado,

aprisiona-las, conduzi-las a revelia de suas intenções e motivações, mas também assaltá-las de forma indefensável. É assim que ocorre com a natureza e outras cosmovisões que se relacionam distintamente com ela. Neste sentido, pensar uma pedagogia crítica implicaria necessariamente em revisitar o modo como olhamos, interagimos e interpretamos a natureza. É na forma como destituímos valor das coisas e as objetificamos que passamos a instrumentalizar tudo aquilo que temos condições de fazer. A pedagogia crítica parece, portanto, ser convidada a revisitar mais do que nossa história passada para entender o presente, mas oferecer ferramentas que nos ofereçam a criatividade para continuarmos criando e contando outras histórias, agora no plural.

Para isso, Krenak nos provoca com as seguintes questões:

como os povos originários lidaram com a colonização, que queria acabar com o seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? (KRENAK, 2019, p.28).

Ou seja, Krenak sinaliza para a necessidade de assumirmos um lugar de escuta cuidadosa e olhar atento aquilo que foi e é produzido pelos povos originários. Talvez resida neles aquilo que fomos incapazes de criar, a partir da colonialidade que nos atravessa e esvazia em um só tempo. E, então, Krenak segue.

Vi as diferentes manobras que os nossos antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. A civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade. Muitas dessas pessoas não são indivíduos, mas 'pessoas coletivas', células que conseguem transmitir através do tempo suas visões sobre o mundo. (KRENAK, 2019, p.28).

O que está em jogo, portanto, é a vaidade dessa humanidade que pensa ser melhor que os demais que participam da mesma viagem cósmica que outros, destaca Krenak. Não obstante, ao ser indagado sobre o que faria os indígenas diante da nova situação do Brasil⁷⁷, Krenak responde: “tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa.” (KRENAK, 2019, p.31)

Com isso, Krenak insiste em abandonar a noção de humanidade, considerando que para o pensador indígena o mais importante é reivindicar o direito

⁷⁷ Sobre a demarcação de terras indígenas, ver: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-enquanto-eu-for-presidente-nao-tem-demarcacao-de-terra-indigena/>. Acesso em 18/10/2019 às 14h: 43min.

à diversidade. Afinal, para Krenak, a ideia de humanidade seria um projeto de homogeneizar nossas histórias, a partir da criação de protocolos. “E, com isso, se esvazia o que há de mais importante: a alegria de estar vivo”. (KRENAK, 2019, p. 33).

Conclusão

Neste capítulo buscou-se apresentar possíveis maneiras de resistir à barbárie. Tendo como fio condutor a perspectiva de Adorno, incluímos elementos básicos que sugerem a necessidade de atualizarmos suas teses ao contexto atual, seja ele local, nacional, seja ele global. Neste sentido, convidamos Mészáros, quando o autor traz suas concepções acerca de uma educação transformadora que nos guie na contramão do pensamento neoliberal; em sequência Foucault, quando o filósofo nos alerta para a necessidade de buscarmos práticas antifascistas; prosseguimos com Pedro de Carvalho Pontual trazendo uma perspectiva brasileira atual acerca das possibilidades de resistência democrática, tendo a educação popular aliada à cultura como principal horizonte; e concluímos com a provocação de Krenak sobre a importância de abandonarmos a vaidade humana. Acreditamos que a reunião desses aspectos nos ajude a construir um novo panorama para a educação e que, ao menos, sirva de alerta sobre quais erros não podemos cometer, sob o risco de recepcionarmos a colonialidade nas suas diferentes formas de adaptação às novas desigualdades e formas de autoritarismo.

6- Considerações finais

Através deste breve levantamento bibliográfico, e com auxílio de textos complementares que nos permitiram uma análise mais aprofundada das teses aqui trabalhadas, este TCC objetivou apresentar alguns elementos fundamentais para melhor compreendermos o papel da educação na luta contra a barbárie. Neste sentido, buscamos detalhar algumas características, a partir das teses adornianas, que nos ajudam a mapear aspectos psicossociais e sociopolíticos em tempos de grande risco de perda da liberdade democrática, e de aderência ao autoritarismo propositalmente naturalizado.

Ao lado de autores brasileiros, identificamos a importância do resgate do nosso passado para mapear como o colonialismo se fez colonialidade; e com isso operou nas suas bases o racismo, o sexismo, a LGBTIfobia, compondo uma espécie de autoritarismo *à brasileira*. Esses elementos sempre estiveram presentes entre nós, enquanto sociedade, materializados de diferentes maneiras, sutis ou explicitamente, simbólica ou materialmente; foram aliados da barbárie contra os povos originários e atualmente ainda são presentes nas periferias, nas favelas cariocas⁷⁸, nas florestas e nos campos. Tal análise nos permite entender a luta dos povos tradicionais do Brasil, vistos por muitos como atrasados, bárbaros e primitivos, como uma luta que integra a história dos ocultamentos e ausências produzidas pela narrativa oficializada da história. A morte brutal de lideranças indígenas⁷⁹, motivada pela ganância do latifúndio é uma expressão significativa do grau de barbárie que

⁷⁸ As ações policiais no Rio de Janeiro raramente passam pelo escrutínio das autoridades competentes, seja a Polícia Civil ou o Ministério Público, quando resultam em mortes. Ao menos três estudos e relatórios recentes indicam que mais de 90% dos autos de resistência — como são chamadas as mortes cometidas por agentes de Estado durante uma operação — não são investigados ou acabam arquivados. Trata-se de um cotidiano de impunidade que estimula toda sorte de abuso por parte dos agentes públicos. E que agora ronda o caso Ágatha Félix, a menina de oito anos que morreu baleada em 21 de setembro, no complexo de favelas do Alemão. Ela voltava para casa ao lado da mãe numa Kombi quando recebeu um tiro de fuzil nas costas. (Jornal El País Brasil, 10/10/2019). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/03/politica/1570057066_395793.html Acesso em 15/10/2019 às 17h: 53min.

⁷⁹ Indígenas da etnia Wajãpi denunciaram neste sábado que um grupo de garimpeiros assassinou o cacique Emyra Wajãpi, de 68 anos, na última quarta-feira. A morte foi o início de um ataque à aldeia Mariry, que se concretizou depois entre sexta e sábado com a invasão de 50 garimpeiros no local, localizado no oeste do Amapá. [...] Segundo relatos, o cacique Emyra Wajãpi foi esfaqueado no meio da mata no momento em que se deslocava até sua aldeia, depois de ter ido visitar a filha. Seu corpo foi jogado no rio e encontrado por sua esposa. "Nós não queremos mais a morte das nossas lideranças indígenas. Estamos pedindo socorro para as autoridades competentes do Estado do Amapá", disse um morador da comunidade em vídeo recebido pelo EL PAÍS. Os indígenas relatam que garimpeiros estão invadindo aldeias durante a noite e agredindo mulheres e crianças. Também estão realizando disparos com armas de fogo para intimidar as comunidades locais. (Jornal El País Brasil, 10/10/2019). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/07/28/politica/1564324247_225765.html Acesso em 15/10/2019 às 18h: 00min.

estes povos enfrentam há séculos, desde que os brancos europeus invadiram suas terras e aqui se instalaram. Fez-se, então, frio no Brasil⁸⁰.

Conseqüentemente recuperamos nosso questionamento inicial: como transgredir o presente e futuro da história, de modo a interromper o ciclo de violência que se instala constantemente e, muitas vezes, nos imobiliza? Essa é a preocupação de Adorno diante do episódio de criação de campos de concentração, tal como Auschwitz. O filósofo se pergunta sobre que tipo de educação estava sendo oferecida para uma população capaz de apoiar ou se imobilizar diante do nazismo. Em que tipo de educação estamos apostando?

Neste trabalho procuramos acompanhar as teses de Adorno para melhor recepcionar suas ideias e arriscar alguns caminhos e complementações que considerem o contexto brasileiro, passado e atual, para que sejamos capazes de, diante do autoritarismo, criarmos nossas próprias ferramentas para interrompê-lo. Esta busca é fruto de nossa percepção acerca da tese adorniana, qual seja: a falta de uma educação emancipadora pode gerar indivíduos disponíveis aos discursos autoritários; indivíduos que sofram de algum grau de comprometimento no desenvolvimento e formação de suas subjetividades. Estes indivíduos podem ser portadores de uma personalidade autoritária e, com isso, reforçarem padrões de comportamento associados à violências e manutenção de um poder verticalizado e totalitário. Coube analisar como a mídia, em especial a televisão, pode ser determinante nesse esvaziamento da subjetividade e formação do sujeito autoritário, apto a endossar todo tipo de violência, seja ela da ordem do cotidiano (as situações de micro-fascismo), seja ela estrutural (adesão a regime autoritários e fascistas). Um exemplo do encontro dessas duas dimensões é a tentativa de controle e repressão sexual. Segundo Adorno, trata-se de um dos sintomas que podem indicar que há uma tentativa de efetivar práticas totalitárias, tal qual foi a tentativa de censurar a venda de livros e gibis com temática homossexual⁸¹, no Rio de Janeiro.

⁸⁰ Para ver e ouvir:

<https://www.youtube.com/watch?v=lbpfkeGPDMM&list=PL7NhrzIPo2sVIjf7XwKWZmEbixm94pUFa&index=3>

⁸¹ [...] após se escandalizar com um beijo gay em uma página interna da HQ Vingadores, a cruzada das crianças, da Marvel, durante uma visita que fez ao evento. Sua decisão abriu caminho, novamente, para que fiscais fossem supervisionar livros para ver se estavam enquadrados no perfil que o prefeito Marcelo Crivella considerou com "cenas impróprias a crianças e adolescentes". [...] A fiscalização ordenada por Crivella nesta sexta-feira gerou reações em massa nas redes sociais, que repercutiram na imprensa estrangeira. "Livros assim precisam estar embalados em plástico preto lacrado e do lado de fora avisando o conteúdo", afirmou Crivella, em um vídeo

Fechamentos de exposições de arte, cancelamento de exibição de filmes, denúncia contra professores etc. Infelizmente os casos são inúmeros e nos demandaria um trabalho voltado exclusivamente para essa análise.

Destacamos, portanto, a influência das mídias na formação subjetiva dos sujeitos e procuramos apontar caminhos que possam servir de contraponto ao comportamento acrítico e totalitário. O “olho de vidro”, prótese de pensamento, mostra a necessidade de buscarmos uma educação que colabore para o pensamento crítico. Para se proteger da deformação proposta pela televisão e pelas novas mídias sociais é preciso dar recursos para que os indivíduos realizem suas próprias leituras acerca do mundo no qual estão efetivamente inseridos. O esvaziamento crítico imposto pelo “estado de exceção da imagem televisiva” pode levar os indivíduos a se transformarem em “espectros de si mesmos”. Junta-se a isto uma personalidade degradada que necessita de orientação externa para pensar e agir, e o espectro está pronto para repetir tudo que vê e ouve na/da televisão; ou simplesmente reproduzir tudo aquilo que foi repassado por uma mensagem via *Whatsapp*. Aliado a isto, uma personalidade autoritária com tendências latentes à adesão ao fascismo pode encontrar em figuras autoritárias expostas na mídia o embasamento para por em prática seu ódio mal-resolvido.

No decorrer deste trabalho foi possível perceber que o Brasil, indiscutivelmente, possui um histórico de autoritarismo e desigualdades apoiado em um passado escravocrata e, por isso, de violência institucional justificada. Pôde-se, também, observar e analisar quais os fatores e características que estariam presentes em uma personalidade autoritária e quais seriam os fatores que estariam presentes na psique das massas fascistas. Analisando os textos que nos permitem tal afirmação. poderíamos pensar na realidade brasileira atual, tendo em vista seu passado e presente e buscar caminhos para um novo futuro, através da educação e cultura popular, incluindo necessariamente cosmovisões de povos tradicionais e marginalizados no tempo e espaço.

Cabe, portanto, reconhecer a potência da arte neste processo de resistência pedagógica contra a barbárie. Embora não tenha sido objeto central deste trabalho,

buscamos desenvolver nossas ideias de mãos dadas à música. Ninguém solta a mão de ninguém, disseram. Através dos títulos dos capítulos e epígrafes, convidamos cada leitora e leitor e não abandonar o estado da arte. É possível que resida na capacidade imaginativa e sensível os elementos mais básicos para que possamos criar um outro mundo possível.

Sendo assim, este trabalho se empenhou em aprimorar o entendimento acerca do autoritarismo que constantemente reaparece e se materializa nos micros e macroespaços, corroendo a democracia e relações mais horizontalizadas. Tendo em vista a luta por uma educação contra a barbárie, buscamos dialogar com autoras e autores que se comprometem em se opor criticamente às relações sociais vigentes baseadas em normas que regulam a violência; que institucionalizam o poder totalitário, a partir da produção de personalidades autoritárias; e justificam e consolidam o fascismo.

Por fim, esperamos que este trabalho desperte a necessidade de uma pedagogia decolonial e intercultural que promova o senso crítico, a autonomia de pensamento e a liberdade.

Bibliografia:

ADORNO, T. (Org.) - **Educação e Emancipação**. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1995. Disponível em: <https://grupogpect.info/2018/03/29/livros-de-adorno-em-pdf/> Acesso em 24/03/2019 às 16h: 24min.

ADORNO, T. D. Frenkel-Brunswik, Levinson, D. J., Sanford, R. N. *et al.* **The authoritarian personality**. Nova York, Harper & Brothers. 1950. Disponível em: <http://www.ajcarchives.org/main.php?GroupingId=6490> Acesso em 25/05/2019 às 14h: 34min.

CARA, Daniel – **Contra a barbárie, o direito à educação** em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio org. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

CASARA, Rubens R. R. - **Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis** – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASARA, Rubens R. R. – **Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie**. – 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

CORTI, A. P. **Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio** em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio org. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

DEBORD, G. – **A sociedade do espetáculo**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Contraponto: Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista** em Prefácio à edição americana do Anti-Édipo, de Gilles Deleuze e Feliz Gattari (trad. F.Durant-Bogaert, N. York, Viking Press, 1977). Republicado em M. Foucault, *Dits et Écrits*, volume III (1976-1979). Paris: Gallimard, 1994. Extraído de Carlos Henrique de Escobar (organizador), *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991. Tradução de Carmen Bello a partir do texto editado na revista Magazini Littéraire, nº 257, *septembre* 1988. Disponível em: https://pimentalab.milharal.org/files/2012/05/foucault_anti_edipo.pdf Acessado em 09/08/2019 às 13h: 13min.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. L&PM Editores, Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/As-Veias-Abertas-da-America-Latina.pdf. Acesso em 17/11/2018 às 23h: 32min.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf Acesso em 01/07/2019 às 22h: 40min.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Título original: *Grundlegung zur Metaphysic der Sitten*. Tradução: Paulo Quintela: EDIÇÕES 70, LDA. Setembro de 2007. Disponível em: https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/ET_434/kant_metafisica_costumes.pdf Acesso em 12/10/2019 às 18h: 51min.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2019.

LINARES, A. e BEZERRA, J. E. B. **Obscurantismo contra a liberdade de ensinar em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Fernando Cássio org. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [tradução Isa Tavares]. – 2ª Ed. - São Paulo: Boitempo, 2008.

NEUVALD, L., **Subjetividade e formação na perspectiva adorniana**. Educação Unisinos, 17(1): 19-27, janeiro/abril 2013.

OLIVEIRA, D. de M. e CRUZ, M. H. S. **Sobre a Psicologia de Massas do Fascismo de W. Reich** em Revista Psicologia e Saúde 1(1), pp. 70-76, 2009.

OLIVEIRA, Fábio A. G. - **O lugar do cuidado na construção de um veganismo crítico-interseccional**. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/36993440/O_lugar_do_cuidado_na_constru%C3%A7%C3%A3o_de_um_veganismo_cr%C3%ADtico-interseccional

[3º de um veganismo crítico-interseccional](#) Acesso em 01/10/2019 às 20h: 34min.

OLIVEIRA, P. C.. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno**. Theoria (Pouso Alegre), v. 1, p. 37-44, 2009.

POLO, J. B. de C. T. A. **A personalidade autoritária. Componentes e gênese psicológica**. Arquivo brasileiro de Psicologia aplicada, Rio de Janeiro, 27(4): 47-69, out./dez. 1975.

PONTUAL, P. de C. **Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje** em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio org. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

RATIER, Rodrigo. **Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta** em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio org. 1ª ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. Martins Fontes, São Paulo, 1988.

SAFATLE, V. - Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 31/01/2012. Disponível em: http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2012/12.01.Safatle-Escala_F.pdf - Acesso em 09/06/2019 às 14h43min.

SOUZA, J. - **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TIBURI, Márcia. **Olho de vidro: a televisão e o estado de exceção da imagem**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VIANA, N. **Adorno: Educação e Emancipação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, Brasília-DF, v. 02, n.04, 2005. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4062/3725> Acesso em: 04/05/2019 às 15h: 57min.