



Robson Loureiro

BULLYING E TROTE UNIVERSITÁRIO:

considerações dialéticas
sobre educação
e civilização na barbárie

Robson Loureiro

BULLYING E TROTE UNIVERSITÁRIO:

considerações dialéticas
sobre educação
e civilização na barbárie

| SÃO PAULO | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 o autor.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal de Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabrício Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbrônio
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomin Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabício Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegging

Coordenadora editorial Landressa Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoreção eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Fotografia da capa Humberto Derci Capai

Texturas Rawpixel.com - Freepik

Revisão Caroline dos Reis Soares
Hana Radaelle Rampinelli Pereira
Taynara Batista da Silva

Autor Robson Loureiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L892b Loureiro, Robson -
Bullying e trote universitário: considerações dialéticas sobre
educação e civilização na barbárie. Robson Loureiro. São
Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 316p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-204-9 (brochura)
978-65-5939-205-6 (eBook)

1. *Bullying*. 2. Trote universitário. 3. Educação.
4. Sociologia. 5. Violência. 6. Sociedade do espetáculo.
7. *Video games*. I. Loureiro, Robson. II. Título.

CDU: 37.015
CDD: 301

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.056

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 pimenta
cultural
2 0 2 2



Quem nada conhece nada ama.
Quem nada pode fazer nada compreende.
Quem nada compreende nada vale.
Mas quem compreende também ama, observa, vê...
Quanto mais conhecimento houver inerente numa coisa
tanto maior o amor...
Aquele que imagina que todos os frutos
amadurecem ao mesmo tempo, como as cerejas
Nada sabe a respeito das uvas
(Paracelso)

Se todo animal inspira ternura, o que houve, então,
com os homens? (Guimarães Rosa)

RECALL DA HUMANIDADE

Uma menina é estuprada por mais de 30
Homens
na cidade do rio de janeiro.
e as pessoas comentam na *internet* que
ela
é uma vadia – já mãe, e de short, numa festa
deveria saber o que faz
com quem se mete a ter
aquilo
no meio das pernas:
vagina.

em Bangladesh, crianças de menos de 14 anos
trabalham em período integral
por 64 horas semanais.
fadiga extrema, dores nas costas, feridas.
o sistema, língua de fogo, a todos consome
em lambidas.
mas deu certo: 8 pessoas em todo o mundo
(as ricas de verdade, não aquelas ridículas que você inveja, nas revistas)
aprendem direitinho
a pescar – enquanto 3,6 bilhões
se esfaltam
se esfolam
se enfastiam da vida.
a professora no Espírito Santo,
em uma escola estadual de ensino médio –
é filmada, é exposta, ameaçada na *internet*,
enquanto ensina a lição de história
com seu corpo, seu rosto, sua voz:
milhares de compartilhamentos depois,
mais de uma ano após,
ela não consegue voltar à sala de aula,
e sofre, e tem pesadelos, tem pânico;
não
poderá se aposentar antes de trabalhar
por quarenta anos

(a secretaria de educação
– em *respeito ao contraditório* –
convidará o espúrio político
cujas teses são questionadas
pelo testemunho dos sobreviventes
a apresentar a sua versão tresloucada
e triunfal da *revolução* militar,
que contesta a lição docente.)
uma mãe em são Paulo mata seu filho.
porque já não o suporta: ele é gay.
dizem os comentários que ela
fez justiça – divina, só antecipou o fim
certo
da bicha
(obviamente)
aidética.

Aplausos

há um *massacre* de presos no Amazonas,
e o disco com as fotos, os gritos, as filmagens
todos os detalhes espúrios e suas minúcias
se esgota, fétido, nos camelôs das metrópoles,
outros massacres se sucedem. o representante
indicado pelo presidente diz, com gana,
que quer (pudesse) um por semana – e se orgulha:
filho da puta sem *finesse*, triunfante.

na Nigéria, quem governa assume:
matou dezenas de refugiados em bombardeio.
lamentável, mas incorrigível, *engano*.

um professor universitário diante das
lentes

de toda a imprensa repete, impunemente,
que prefere ser atendido por médicos brancos,
outra, no aeroporto, debocha
do pobre, do preto, do ignorante, do fraco;
e um terceiro
vai à tevê
espicaçar o que resta das honras de mnemosine

e clio entre hordas de historiadores inertes.
um presidente laranja
quer construir um muro, no murro.
as hidrelétricas avançam sobre os Mundurukus.
as motosserras avançam sobre os Kaiowás.
refugiados esperam para receber um
Prato de fome no frio de Belgrado
Todo dia é um golpe, toda hora chegam
Notícias sobre o *revival* da KKK
do TFP, do nazismo.
o bardo humano mais repetido
espera que o meteoro esteja *perto*
aquela que escreve não tem estômago,
nem coração, nem fígado, nem cérebro
nem mão, nem vômito de resto
capaz de dar forma artística
à humanidade
não
deu
certo.
(Maria Amélia Dalvi)¹

SUMÁRIO

Apresentação.....	16
-------------------	----

Parte I

Do *bullying* ao trote universitário: o recorrente mal-estar na civilização

Introdução	26
<i>Bullying</i> e trote universitário na excitada sociedade do espetáculo	35
A escola e as TICs na sociedade do espetáculo	42
Formação e experiência estética na excitada sociedade do espetáculo.....	55
Por que educação, para que escola – sapiens, um ser carente, de conhecimento (?).....	65
Conhecimento: cotidiano x não cotidiano	72
Formação e semiformação.....	82
Pedagogia da severidade: administração de corpos?	91
Educação nazista e disciplina	101
O magistério no estado nazifascista	109
O <i>ethos</i> familiar e o ser social.....	114
Família: a escola do <i>bullying</i> (?)	122
Do <i>bullying</i> ao transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (tdah).....	134

Parte II

A dialética do trabalho e o conceito de cultura

Trabalho e barbárie: reflexões a partir da teoria crítica	151
Sobre o conceito de cultura.....	174
O animal não humano e a cultura.....	188
Essência humana?.....	196

Parte III

**Cultura e educação:
reconciliação autodeterminada com a natureza**

Educação crítica, <i>negação determinada</i> e <i>elaboração do passado</i>	213
Considerações finais	253
Referências	268
Anexo	295
<i>Bullying</i> e trote no audiovisual	295
Curtas-metragens sobre <i>bullying</i>	295
Longas-metragens.....	296
Animação	297
<i>Ciberbullying</i>	297
Vídeos com trote universitário.....	297

Telejornalismo.....	298
Globo repóter – <i>bullying</i>	298
Programa fantástico - <i>bullying</i>	298
Jornal da Record - <i>bullying</i>	299
Depoimentos.....	299
Sobre o autor.....	300
‘Notas de fim’	301
Índice remissivo.....	314

APRESENTAÇÃO

Só aparentemente um livro é resultado de uma escrita “solo”. Ainda que seja um trabalho demandado por um nível mais exigente de concentração e um mínimo de reclusão e suspensão momentânea das atividades mais corriqueiras; ainda que ao longo do processo estejamos imersos em uma conversa interior que tenta decifrar os enigmas das intuições e associações registradas no caderno de notas, ela (a conversa interior) só existe porque antes se puderam ler tantos outros livros, artigos, teses, ensaios que tratam da temática, concomitante à experiência do diálogo com os pares, amigos e amigas que em algum momento concederam parte do tempo para conversar sobre o assunto. Até mesmo para conseguir o isolamento e a concentração (que são sempre parciais), há um contingente considerável de conhecidos e desconhecidos que (à revelia deles e a nossa) direta e indiretamente colaboram com o trabalho. No caso deste, em especial, sua pré-escrita começou há pelo menos duas décadas e seu desfecho acontece no momento de isolamento social, ocasionado pela quarentena demandada pela pandemia da Covid-19. Contexto carregado de contradições. Não bastasse as mortes provocadas pelo vírus (Covid-19), o isolamento e distanciamento social adotados como prevenção e contenção da doença têm ocasionado inúmeros sintomas (angústias, temores, medos, ansiedade, depressão etc.), ampliados devido ao nível de solidão (vivenciado, principalmente, para quem cumpre as recomendações da Organização Mundial da Saúde) que contribui para elevar o contingente de pessoas adoecidas.

Portanto, escrever um livro nessa conjuntura exige um profundo exercício de manobra psicoexistencial, com o escopo de elaborar e superar uma carga considerável de afetos que nada contribuem para a potencialização da vida.

Resultado de uma pesquisa de longa duração, as duas últimas seções do livro estão publicadas em *Educação e civilização na barbárie: considerações a partir do conceito de trabalho*². Este, contudo, não conta com a primeira parte aqui apresentada, tampouco com os valiosos acréscimos e atualizações da segunda e terceira partes. A motivação deste estudo tem sido as aulas/encontros semestrais mediados por discussões e diálogos viscerais realizados com os discentes dos cursos de biologia, história, letras, física, química, matemática, geografia e filosofia. Experiência que tenho tido oportunidade de vivenciar, na qualidade de docente, sempre mediado e auxiliado pela produção do conhecimento própria do campo da filosofia e das humanidades.

A partir dos planos e anotações, bem como dos ensaios produzidos para as aulas, estruturei um projeto de pesquisa com o escopo de aprofundar e ampliar as ponderações relativas ao acúmulo de reflexões, produto desse processo, cuja pergunta-problema partia sempre de uma tentativa de responder o que é o conhecimento e o que é o ser humano, cujas respostas encontram-se em diversas modalidades do saber: mitologia, sabedoria milenar, senso comum, filosofia, ciências sociais, artes/humanidades, teologia etc. No caso particular do *Homo sapiens*, algumas teses sustentam que o humano é um ser dado e acabado e que seria possível defini-lo *a priori*.

Contudo, a questão: o que é o ser humano, quase sempre tem sido formulada da maneira histórica e tradicional, o que tende a ser inadequada e insuficiente. Por isso, a pesquisa aproveita e amplia as contribuições do retorno alcançado pelos debates ocorridos em sala de aula e problematiza as respostas tendenciosamente fáceis e superficiais, pois tanto desloca como qualifica a pergunta do ponto de vista filosófico, modificada para: como o humano se constitui enquanto tal, ou, como o animal *sapiens* produz a sua “natureza” humana? Vinculada a essa pergunta, o objetivo é também compreender a histórica e a dialética relação entre civilização e barbárie. A hipótese lançada sugere

tanto afirmar como problematizar a tese de que o trabalho é o fundamento do processo civilizatório, da cultura e da educação que, no caso da escola, é mediada pelo *trabalho educativo*. Este, por sua vez, envolve inúmeras determinações: 1) os procedimentos (métodos de ensino) adotados pelo/a docente e/ou sugeridos pela instituição de ensino; 2) a formação qualificada do/a professor/a, articulada a sua cosmovisão e o engajamento teórico-político que tem a ver com o compromisso (filia/amor/paixão no sentido de carência/falta) pelo saber sistematizado; 3) as políticas públicas direcionadas ao campo educacional.

Apesar de compreender o papel potencializador da educação para o processo civilizatório, tanto a fortuna crítica que trata dessa temática como a experiência coletiva motivada pelas discussões com os alunos e alunas da graduação e da pós-graduação, conduzem a uma instigante tese-matriz que orienta as reflexões e análises presentes no livro: um sujeito mais bem educado (em termos de educação formal/cultura letrada) não é garantia para a constituição de uma humanidade menos bárbara.

Nesse sentido, o *bullying* e o trote universitário são tomados como ponto de partida para se refletir e problematizar outras questões que sugerem temas aderentes e afins. A análise segue este fluxo. A abordagem inspira-se nos desafios teóricos lançados pelas turmas e, com o devido adensamento da discussão, outras frentes de debate foram abertas, mas todas em estreita harmonia com o ponto de partida.

Apesar de o título do livro sugerir ser um *tratado* sobre *bullying* e trote universitário, ambas as práticas são apenas o *filio de Ariadne* a tecer as reflexões que antecedem e procedem da análise originada na problematização sobre o vínculo entre o ser humano, a educação e a cultura/civilização. Isso porque ambas as práticas são comportamentos violentos que acontecem em vários espaços, em especial em instituições educacionais (públicas, particulares, religiosas, militares) das quais se espera, ao menos em tese, encontrar as condições mínimas para se garantir,

promover, produzir, socializar e ampliar parte significativa da experiência potencializadora sintetizada no universo simbólico (imaterial) e as inúmeras objetivações (não simbólicas) produzidas pela humanidade.

Ainda que a cultura não seja uma entidade sacrossanta (e não é), é espantoso o fato de que, no presente (em que os alemães denominam de *Zeitgeist* – uma espécie de *espírito/cultura do tempo*), episódios de barbárie ocorram justamente no ambiente educacional, protagonizados, a imensa maioria, por meninos, ainda na educação básica, e rapazes, dos mais variados cursos, na educação universitária.

O texto flerta e se inspira no gênero *ensaio*, mas ainda é um início de conversa, tendo em vista a dificuldade de se encontrar o “ponto de equilíbrio” na tensão entre a *forma de exposição* (autonomia estética) e o conteúdo. No ensaio, o cuidado com o elemento expressivo se entrelaça com o próprio conteúdo (assim como na arte, reconhece-se a não-identidade entre a apresentação e a coisa). Contudo, preocupar-se com a forma ou o elemento expressivo da exposição filosófica ou científica não significa que se deva transformar a ciência ou a filosofia em arte³. O ensaio (seja filosófico ou científico) se diferencia da arte em um duplo aspecto: ele trabalha com conceitos e seu fim volta-se para a verdade desprovida de aparência estética⁴.

O filósofo Theodor Adorno considera que este gênero de escrita assume várias características: o ensaio remete para a liberdade do espírito e para a possibilidade de expressão de uma reflexão séria, mas não dogmática; põe em xeque o direito incondicional do *método*; priva-se de qualquer redução a um fundamento. É pelo caráter fragmentário com o qual opera que o ensaio expõe o parcial diante do total⁵. Por isso, a descontinuidade é um de seus traços peculiares. Nas palavras de Adorno, o ensaio é o pensar em fragmentos; é permitir que a totalidade brilhe “[...] em um traço parcial, escolhido ou encontrado, sem que a presença dessa totalidade tenha de ser afirmada. Ele corrige o aspecto contingente e isolado de suas intuições [...]”⁶.

O ensaio rebela-se contra a doutrina segundo a qual tudo que é transitório não é digno da filosofia; ele rebela-se contra o conceito imutável e intemporal e contra a *verdade absoluta*. Por isso, a historicidade do conceito, evocada por Adorno, relaciona-se à historicidade da própria existência humana factual à qual o conceito sempre se refere:

Assim como é difícil pensar o meramente factual sem conceito, porque pensá-lo significa sempre já concebê-lo, tampouco é possível pensar o mais puro dos conceitos sem alguma referência à facticidade. Mesmo as criações da fantasia, supostamente liberadas do espaço e do tempo, remetem à existência individual, ainda que por derivação. É por isso que o ensaio não se deixa intimidar pelo depravado pensamento profundo, que contrapõe verdade e história como opostos irreconciliáveis. Se a verdade tem, de fato, um núcleo temporal, então o conteúdo histórico torna-se, em sua plenitude, um momento integral dessa verdade [...] A relação com a experiência – e o ensaio confere à experiência tanta substância quanto a teoria tradicional às meras categorias – é uma relação com toda a história (ADORNO, 2003, p. 26).

O exercício teórico propiciado pelo ensaio é autorreflexivo, ao mesmo tempo em que critica as teorias mais próximas, inclusive aquelas que tomam como ponto de partida, ele é o que foi desde o início: forma crítica por excelência⁷. Ele é crítica da ideologia. É “[...] a forma de pensamento que garante o necessário elemento reflexivo no esclarecimento”⁸. Em linhas gerais, o ensaio sinaliza a proximidade entre arte, filosofia e ciência, sugerida por Adorno, sem a pretensão de diluir o conhecimento específico de cada área.

A análise e a reflexão conduziram a escrita para um amplo e variado universo de questões que orbitam a temática, que ficou diluída em três partes. Na primeira – *Do bullying ao trote universitário: o recorrente mal-estar na civilização* – desenvolvo uma discussão sobre ambas as práticas na excitada sociedade do espetáculo, momento no qual fica evidente que elas ganham uma nova configuração (*ciberbullying* e *cibertrote*), muito em função da possibilidade criada pelas novas tec-

nologias de informação e comunicação (TICs) mediadoras da *esfera pública virtual*. Em face dessa constatação, busca-se entender o papel da escola e as TICs na *excitada sociedade do espetáculo* e a própria constituição da *experiência estética* neste contexto; a importância do conhecimento para a constituição do *Homo sapiens* e a distinção entre vida cotidiana e não cotidiana; o sentido da formação e da semiformação no contexto da educação escolar e não escolar; a pedagogia da severidade como forma de administração dos corpos; o vínculo entre *bullying* e o trote com a política e as práticas nazifascistas; a educação e o magistério na sociedade nazista; a instituição familiar como *ethos* do ser social e a possível escola do *bullying*; *bullying* e transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDAH – são as temáticas tratadas na primeira parte. Na segunda parte, *A dialética do trabalho e o conceito de cultura*, aborda-se o conceito de cultura e a relação entre trabalho e barbárie, a partir da teoria crítica da sociedade; problematiza-se a ideia de que animais não humanos produzem cultura, bem como a tese de que haveria uma *essência* humana *a priori*, a partir da qual determinaria e seria responsável pelas escolhas existenciais do ser social.

Ao longo do livro busca-se considerar que no âmbito do processo civilizatório há uma dinâmica e uma relação íntima e dialética entre a produção da cultura e a barbárie que a acompanha. Além disso, aqui se defende que ambas são produções humanas constitutivas da mesma e conflituosa realidade. Compreender esse dinâmico e contraditório processo é um passo importante para se realizar uma possível *reconciliação não forçada* (ou *negação determinada*) do indivíduo com sua “natureza animal” e, dessa forma, minimizar a danificação do humano engendrada pela própria civilização. Ao contrário da negação abstrata – ahistórica e não dialética –, a negação determinada é o principal dispositivo que compõe a *elaboração do passado* – filogenético (da espécie – *sapiens*) e histórico-social (do gênero *Homo*), tese defendida na terceira parte do livro, *Cultura e educação: reconciliação autodeterminada com a natureza*.

A temática é antiga e enfrentada por inúmeras gerações de filósofos, intelectuais humanistas de todos os campos do conhecimento; mas, no caso deste livro, sua origem está vinculada às demandas de sala de aula, do trabalho educativo que tenho realizado a partir dos encontros com os alunos e alunas, muitas vezes também em palestras e debates extraclasse.

Apesar de se destinar ao público em geral, a leitura deste livro pode interessar tanto a docentes como discentes dos cursos do campo das humanidades, assim como de outras as áreas do saber cuja atividade básica tenha por princípio o trabalho educativo. A leitora e o leitor encontrarão aqui um primeiro ensaio que tenta sistematizar a pesquisa cujo ponto de partida é a experiência com a docência no âmbito do ensino superior. Expressa o desejo de registrar inquietações, dúvidas compartilhadas com os alunos e alunas que têm me ajudado a ampliar a compreensão sobre fenômenos naturais e sociais, em especial o confuso e enigmático enredo que tem tecido as artimanhas e sutilezas da nossa própria história.

Aqui procuro sintetizar parte dessa experiência de estudos, pesquisas e diálogos que revelam o desejo inquieto e verdadeiro meu e dos estudantes, futuros e futuras professoras, de juntos entendermos, de forma menos superficial, determinados fenômenos sociais relacionados direta e indiretamente ao campo da educação. Por fim, mas não por último, gostaria de agradecer a uma rede de pessoas amigas e queridas que, mesmo à distância, sempre estão próximas e muito me ajudam a enfrentar os momentos difíceis e tornar essa travessia menos pesada. Obrigado Lau (mãe) e Ismail (pai), Klítia e Melina Loureiro (irmãs), e; Thiago Loureiro (sobrinho). Agradeço também aos amigos, amigas e colegas de trabalho: Alberes Siqueira Bezerra, Adolfo Oleare, Alline Gomes Garcia, Ana Carolina Galvão, Avelino da Rosa Oliveira, Belkis Bandeira, Bruno Pucci, Edson Maciel Jr., Denise Meirelles de Jesus, Dulcinea Benedicto Pedrada, Fabíola

Simão Padilha Trefzger, Felipe Oliveira, Filício Mulinari, Franciele Bete Petry, Francisco Elias Simão Merçon, Gilda Cardoso, Guilherme Santos Neves, Humberto Derci Capai, João Assis Rodrigues, Jorge Abdon, Jorge Nascimento, José Américo Cararo, Júlia Monjardim de Carvalho, Karina Monjardim, Kyria Rebeca Finardi, Luciana Azevedo Rodrigues, Luciana Molina de Queiroz, Márcio Noberto Farias; Maria Amélia Dalvi, Mari Inês Tavares, Maurício Abdalla, Monnique Greice Malta Cardoso; Neiva Afonso Oliveira, Sensei Nilson de Carvalho, Paulo Taddei, Priscila Monteiro Chaves, Rafael Nogueira Costa, Reinaldo Centoducatte, Ricardo Gaspar Müller, Rogerinho Borges, Samira da Costa Sten, Sheila Rasch, Soler Gonçalves, Taynara Batista da Silva, Vitor Cei, Wécio Pinheiro Araújo, Wilberth Salgueiro, aos amigos e amigas do Nepefil e do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Um agradecimento especial ao meu eterno orientador e amigo, Valdemar Sguissardi; ao camarada Emerson Campos Gonçalves, amigo e companheiro de reflexões multimídias; aos “meus” alunos e alunas da graduação e pós-graduação, pelas sugestões de leitura, pelo diálogo sincero e pelo aprendizado contínuo que vocês me oportunizam, sempre. Por fim, agradeço à Mariana Ramallete, pela parceria afetuosa e pelo carinho gratuito. Obrigado pelo apoio, reconhecimento e companheirismo incondicionais, Mari. Está lançado o convite! Espero que a leitura possa tanto inquietar como fomentar o desejo de se ampliar um pouco mais o conhecimento sobre as temáticas afins e derivadas da reflexão e análise sobre o *bullying* e o trote universitário, cujas práticas encerram-se no bojo da relação entre *educação e civilização na barbárie*.

Quando o regime ordenou que fossem queimados publicamente

Os livros que continham saber pernicioso, e em toda a parte

Fizeram bois arrastarem carros de livros

Para as pilhas de fogo, um poeta perseguido

Um dos melhores, estudando a lista dos livros queimados

Descobriu, horrorizado, que os seus

Haviam sido esquecidos. A cólera o fez correr

Célere até sua mesa, e escrever uma carta aos donos do poder.

Queimem-me! Escreveu com pena veloz. Queimem-me!

Não me façam uma coisa dessas! Não me deixem de lado! Eu
não relatei sempre a verdade em meus livros? E agora tratam-me

Como um mentiroso! Eu lhes ordeno:

Queimem-me (*A queima dos livros*, Bertolt Brecht)



PARTE I

**DO *BULLYING*
AO TROTE
UNIVERSITÁRIO:**
o recorrente
mal-estar
na civilização

INTRODUÇÃO

A vida no capitalismo tardio é um contínuo rito de iniciação. Todos têm que mostrar que se identificam com o poder de quem não cessam de receber pancadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 144.).

No dia 20 de abril de 1999, Erick Harris, à época com 18 anos de idade, e Dylan Klebold, um adolescente de 17 anos, ambos estudantes da escola de ensino médio Columbine – *High School Columbine* – em Littleton, no estado do Colorado, Estados Unidos da América do Norte, entraram naquela instituição e assassinaram todos que encontravam pelo caminho. A chacina deixou 13 mortos – doze alunos e um professor – e mais de 30 pessoas feridas. Na sequência do fuzilamento, os dois jovens suicidaram-se. A polícia descobriu que eles carregavam bombas que não conseguiram detonar, o que significa que o número de vítimas poderia ter sido ainda maior⁹.

Oito anos depois do massacre de Columbine, em 16 de abril de 2007, Seung-Hui Cho, um estudante de 23 anos, matou 27 colegas e cinco professores, antes de suicidar-se na Virginia Tech (Virgínia, EUA). Cinco anos depois, no dia 14 de dezembro de 2012, Adam Lanza, um jovem de 20 anos de idade, adentrou a *Sandy Hook Elementary School* – escola de ensino fundamental Sandy Hook, na cidade de Newtown, no estado de Connecticut (EUA). Armado com várias pistolas calibre 9mm e um rifle, Lanza assassinou 26 pessoas, vinte das quais crianças com idade entre cinco e dez anos. Tal como no episódio de Columbine, o assassino também se suicidou¹⁰.

No estado da Flórida, também nos Estados Unidos, no dia 14 de fevereiro de 2018, Nikolas Cruz, um adolescente de 19 anos, protagonizou um tiroteio que aconteceu em *Stoneman Douglas High School*, uma escola de ensino médio. O massacre teve início na parte da tarde, quando Cruz, um ex-aluno que havia sido expulso, adentrou

sua antiga escola com um fuzil AR15 e disparou indiscriminadamente. O resultado da ação foi 17 vítimas fatais (14 estudantes e três integrantes da equipe escolar) e 15 pessoas feridas¹¹. Nesse caso, a polícia informou que nas redes sociais, Nikolas Cruz, seguia um viés de extrema direita, pois defendia ideias racistas e manifestava ódio contra muçulmanos, judeus, latinos, imigrantes etc. Em um grupo privado do *Instagram*, Cruz teria expressado exacerbado patriotismo pelos Estados Unidos e suas mensagens apoiavam o assassinato de mexicanos, negros e homossexuais. Seu ódio era simplesmente devido à cor da pele das pessoas e, para ele, mulheres brancas que se relacionam com negros eram traidoras¹².

Os massacres em escolas são um fenômeno típico dos Estados Unidos (EUA)? Infelizmente, não são. No Brasil, também tem ocorrido eventos parecidos com os de Columbine, Viginia Tech, Sandy Hook etc. E o mais lamentável: a lista só tem aumentado. Em setembro de 2018, na cidade de Medianeira, interior do estado do Paraná, um adolescente de 15 anos de idade, filho de agricultores e aluno do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, entrou armado na escola e atirou contra colegas de classe. Dois alunos ficaram feridos. Um, de 15 anos de idade, levou um tiro nas costas, e outro, de 18 anos, foi atingido na perna. Segundo os policiais, o autor (Paulo) teria informado que era vítima de *bullying* e que no atentado recebera cobertura de um colega da mesma idade. Ele possuía uma lista com nove pessoas que seriam seus alvos fatais. O ataque fora premeditado e planejado desde julho de 2018. Com os dois foram apreendidos um revólver calibre 22, munição, explosivos e uma faca¹³.

Na sexta-feira do dia 20 de outubro de 2017, um estudante de 14 anos atirou dentro do Colégio Goyases, escola particular de ensino infantil e fundamental, em Goiânia. Dois alunos, João Vitor e João Pedro, ambos com 13 anos de idade, morreram, e outros quatro, um menino e três meninas, foram feridos na unidade escolar localizada no Conjunto

Riviera, bairro de classe média da cidade de Goiânia. O autor dos disparos é filho de policiais e teria dito aos agentes que na escola ele era alvo de *bullying*. Cansado das agressões e escondido dos pais, o autor do crime pegou a arma da mãe, uma pistola 9mm com a qual efetuou os disparos. Um aluno de 15 anos de idade, que estava na escola no momento do tiroteio, revelou que o colega (autor do crime) era vítima de chacotas: “Ele sofria *bullying*, o pessoal o chamava de fedorento, pois não usa desodorante. No intervalo da aula, ele sacou a arma da mochila e começou a atirar. Ele não escolheu alvo. Ai todo mundo saiu correndo”. Já outra colega, do 8º ano, informou que “Ele lia livros satânicos, falava que ia matar alguns dos colegas. Um dos garotos que foi morto falava que ele fedia e chegou a levar um desodorante para sala”¹⁴.

O *Massacre de Realengo* causou consternação e incitou parcela da população brasileira a refletir sobre o alto nível de violência social e como a escola mimetiza essa realidade. Era 7 de abril de 2011, quando, por volta das 8h30, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos, adentrou a Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro. Wellington era ex-aluno da instituição e teria conseguido entrar na escola porque informou, para os responsáveis pelo controle da entrada, que naquele dia ele apresentaria uma palestra. Com duas armas de fogo e muita munição, no interior de uma sala de aula ele disparou inúmeros tiros contra os alunos presentes. Doze crianças (dez meninas e dois meninos) foram assassinadas. Wellington só foi contido porque um aluno que conseguiu escapar dos tiros, já fora da escola, avisou a um policial que o alvejou com um tiro na perna. Mesmo ferido, o rapaz conseguiu se suicidar.

Em 2011, na cidade de São Caetano do Sul (São Paulo), um estudante de dez anos de idade atirou em uma professora e depois se suicidou em uma escola pública. O caso aconteceu por volta das 15h50 de uma quinta-feira, do dia 22 de setembro de 2011, quando o aluno D.M.N., do 4º ano, efetuou os disparos contra a professora em uma sala com 25 alunos da escola municipal Professora Alcina Dantas

Feijão. Depois de baleiar a docente, o menino atirou duas vezes contra a própria cabeça. Ele morreu uma hora depois no hospital de emergência Albert Sabin, em São Caetano, após duas paradas cardíacas¹⁵.

Não menos chocante, foi a ação de Edmar Aparecido dos Santos. O jovem, que na data do episódio, dia 20 de janeiro de 2003, tinha 18 anos de idade, foi o autor dos disparos que deixaram feridos 5 alunos, o caseiro e a zeladora da Escola Estadual Coronel Benedito Ortiz, na cidade de Taiúva, interior do estado de São Paulo. Após os disparos, o estudante tirou a própria vida com um tiro na cabeça. Um dos feridos morreu, e outro ficou paraplégico: “O ex-aluno [...] atirou no que viu pela frente porque alegava ter sofrido *bullying* dos colegas. Freitas invadiu o local [...] armado com um revólver calibre 38 e um punhal. Depois, começou a atirar na direção das pessoas [...]. Em seguida, apontou a arma contra si mesmo, apertou o gatilho e se matou”¹⁶.

O mais bárbaro e recente evento, com as mesmas bizarras características, aconteceu na quarta-feira, dia 13 de março de 2019, na escola Estadual Raul Brasil, na cidade paulista de Suzano, na hora do recreio. Guilherme Tauci Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, ex-alunos da escola, entraram, mataram dez crianças e feriram gravemente outras pessoas. Após a chacina, eles se suicidaram. Há algumas suspeitas sobre a motivação do atentado. As autoridades apuram a participação dos dois jovens em um grupo de jogadores do jogo de guerra *online*, *Call of Duty*: “Há indícios de que o crime tenha sido planejado em fóruns do game. [...] A dupla passava pelo menos três noites por semana em uma *lan house* jogando *games* como *Call of Duty*, *Counter Strike* e *Mortal Combat*”, de acordo com moradores locais¹⁷.

No que diz respeito aos massacres nas escolas, e sua relação com a temática (a dimensão dialética da civilização na barbárie) deste ensaio, chama a atenção o fato de que em quase todos os casos, boa parte dos adolescentes que cometeram os crimes teria sido alvo/vítima de *bullying*. O fenômeno é antigo. Na literatura, há referências

de relatos sobre situações que hoje são rotuladas de *bullying*. O termo é uma “invenção” do pesquisador sueco *Dan Olweus*, e foi somente depois do massacre em Columbine que ele utilizou o gerúndio do verbo *to bully* – tyrannizar, oprimir, ameaçar ou amedrontar – para rotular as atitudes de estudantes que se comportam como tiranos ou valentões (machões) diante de seus colegas, tratados como inferiores.

Em 2012, ano da publicação do artigo *O bullying nas escolas e o horror a massacres pontuais*, de autoria da Professora Gilda de Castro¹⁸, era possível acessar notícias que elencavam, em nível mundial, de cerca de 400 ataques em escolas, desde o ano de 1903. Mas, nem todos os atentados estavam vinculados ao *bullying*. Há casos nos quais os massacres foram perpetrados pelos próprios funcionários da instituição escolar. Esse foi o caso do diretor de uma escola elementar na cidade de Droyssig, na Áustria, que, em 1902, atirou contra seus alunos. Ele matou três e feriu outros três. Os vizinhos, a maioria agricultores que ouviram os disparos, o lincharam¹⁹. Em 1927, o contador Andrew Kehoe espalhou explosivos em uma escola de Bath, no Michigan (Estados Unidos). A ação matou 45 pessoas e feriu 98. Como em quase todos os episódios, o assassino cometeu suicídio²⁰. Ainda de acordo com Rodrigues (2012), a partir dos dados esparsos coletados à época, foi possível inferir que entre 66 ataques a escolas, em 45 anos, 87% dos atiradores sofreram *bullying*.

A literatura jornalística informa que parte considerável dos autores desses homicídios, cometidos em escolas, teria sido vítima de *bullying*. Sem contar que, naqueles eventos ocorridos a partir da década de 1990, chama a atenção o fato de que muitos dos agressores eram hábeis jogadores de *videogames* cujo conteúdo retrata a “história” de protagonistas com nítida predisposição a comportamentos misóginos, xenófobos etc. e prontos para cometer qualquer tipo de violência.

Com relação ao *bullying*, a socióloga Miriam Abramovai problematiza o conceito e considera incorreto usá-lo para se compreender

alguns desses fenômenos, como o episódio de Suzano. Para ela, o conceito incorpora muitos problemas e não especifica nenhum – o racismo, a homofobia, a violência que vêm de fora para dentro da escola. Em outros termos, essa autora observa que o mais grave é que o conceito de *bullying* não distingue problemas entre as diferentes gerações, tampouco ele lida com aqueles que acontecem entre professor e aluno²¹.

Em *Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação*²², os autores, Deborah Christina Antunes e Antonio Álvaro Soares Zuin, consideram que o bullying é um conceito vinculado a uma perspectiva de ciência pragmática, positivista, que atende à manutenção da ordem social estabelecida, ao invés de colaborar com a emancipação das pessoas. Eles lembram que o *bullying* pode ser concebido como um conjunto de comportamentos violentos que atingem tanto a dimensão física como a psicológica das vítimas. Isso inclui chutes, empurrões, apelidar a pessoa, discriminar, excluir, que na escola acontecem entre pares, quase sempre sem motivação evidente e de forma recorrente. Em geral, a prática do *bullying* é realizada por um grupo de alunos ou um aluno com mais força que vitimiza um outro que tem dificuldade para se defender das agressões.

Na revisão de literatura, realizada por Antunes e Zuin, os autores sinalizam algumas evidências encontradas pelas pesquisas que apontam os alvos mais comuns, as vítimas dos agressores que praticam o *bullying*: estrangeiros, alunos obesos e acima do peso, os de baixa estatura, com orientação não heterossexual.

Em pesquisa mais recente, coordenada pela professora Maria Fernanda Tourinho Peres, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e Manuel Eisner, professor da Universidade de Cambridge, no Reino Unido, revelou que quase 30% dos 2702 alunos participantes, adolescentes do nono ano de 119 escolas, públicas e privadas, relataram que haviam sido vítimas de *bullying*, e 23% afirmaram ter sofrido violência na escola, no ano de 2019. De acordo

com Tourinho Peres, o *bullying* se estrutura em torno daqueles “[...] que portam características que o colocam em uma posição de alvo vulnerável, pela posição social que ocupa, pela cor da pele, por características físicas ou pela orientação sexual”²³.

Antunes e Zuin observam que a violência conceituada como *bullying* acontece em várias instituições, o que inclui a escola, o local de trabalho, a família, as instituições militares, os presídios, os espaços dos condomínios residenciais, clubes e asilos²⁴. Os autores sustentam a hipótese de que o *bullying* não é uma simples manifestação da violência sem qualquer fator determinante. Ele tem a ver com o “[...] preconceito, principalmente quando se reflete sobre os fatores sociais que determinam os grupos-alvo, e sobre os indicativos da função psíquica para aqueles considerados como agressores”²⁵.

O *bullying*, quase sempre uma prática que acontece na educação básica (ensino fundamental e médio), parece ser uma espécie de antessala da atividade do trote universitário, que faz algum tempo que se fundamenta em comportamentos baseados na agressão e na humilhação: *educação para a disciplina por meio da dureza*²⁶. Sobre essa questão, o professor Antonio Ribeiro de Almeida Jr²⁷, assim como Antonio Zuin, problematizam a tese de que o trote ainda possa ser caracterizado como sendo um rito de passagem. Ambos consideram que a prática do trote desvia os objetivos iniciais da integração, que pode acontecer mediada pelo ideal de companheirismo. Mas, para Zuin, a prática “[...] passa a ser a expressão da sociedade que reconhece como seus aqueles que se deixam “educar” pela reprodução e perpetuação de atitudes sadomasoquistas²⁸.

No caso dos eventos que envolvem o *bullying*, mais comuns na educação básica, há inúmeros programas de intervenção nos quais os operadores e operadoras, gestores e gestoras das instituições de ensino têm focado nos processos preventivos, com a devida ampliação de ativi-

dades pedagógicas com a finalidade de transformar a realidade das escolas, no sentido de tentar pôr fim aos recorrentes episódios de barbárie.

Infelizmente, o mesmo ainda não acontece, de forma mais incisiva, quando se trata da prática do trote universitário. Há indícios suficientes para se considerar que parte considerável das gestoras e gestores universitários pouco se importa se o trote é praticado ou não em suas instituições. Muitos trotes já resultaram em morte. Mas, o elemento comum a todos esses eventos é a propagação de um comportamento subserviente, humilhação física e moral dos alunos calouros, simbólica e fisicamente violentados pelos veteranos, que naturalizam e normatizam essa prática que pode produzir sequelas psicológicas nas vítimas²⁹.

Mais antiga do que se pode imaginar, em suas pesquisas, Antonio Zuin observa que a tradição do trote teve início por volta do século XI, durante a Idade Média. Os candidatos (palavra de que deriva do latim *candidus*, ou seja, 'branco', 'puro') aos cursos das primeiras universidades europeias não podiam frequentar as mesmas salas que os veteranos e, portanto, ficavam nas antessalas, os chamados vestibulos, que continham as roupas dos alunos mais antigos. Os recém-chegados (calouros) despiam-se e suas roupas eram queimadas. Sob o discurso de que precisavam receber medidas profiláticas contra a propagação de doenças, tinham os cabelos raspados³⁰. A rigor, a prática era mais uma forma de humilhação, pois os calouros, sem cabelos, são identificados como 'bichos'. Há, aqui, um vínculo com a padronização que também ressoa na identidade *coletiva* dos grupos de militantes da extrema direita, na política, e os skinheads, que fazem questão de serem reconhecidos por meio dos cabelos raspados e suas individualidades subordinadas às ordens do grupo pertencente³¹.

De todo modo, tanto o *bullying* como o trote universitário são práticas sociais cada vez mais recorrentes e mundializadas. O professor Zuin sublinha que a palavra trote alude à forma como os cavalos se movimentam, fazendo alusão ao passo ordinário (mais lento) e

o galope do equino. Em termos históricos, data de 1342 o primeiro registro da aplicação de um trote com conotação sadomasoquista, na universidade de Paris³². Mais de um século depois, no ano de 1491, na universidade de Heidelberg, Alemanha, os veteranos identificavam o novato como se ele fosse uma fera que deveria ser aculturada por meio de provações. Obrigavam-no a beber o líquido de uma taça, que supostamente seria vinho, mas que, na realidade, continha urina. Os alunos mais “graduados” (veteranos) arrancavam e cortavam os pelos do nariz e os cabelos dos novatos, considerados animais peludos que, em nome dos costumes “civilizados”, deveriam ser depilados³³. Era usual que o calouro fosse espancado e muitas vezes obrigado a comer fezes de animais, além de ter que satisfazer desejos sexuais dos veteranos por meio da masturbação ou da felação. Desse modo, conforme Zuin, ele passava a ser considerado um *pennal*, cujo vocábulo advém da palavra *pena* ou *pluma*, que à época era o principal instrumento de trabalho do estudante, mas em algum momento os veteranos absolviam o novato, que continuava sendo tratado como um animal irracional. A ele era oferecido um “banquete”, no qual tinha que comer um prato de salsicha temperada com areia, sal e detritos, bem como prestar um juramento no qual se comprometia fazer com os próximos novatos o mesmo que havia sofrido³⁴.

No Brasil, ainda de acordo com a pesquisa do professor Antonio Zuin³⁵, a prática do trote teve início no ano de 1800, época na qual os estudantes já se preocupavam em estabelecer linhas divisórias que delineavam as características dos calouros e dos veteranos nos cursos superiores. Muitos dos estudantes, que haviam estudado no exterior, em especial em universidades portuguesas, implantaram o trote no Brasil muito provavelmente porque também teriam recebido o trote em Portugal. Zuin acentua que, desde então, o trote universitário tem feito parte do lado mais bárbaro da nossa sociedade. Em 1980, Carlos Alberto de Souza morreu ao receber socos na cabeça, após ter reagido à tentativa feita pelos veteranos de cortarem seus cabelos;

em 1994, G.J.M.B, de 17 anos, foi hospitalizado após ter sido despido e espancado por veteranos que o obrigaram a comer grama e fezes de animais; em 1998, cinco calouros do Instituto de Geociências da USP foram hospitalizados devido à intoxicação por bebida alcoólica; em 1999, Edson Tsung-Chi Hsueh foi encontrado morto no clube da Faculdade de Medicina da USP. A barbárie não para.

Mesmo que o *bullying* não seja o melhor³⁶ conceito para se iniciar o processo de análise sobre a realidade social que expõe seus sintomas a partir de eventos que assustam a todos/as nós, indistintamente; ainda que o trote tampouco possa ser considerado um *rito de passagem* (do jovem para a idade adulta) à altura do que realmente se espera da instituição universitária (lugar de produção e socialização do conhecimento não ordinário), parece urgente se debruçar sobre esses fenômenos, em especial quando se pensa na formação daqueles que serão os futuros e futuras operadoras (professores e professoras), gestores e gestoras (diretoras e diretores, coordenadores e coordenadoras) das instituições de ensino, quer seja em nível básico ou superior.

BULLYING E TROTE UNIVERSITÁRIO NA EXCITADA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

A maioria dos eventos comentados na introdução deste livro aponta para o fato de que a quase totalidade dos autores dos crimes cometidos nas escolas foi vítima de assédio moral, de *bullying* realizado pelos próprios colegas. Também é possível inferir que parte considerável dos protagonistas apresentava alguma *expertise* e eram assíduos jogadores de jogos eletrônicos, cujos conteúdos, segundo comentários das autoridades que investigam os casos, expressam algum teor de violência explícita.

De qualquer forma, parte da literatura especializada, que trata dessa temática, considera não haver uma relação direta, de causa e efeito, entre a prática de jogos eletrônicos com conteúdo violento e o comportamento agressivo dos jogadores, tampouco podem ser considerados dispositivos responsáveis pelo ato homicida dos alunos vítimas de *bullying*³⁷. Ainda assim, é fato que a realidade virtual da cibercultura tem invadido a dimensão simbólica (fantasia, imaginação e memória) dos alunos; que o *bullying* tem feito parte do dia a dia das instituições educacionais, e o problema transcende à educação básica.

Na pesquisa *Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? As psicólogas Larissy Cotonhotto e Claudia Rossetti*³⁸ destacam que há estudos que sustentam a ideia de que a prática dos jogos eletrônicos, virtuais e *videogames*, podem favorecer o desenvolvimento da autonomia, moralidade, atenção, intelectualidade, socialização, concentração, lateralidade, imaginação, criatividade, equilíbrio, persistência, aceitação de regras, limites e frustração sadia.

No que diz respeito aos *videogames*, há pesquisas que sugerem que as crianças tendem a ficar empolgadas e motivadas com jogos que possibilitam a interatividade com personagens virtuais. Elas querem experimentar sensações, fantasias, aventuras que vão desde atirar em alvos, dirigir carros, lanchas, motocicletas, aviões, geralmente atividades que, em razão da pouca idade, ainda não podem realizar “[...] mas podem vivenciar por meio da brincadeira no artefato”³⁹.

Em *Jogos eletrônicos na atenção à saúde de crianças e adolescentes*, os autores⁴⁰ salientam a importância de se compreender o uso dos *videogames* que influenciam na promoção, prevenção, tratamento e recuperação de crianças e adolescentes com doenças crônicas, principalmente diabetes *mellitus* e obesidade. Eles observam que os pesquisadores que sustentam pontos negativos, em relação à prática de jogos eletrônicos no cotidiano infantil, recorrem tanto a argumentos relativos ao conteúdo agressivo de alguns jogos como ao

comportamento dos jogadores. Também destacam a apatia social e o isolamento como conseqüências indesejadas para a vida emocional da criança ou adolescente.

Independente se o evento diz respeito ao *bullying* presencial ou ao *ciberbullying*, trata-se de um fenômeno que em princípio tem mais a ver com o universo da educação básica. Contudo, sua forma mais sofisticada pode ser encontrada na prática do *trote universitário*. Em suas pesquisas sobre essa temática, o professor e pesquisador Antônio Zuin⁴¹ faz o seguinte questionamento: “Com quem os veteranos aprenderam a se considerar os verdadeiros portadores da cultura, a ponto de se sentirem no direito de domesticar seus calouros, não por acaso chamados de bichos?”. Historicamente, o trote parece corroborar, em termos psicossociais, a relevância do conceito: identificação com o agressor⁴².

Como *prática social*, em muitas situações do perverso cotidiano das aulas de inúmeras escolas, o trote acaba por se tornar o palco de encenação que reproduz a humilhação que muitos alunos e alunas, masoquistamente, assimilam em silêncio: humilhações explícitas, do professor e/ou professora que tem por hábito apelidar o estudante dos mais vis adjetivos, pelo fato banal de não conseguir resolver determinado problema, ter dificuldade em se integrar ao novo sistema de ensino, às particularidades do ambiente acadêmico-universitário etc.

Uma aluna do curso de física relatou para os colegas de uma turma de graduação para as quais leciono, que um de seus professores a teria humilhado em público. Na frente de seus colegas, na sala de aula, o docente teria dito que, sobre aquele conteúdo (resistência de materiais), as meninas se “dariam bem”, porque tinham experiência com a doméstica tarefa de ariar panelas. O problema, em especial nos cursos das ciências físico-naturais, das engenharias e tecnologias, é que o corpo docente (a maioria homens, não negros, não indígenas, não pardos) tende a naturalizar e normatizar esse tipo de comentário, que nada tem de normal, pois se trata de abuso de autoridade; assédio moral; violên-

cia simbólica. Sem contar que muitos docentes dessas áreas sentem prazer quando os alunos e as alunas são reprovados ou ficam de prova final, quase sempre por falta de alguns décimos da pontuação exigida.

Em *Anatomia do trote universitário*, Almeida Jr. afirma que o trote não apenas se nutre, mas reforça muitos preconceitos. Ele cita o exemplo do conhecido *pedágio*. Nesse evento, o calouro ou a caloura, alunos que acabaram de ingressar na universidade, justamente por isso são considerados não sujeitos, deslocados para a condição de pedintes. Nos semáforos das ruas mais próximas à universidade, costumam *pedir* uma ajuda (o pedágio), geralmente moedas, para comprarem os produtos (bebidas e comidas) para a festa que é organizada pelos veteranos. O professor Almeida Jr. observa que serem postos nesse lugar (*mendigos*) manifesta um preconceito de classe, contra quem vive em situação de alto nível de risco social. Além desse evento ser muito comum, o autor da pesquisa destaca o fato de que os apelidos dados aos calouros também manifestam os preconceitos de gênero, étnicos, fisionomia, opção religiosa, sexual etc. Um aluno ou aluna negra pode ser apelidado de *Branca de neve*; se a pessoa for muito branca, pode ser apelidada de *leitosa* ou *albina*; se é muito alta, *eucalipto* ou *nuvem*; se é obesa, *Dona redonda* ou *Mamute*; se ele ou ela tem descendência asiática, é apelidada de *Kamikaze*, *Xing-Ling*; se for mulher e fora dos padrões estéticos difundidos pelos *media*, pode ser chamada de *Rascunho* etc. Nesse sentido, “o uso contínuo desses apelidos degrada o convívio social, pois introduzem uma naturalização dos preconceitos que expressam”⁴³.

Em um de seus ensaios, resultado de suas pesquisas sobre o trote universitário, o professor Zuin⁴⁴ ressalta que a prática desse “ritual”, ao menos formal e juridicamente, foi proibida em diversos *campi* universitários, bem como nas repúblicas estudantis. Mas isso não foi suficiente para inibir a investida dos veteranos. Estes provavelmente imaginaram que os trotes pudessem continuar sendo

realizados no interior das residências estudantis e nelas poderiam fazer o que bem entendessem com os calouros. Por estarem em “suas” casas, em função de um suposto anonimato, é bem possível que imaginem estarem protegidos contra qualquer tipo de repressão ou sanção legal por parte das autoridades competentes.

Antonio Zuin explica que essa situação expõe um paradoxo: o desejo de ser anônimo conflita com o fato de que muitos estudantes filmam os trotes e postam as imagens em inúmeros portais das redes sociais virtuais (*Facebook, Twitter, Instagram* etc.). Há, neste evento, observa Zuin, uma espécie de atualização da prática do trote universitário, que agora aparece como um *fenômeno de violência espetacular*⁴⁵.

O mesmo acontece com o *bullying*, mais comum na educação básica, mas também presente no nível superior. Aquele ou aquela que comete *bullying* cibernético (*ciberbullying*) utiliza os seguintes recursos: 1) enviar mensagens ofensivas, ameaçadoras, depreciativas ou intimidadoras por meio de celulares ou e-mail (feio, gordo, todo mundo te odeia, você deve morrer, tenha cuidado, vamos bater em você); (2) fazer ligações telefônicas anônimas para assustar a vítima; e/ou fazer chamadas ameaçadoras, intimidadoras, insultantes ou depreciativas; (3) manipular fotografias para ridicularizar ou criar uma imagem falsa da vítima, que os agressores distribuem por telefone celular ou *internet*; (4) excluir, isolar a vítima das redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter*); (5) roubar a senha da vítima e personificar sua identidade, por exemplo, enviar mensagens agressivas aos contatos da vítima para irritá-las; violar a privacidade da vítima, alterar sua senha para impedir o acesso à sua conta de e-mail; (6) provocar a vítima em bate-papos, jogos *online*, comunidades virtuais para obter sua reação violenta, que eles denunciam ao Gerente de Serviço para que ele impeça o acesso dela a esse serviço; (7) criar um perfil falso da vítima e, por exemplo, fazer ofertas explícitas de contatos sexuais, fornecendo o celular da vítima como contato; (8) se inscrever em alguns sites com

o endereço de e-mail da vítima para que ele receba continuamente e-mails e SPAM; (9) disseminar mentiras sobre a vítima para prejudicá-la (boatos falsos, difamação – *fakenews*); (10) disseminar informações secretas ou embaraçosas sobre a vítima, por exemplo, sobre sua orientação ou sua identidade sexual; (11) falar mal da vítima em um *site*, *blog* pessoal ou quaisquer outras plataformas virtuais; (12) fazer pesquisas para depreciar a vítima, por exemplo, escolhendo-a como a mais feia, a menos inteligente, a mais gorda, dando-lhe os pontos ou votos que são encaminhados para o e-mail; (13) espancar ou colocar a vítima em uma situação humilhante, gravá-la no celular e transmitir o vídeo em aplicativos de celular ou enviá-lo ao *YouTube*⁴⁶.

Tanto o *ciberbullying* como o *trote espetacular* são ressignificações do *bullying* e do trote universitário “convencionais”, pois ambas as práticas dependem das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em particular as vinculadas ao uso de dispositivos como computadores pessoais, celulares, *tablets* etc., que têm ampliado os recursos de uso, aumentado a velocidade de transmissão, a emissão e a recepção de mensagens, e que podem ser utilizados tanto para atividades profissionais como para o lazer/entretenimento⁴⁷: jogos eletrônicos, filmes, shows de música, programas de humor etc.

No caso dos jogos eletrônicos, eles aparecem como sendo um dos meios de entretenimento mais populares e rentáveis do mundo. No Brasil, 75,7 milhões de pessoas gastaram em torno de 1,3 bilhões de dólares com a indústria de *videogames* no ano de 2018. Contudo, é preciso atenção, para não se cair em uma análise reducionista. Isso significa não culpabilizar os jogos eletrônicos como causadores de malefícios para a saúde mental de seus usuários. Tampouco se pode generalizar a todos os jogadores, como se de fato formassem um grupo único com características exclusivas. São poucos os indícios de que o número de horas de uso de jogos eletrônicos, isoladamente, acarrete algum impacto significativo no bem-estar subjetivo de jogadores. Alguns autores apontam maior influência dos motivos para jogar na variável bem-estar⁴⁸.

Em uma pesquisa sobre o *ciberbullying*, com uma subamostra de 1.500 participantes, publicada em 2016, o professor de justiça criminal Justin Patchin⁴⁹ observa que os estudantes que se identificaram como ‘jogadores’ tiveram uma probabilidade significativamente maior de dizer que intimidaram outras pessoas durante os 30 dias que antecederam a realização da pesquisa. 21% dos jogadores e 11% dos não-jogadores haviam intimidado outros na escola, enquanto 11% dos jogadores e 6% dos não-jogadores disseram ter intimidado colegas. Curiosamente, os jogadores também eram mais propensos do que os não-jogadores a serem *vítimas* de *bullying* na escola (40,7% em comparação com 27,2%) e *bullying online* (25,9% em comparação a 15,7%), o que sugere pensar, infere Patchin, que aparentemente parece haver uma conexão entre jogos eletrônicos e *bullying*. Contudo, ele considera que essa influência é provavelmente pequena e mediada por muitas outras variáveis – família, escola, traços pessoais. Também observa que ainda não é possível saber se jogar *videogames* violentos deixa a pessoa mais violenta ou se, na realidade, jovens agressivos sentem-se atraídos para tais jogos⁵⁰.

Com as redes sociais *online*, acentua-se e agrava-se a máxima lançada pelo filósofo Christoph Türcke⁵¹: *ser é ser percebido*. Se um determinado evento ou uma pessoa não está disponível em uma tela qualquer de um dispositivo imagético-eletrônico, não é percebido. Se não aparece, “não existe”. Se em algum momento das modernas sociedades industriais, a máxima que prevaleceu foi *ser é ter*⁵², ou seja, a pessoa só era vista como alguém, de fato, a partir do momento que ela possuía algum bem, uma mercadoria etc., portanto, nessa lógica de pensamento, quanto mais se tem/possui, mais a pessoa parece ter a sensação de que só é na medida em que tem; o que na cultura do tempo presente é o contrário que acontece. O lema é substituído por: *ser é aparecer*⁵³.

No caso da *internet*, Antonio Zuin destaca que há uma tendência em se considerar que nela tudo é válido. Que tudo pode. Até mesmo

os tabus são rompidos. Quando o evento é registrado, no formato de audiovisual, ele parece ostentar a característica de ser mais uma das formas de os trotistas romperem com determinados tabus. Eles desafiam a instituição, os educadores e gestores. Fica nítido o desejo de que as imagens de humilhação aos calouros sejam universalmente acessadas. Assim, parece que é fraco, ou mesmo inexistente, o medo de que venham (os veteranos produtores de trotes espetaculares) a ser punidos pelas autoridades. Zuin explica que é mais forte a vontade de se quebrar o tabu, a lei. O desejo é ser midiaticamente percebido, por meio das mais variadas redes sociais *online*⁵⁴.

Na esfera pública virtual, não é qualquer evento que vale a pena ser compartilhado. Quanto mais as cenas exibirem violência física e moral, humilhação, assédio etc., mais impactante e valorizada é a imagem compartilhada; quanto mais disciplinadamente bárbara for a prática do trote, mais visualizações suas imagens alcançarão nas plataformas digitais do universo virtual: *YouTube*, *Instagram*, *Twitter*, *Instagram*, ou mesmo na televisão. Não basta a máxima *ser é ser percebido*, ou, *ser é aparecer*, é preciso que a imagem seja sempre mais e mais estética e provocativamente chocante⁵⁵.

A ESCOLA E AS TICS NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Afora toda essa questão, que envolve tanto a prática do *bullying* como o trote universitário, atualmente, sobre a escola escuta-se de tudo, principalmente que ela parece apresentar uma situação limite. Quase um beco sem saída. De um lado, muitos a veem como sendo a instituição mais privilegiada, que ainda seria capaz de criar as reais condições de possibilidades para que a grande maioria da sociedade, em especial os seguimentos mais pauperizados da classe que vive

do trabalho⁵⁶, possa acessar os principais elementos que compõem uma parcela considerável do patrimônio cultural da humanidade. E, com certeza, isso é fato. Em países como o Brasil, África do Sul, Índia, e tantos outros considerados polos periféricos do capitalismo central, quando chegam à escola é que os meninos e meninas (filhos de pais e mães trabalhadoras) terão a oportunidade de acessar determinadas “expressões” (conhecimentos, práticas e saberes) da cultura, que se tornaram patrimônio da humanidade. E o acesso à educação formal/escolar não é privilégio: é um direito universal.

Por outro lado, há quem considere que a escola é uma instituição ultrapassada, pois não consegue competir com os aparatos da sociedade do espetáculo, especialmente com as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Contudo, pode-se facilmente afirmar que também tem havido muita euforia, um romantismo exagerado e demasiado deslumbre com os dispositivos disponíveis pela sociedade do espetáculo⁵⁷, tendo em vista suas excitantes e sedutoras tecno-imagens⁵⁸, que em algum momento acaba por atingir o campo da educação e orientar uma legião de apaixonados defensores das TICs, em particular, e dos *meios imagético-eletrônicos* que participam tanto da formação de juízos de gosto (estética) como da constituição do sujeito eticamente responsável⁵⁹.

Na excitada sociedade do espetáculo⁶⁰, a subjetividade tem seus fundamentos fincados nos hábitos de consumo dos produtos da indústria do entretenimento, cujos consumidores, ao invés de serem os programadores das suas próprias existências, tornam-se funcionários das máquinas/equipamentos⁶¹.

A pesquisadora Marianne Wolf⁶², em seu livro *O cérebro no mundo digital*, afirma que nas crianças mais novas, os sistemas inibidores e outras funções executivas do córtex frontal precisam de um longo tempo para se desenvolver. Por isso, a atenção delas fica

ao alcance de quem a capturar primeiro. Nesse caso, a indústria do entretenimento tende a chegar na frente.

O argumento dos fervorosos defensores da inclusão dos aparatos das novas TICs na escola é de que os alunos aprenderiam mais e o ensino se tornaria mais prazeroso, tendo em vista que a maioria das crianças e adolescentes já nasce em uma sociedade integrada à cultura digital. Não por acaso, tem sido bem difundido o discurso que tenta vincular fracasso escolar com a ausência das TICs, ao mesmo tempo em que qualifica de tradicional a pedagogia das instituições de ensino, em especial da educação básica, que não dispõem desses recursos. Não obstante, o fato de a escola, seja ela pública ou privada, não utilizar as TICs como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, não a torna uma instituição tradicional. Assim como a simples presença das TICs não faz da escola uma instituição progressista, tampouco mais qualificada do ponto de vista educacional.

A dimensão tradicional da educação reside na sua filiação às filosofias essencialistas que fundamentam pedagogias acrílicas, reprodutoras de hábitos, valores e costumes conservadores que visam à manutenção da ordem social estabelecida. Paradoxalmente, a maioria das escolas fundamentada na pedagogia tradicional, ao menos no nível da formalidade, almeja que o aluno e a aluna se apropriem de conhecimentos considerados fundamentais para ampliarem a existência e lidarem com os dilemas e complexidades da vida em sociedade. O problema é que o fazem sempre com o pressuposto de manutenção, nunca de transformação da danificada ordem social estabelecida.

É muito difícil, mas não impossível, que de forma espontânea, sem a orientação/mediação de outrem, alguém formado em uma instituição educacional que fundamenta seu método de ensino na cosmovisão da pedagogia tradicional, consiga romper com os pressupostos da educação internalizada.

Mais do que atrasada, em termos tecnológicos, a característica peculiar da escola que fundamenta seu trabalho na pedagogia tradicional, é a centralidade na transmissão da cultura escolar, historicamente mediada por uma práxis conservadora cujo escopo mira apenas na adaptação dos alunos e alunas à realidade. Tanto o conteúdo como o método de ensino fundamentam-se em uma lógica formal, ahistórica e não crítica. E não são raros os casos em que os professores e as professoras lançam mão da violência simbólica e física, principalmente na educação básica.

Em termos de filosofia, a pedagogia tradicional pode abarcar desde a concepção idealista, empirista, transcendental, e pode ser tanto leiga como religiosa; mas, em linhas gerais, o processo de ensino e aprendizagem acontece de forma mecânica, fria, baseada em uma racionalidade funcional, pragmática e instrumental, que se sustenta pelos artifícios da lógica formal.

A pedagogia que fundamenta o ensino tradicional tem o mérito de se preocupar com o conteúdo, a cultura que deve ser assimilada pelos alunos e alunas. Contudo, um dos principais problemas está na forma austera, com quase nenhuma interação e diálogo entre professores e alunos. Como enfatizado, na perspectiva da pedagogia tradicional, à educação caberia, quase única e exclusivamente, a ajustar/conformar as crianças à realidade social injusta. Quando muito, o conhecimento, por si só, seria responsável por elevá-las a uma condição de libertação da ignorância, mas preservando-as cativas da opressão e exploração histórica e socialmente produzida.

Portanto, seria ingênuo pensar que a escola é tradicional pelo simples fato de não disponibilizar aos alunos e alunas o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. De todo modo, essa questão tem estado cada vez mais presente em diversos espaços da esfera pública. O discurso mais comum é de que atualmente a escola vive em constante estado de competição com essa realidade dominada pelas TICs.

Pais/responsáveis, docentes e demais especialistas (operadores e operadoras da educação escolar), de diversas tendências teóricas, afirmam que a escola tem perdido a “batalha” com as “novas TICs”, que faz tempo estão inseridas nos anais da história da educação, desde a origem da escrita e seus suportes, até a Revolução da Imprensa de Gutemberg (1459).

Não se trata, em hipótese alguma, de simplesmente negar, de forma categórica e apocalíptica, a entrada das “novas” tecnologias como auxiliares e colaborativas do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar. Areladas a uma formação qualificada do professor e da professora, as TICs podem contribuir com o trabalho educativo⁶³. O que não dá para aceitar passivamente é quando se estabelece uma relação direta e mecânica entre as TICs e (um suposto) avanço/melhoria da qualidade da educação.

Em seu livro *A geração superficial: o que a internet está fazendo com nossos cérebros*⁶⁴, Nicholas Carr enfatiza que a *internet* é uma “tecnologia do esquecimento”. Ele observa que a rede internacional de computadores obstrui aquelas faculdades de raciocínio mais elevado, interrompe tanto a consolidação de uma memória de longo prazo como o desenvolvimento de esquemas mentais.

A consideração de Nicholas Carr é exemplificada com o resultado da pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), na qual se avalia os resultados do exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA/2012), realizado em 65 países. Nos países onde é mais comum os alunos usarem a *internet* na escola para trabalhos escolares, o desempenho na leitura diminuiu, em média, no período entre 2000 e 2012. Os dados do Pisa informam que, apesar da difusão das TICs, elas ainda não têm sido amplamente adotadas na educação formal. Contudo, onde elas são usadas, na sala de aula, na melhor das hipóteses, seu impacto no desempenho dos alunos é misto. De fato, os resultados do Pisa não

mostram melhorias consideráveis no desempenho dos estudantes em leitura, matemática ou ciências nos países que haviam investido pesadamente em TICs para a educação. O relatório sugere que as conexões – estudantes, computadores e aprendizado – são bastante complexas e as reais contribuições que as TICs podem dar ao ensino e à aprendizagem ainda precisam ser plenamente realizadas e exploradas⁶⁵.

O discurso futurista é romantizado e tem muito mais a ver com os interesses econômicos de conglomerados empresariais; a ganância do setor da indústria da área de inovação tecnológica, cujo objetivo é ampliar seu mercado de atuação e veem na educação um campo fértil para o que denominam de *empreendedorismo* no setor de *negócios educacionais*. O que não tem sido muito difícil, tendo em vista que a atual geração nasce rodeada das “novas” TICs, e a quase maioria dos pais podem ser considerados *nativos digitais*. Isso facilita não apenas a divulgação, com a apropriação desse discurso, de que a escola é inovadora quando opera a partir daquilo que é mais evidente no mercado.

Em consequência do isolamento social ocasionado pela pandemia do vírus Covid-19 (2020), a empresa *Intervozes*, com a colaboração de outras organizações parceiras, fez um levantamento com foco em informações relativas às políticas de ensino a distância (EaD), implementadas em 26 estados e sete capitais brasileiras. A pesquisa identificou “[...] uma alta presença de corporações internacionais de tecnologia, que dominam a circulação de informações na *internet* e oportunamente se adaptam à educação digital”⁶⁶. O estudo também destaca que apenas 15% das secretarias de educação não se baseiam em tecnologias digitais. daquelas que optaram por EaD, 10% utilizam sistemas próprios, 50% aliam plataformas públicas e empresariais e 40% fazem uso exclusivo de aplicativos privados. Sem contar a forte presença de um monopólio que vigora nas parcerias público-privadas, nas quais 75% dos serviços oferecidos pertencem às empresas *Google*, *Amazon*, *Microsoft* e algumas empresas brasileiras⁶⁷.

As “novas” tecnologias de informação e comunicação são mercadorias cujas empresas estão na bolsa de valores. As principais delas formam as FANG (*Facebook, Amazon, Netflix e Google*), conforme delimitado no quadro a seguir. Passada a pandemia (Covid-19), que levou milhares de pessoas ao isolamento social, em praticamente todos os países, o crescimento/lucro da maioria das empresas do setor das TICs vai ser ainda mais alto do que o atual (em plena crise econômica desencadeada pela Covid-19). Sem ainda ter sido decretado o fim da pandemia, essas empresas (FANG) já apresentam retorno positivo em 2020⁶⁸.

Tabela 1 - As 10 empresas de tecnologia mais valiosas em 2020.

EMPRESA	VALOR DE MERCADO	RECEITA ANUAL
Microsoft	US\$ 1,045 trilhão	US\$ 125,8 bi
Apple	US\$ 1,003 trilhão	US\$ 260,2 bi
Amazon	US\$ 919 bi	US\$ 232,5 bi
Alphabet Inc.	US\$ 735,35 bi	US\$ 161,9 bi
Alibaba Group	US\$ 486,38 bi	US\$ 56,152 bi
TecCent	US\$ 432,77 bi	US\$ 472,1 bi
Facebook	US\$ 426,80 bi	US\$ 70,7 bi
Samsung	US\$ 240,53 bi	US\$ 70,7 bi
Disney	US\$ 155,23 bi	US\$ 211,2 bi

FONTE: Cf. FXSSI, 2020; TUCKER, 2020; KINAST, 2019.

Se não a maioria, ao menos parcela significativa dessas empresas (as FANG) têm estado de olhos abertos para, de uma vez por todas, abocanhar o nicho do mercado que vai coroar a convergência dos *media* (ou mídias): a educação.

Quando isso acontecer – e não demora muito será mais do que uma realidade – o circuito do sistema/rede da indústria cultural 4.0 estará orgânica e integralmente interconectada, de tal forma que a excitada sociedade do espetáculo poderá formatar seus futuros cidadãos clientes já na educação infantil.

A *Amazon*, que iniciou suas atividades empresariais como distribuidora de livros, atualmente, “junto” com a *Netflix* e outras corporações, detém parte das ações da *Kroton*⁶⁹, maior empresa de educação superior privada do Brasil, com mais de 1 milhão de estudantes, sendo 820 mil no ensino superior. Mesmo que ainda não seja parceira no âmbito da Educação a Distância da *Kroton*, a *Amazon* já possui uma plataforma – *Amazon Web Service (AWS)*⁷⁰ – direcionada para o ensino e aprendizagem, na educação superior, através da *nuvem*. Contudo, para operar com EaD, no momento o grupo *Kroton* tem parceria apenas com a *startup Adaptive Learning* e a *Microsoft Teams*.

Algumas das principais “novas” TICs, dentre elas os *smartphones*, *notebooks*, *tablets*, para funcionarem dependem de produtos (aplicativos, programas operacionais etc.) feitos por empresas que dominam esse mercado e para surtirem algum efeito prático necessitam da conexão com a rede internacional de computadores (*internet*). A convergência não para. Criada a necessidade de uso das TICs, ainda que a pessoa ou instituição seja proprietária de qualquer daqueles aparatos, para pô-los (*hardwares* e *softwares*) em pleno funcionamento, é preciso comprar os serviços de empresas privadas que detêm a concessão pública para disponibilizarem o uso da *internet*. No caso específico do Brasil, o serviço de *internet* é um dos mais caros do mundo⁷¹; cerca de 30% das residências ainda não têm acesso à rede e essa porcentagem aumenta para 50% nas regiões rurais. Sem contar que a maioria das pessoas recorre a planos pré-pagos, cuja conexão é limitada, com poucas opções de acesso às plataformas, circunscritas ao *WhatsApp* e ao *Facebook*⁷².

Não apenas no Brasil, mas também em outros países do continente latino-americano, na África e Índia nem sempre a escola pública tem condições objetivas para disponibilizar as novas TICs. Isso significa que a “competição” está perdida? Aliás, é disso mesmo que se trata, uma competição, ou o discurso eufórico e romantizado esconde

que a relação entre as TICs e educação tem muito mais a ver com uma insistente e contínua publicidade, promovida e organizada por conglomerados de empresas internacionais, cujo objetivo é convencer o cliente (os gestores públicos) de que a qualidade da educação só vai acontecer quando a escola estiver equipada com a mais alta e sofisticada TIC do momento?

E mais um problema para ser enfrentado: a indústria do ramo da tecnologia trabalha com um limite de vida útil para seus produtos – a obsolescência da mercadoria. A conservação dos aparatos das TICs exige uma manutenção constante, e isso requer pessoal qualificado e ambiente devidamente climatizado, sem contar que a média de vida útil de um CD/DVD é de no máximo cinco anos; um HD (disco rígido) gira em torno de cinco a dez anos. Os textos digitais são frágeis. Funcionam na base binária 0101010101010101. Se um desses elementos é corroído, perde-se toda a informação.

A invenção da *internet cloud* (a *internet* na nuvem) poderia ser a solução desse problema. Contudo, ela carrega inúmeras implicações desagradáveis, naquilo que poderia ser um facilitador. Em primeiro lugar, há que se considerar o alto custo energético para manter as centrais de dados que armazenam informações de pessoas físicas e empresas, em todo o mundo. Isso mesmo, apesar da aparência mágica (eis o fetiche da tecnologia), ela não nasce em pé de árvore. Para que todos os dados armazenados na nuvem sejam acessados, para que isso aconteça, ela precisa de um recurso energético (a eletricidade) produzido por uma tecnologia antiga, que ainda hoje milhares de pessoas continuam a alimentar a crença de que se trata de magia. Exatamente. A fonte de energia (eletricidade) “responsável” pela 2ª Revolução Industrial (1850-1945), apesar de antiga, é a responsável por “alimentar” a *nuvem* da *internet*. E, apesar dos esforços das inúmeras empresas do setor das TICs, a maior parte da energia que sustenta os equipamentos de estocagem de dados na *internet*, e que formam a nuvem, ainda depende de energia suja: queima de carvão⁷³.

Na sociedade do espetáculo, cada vez que um usuário internauta, posta uma foto ou assiste a um filme, em qualquer canal (*Facebook, Instagram, YouTube, Netflix, Amazon, Twitter* etc.), todo um sistema de plataformas eletrônicas (*data centers*) é acionado. O que não se vê é o que está “por trás” do invisível palco que sustenta as nuvens: uma estrutura formada por dezenas de fileiras repletas de servidores que são os sistemas de computação centralizadores que fornecem informações via *internet* para os aparatos (*tablets, smartphones, notebooks, computadores, televisores* etc.) pessoais e empresariais. Essas centrais não podem parar. Nunca param. Os mais de três bilhões de pessoas que navegam pela *internet* consomem mais energia do que a população de grandes países, dentre eles o Brasil, Índia e Alemanha⁷⁴.

Para se ter uma rápida noção, nos Estados Unidos, país que concentra mais de 30 milhões de *data centers* do mundo, 45% da matriz energética vem do carvão mineral (energia suja) queimado em usinas termelétricas que emitem gás carbônico e contribuem para alteração climática e produção do efeito estufa. Portanto, as “novas” TICs são produzidas por empresas que precisam consumir muita energia, e poucas ainda têm tido a devida responsabilidade social com a preservação da natureza⁷⁵.

Os últimos relatórios emitidos pela Organização não Governamental *Greenpeace* indicam que algumas dessas empresas têm aumentado a responsabilidade com a proteção e preservação do nosso ecossistema e utilizado fontes limpas (renováveis) de energia⁷⁶. Contudo, na contramão desse “esforço” e do declarado compromisso, o *Greenpeace* destaca um paradoxo: a computação em nuvem, *softwares* de inteligência artificial produzidos por aquelas empresas, têm ajudado grandes companhias, corporações petrolíferas, na descoberta, extração, distribuição, refino e comercialização de petróleo e gás. As inovações tecnológicas, desde o fraturamento hidráulico até a perfuração horizontal, ajudam a impulsionar os negócios. As

empresas de nuvem têm facilitado inovações baseadas em dados para aproveitar esses avanços, identificar eficiências e aumentar a produção de petróleo e gás. As três maiores empresas de nuvem – *Amazon* (33% de participação no mercado), *Microsoft* (18%) e *Google* (8%) – fazem parceria com empresas de petróleo para usar tecnologias de inteligência artificial para desbloquear depósitos de petróleo e gás nos EUA e em todo o mundo⁷⁷. Justamente as que mais contribuem para a poluição e aumento do efeito estufa no planeta.

Como é possível perceber, a temática é complexa. De fato, as “novas” TICs realmente são inovadoras, mas as empresas responsáveis por todo esse desenvolvimento tecnológico, que permite diminuir esforços, encurtar o tempo de comunicação e criar a sensação de ruptura com a distância para tornar tudo isso realidade, recorrem a uma tecnologia tradicional. A maioria delas opera como se estivesse na era da 2ª Revolução Industrial, em termos de consumo energético.

Algumas dessas empresas, como a *Amazon*, afirmam que ter o compromisso de, em longo prazo, atingir 100% de energia renovável. Só não informa quanto tempo será esse *longo prazo*. De qualquer forma, talvez muito mais por pressão social do que uma real preocupação com o meio ambiente, parece que ela tem feito parte do seu dever de casa⁷⁸.

Mais uma vez, não se trata de negar a importância da tecnologia. O que aqui se expõe é uma problematização da temática, no sentido de seguir na contramão dos eufóricos que supervalorizam as possibilidades de trabalho com as TICs, no âmbito da instituição escolar, pois tendem a naturalizar a tecnologia e abstraírem o fato de ela ser a síntese histórica do trabalho humano.

A tecnologia é parte do patrimônio da humanidade. O direito de acessá-la e assimilar seus fundamentos deve ser constitutivo da educação científica e tecnológica de toda instituição educacional. Isso significa que as crianças, desde a educação fundamental, podem e

devem aprender a lógica de funcionamento dos equipamentos com os quais já têm familiaridade, desde muito cedo; aprender a lógica dos *algoritmos* (essência da linguagem de programação de máquinas com inteligência artificial). Por isso, o fato de ser um *nativo digital*, de ser familiarizado, não significa que se saiu do nível mágico de conhecimento – que talvez não seja a melhor forma para lidar com a tecnologia. Isso porque, “[...] seres humanos em absoluto não estão em condições de manobrar ou manejar máquinas, sem com elas se identificar em certo grau”⁷⁹. A tendência é que o usuário se relacione com o aparato tecnológico como se fosse um ente superior e isso tende a gerar um sentimento de inferioridade:

Günther Anders o denominou de “vergonha prometeica”: o ser humano como “Prometeu”, como criador do mundo das máquinas, terá chegado à constrangedora situação de se sentir sempre inferior à criatura – de se envergonhar diante dela. A vergonha é constrangedora, um sentimento que seria preferível não ter – e, por isso, reprimido ou dissimulado com prazer. Isso, é claro, sobrecarrega, e essa sobrecarga é o estresse subcutâneo, sublime, tão difícil de apreender como de negar, que fundamenta permanentemente a relação humana com o mundo das máquinas – o preço do desencargo oferecido pelas máquinas (TÜRCKE, 2016, p. 28).

Utilizar todas as principais ferramentas das “novas” TICs como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de facilitar o trabalho pedagógico, pode ser realmente um grande salto para a educação. Não obstante, a escola não cumprirá o seu real e efetivo papel se a relação que professores e alunos estabelecem com as TICs continuar no nível do mais superficial e ordinário senso comum, imersos no fetiche da mercadoria. Ser um nativo digital, estar familiarizado com o uso de um *smartphone*, de jogos eletrônicos; saber manusear um *notebook*, um *tablet* ou qualquer um desses “novos” aparatos, não significa que o usuário conhece essa tecnologia.

De tal forma, não custa perguntar se de fato é um problema caso o professor ou a professora não mediar suas aulas com alguns dos equipamentos *hightech*? É mesmo preciso seguir a onda e aderir aos modismos, ou não se trata nem de uma coisa, nem de outra? Quem garante que estar integrado à moda, ditada por executivos, publicitários das corporações empresariais do setor das TICs, significa o que de melhor se pode fazer, em termos de formação/educação?

O mais apropriado é não tomar a tecnologia como uma entidade abstrata cuja existência independe da ação humana. Toda e qualquer tecnologia, da mais simples a mais complexa, agrega processos que sintetizam a convergência entre ciência e técnica: resultado do trabalho – que é sempre humano. A depender do contexto onde está inserida, a quem ou qual grupo detém sua hegemonia, ela pode tanto servir para a manutenção e reprodução das formas de danificação e destruição da vida, como pode ser uma colaboradora no processo de transformação da sociedade, no sentido de ampliar a biodiversidade dos inúmeros ecossistemas existentes.

As TICs, como ferramentas mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, podem ser tanto um veneno como um remédio capaz de ajudar na cura de alguma enfermidade. Elas não são uma entidade abstrata. Cada suposta inovação está interconectada a uma totalidade. De qualquer forma, para além da sedutora atratividade que as TICs exercem sobre os consumidores, qual seria a efetiva diferenciação entre uma aula ministrada a partir das TICs e uma aula “tradicional”? Qual seria, de fato, a diferença entre uma aula gravada em vídeo (uma aula expositiva *online*) e uma aula presencial? O que fazer para que as TICs, no campo da educação, não sejam meros artefatos a reproduzirem a pragmática lógica da sociedade do espetáculo⁸⁰? Mas, afinal, o que é a sociedade do espetáculo?

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA EXCITADA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

Esse subitem põe em destaque cinco importantes conceitos. No campo filosófico, formação é um vocábulo que alude tanto ao conceito grego de *Paideia* (cultura) como de *Bildung*, que em alemão refere-se àquela experiência formativa que acontece a partir, mas não se reduz à cultura letrada, sistematizada pelo trabalho educativo da escola. Vai para além dela. Diz respeito ao processo de elaboração de uma imagem (*Bild*) que “cada um” forma de si mesmo e do mundo, mediado por um processo de aprendizagens não programadas. Tem a ver com o ato de viajar (*Reisen*) e conduzir (*Fahren*), pois no sentido aqui atribuído, experiência é *Erfahrung* e significa aquilo que se vive quando ao viajar, o/a viajante se permite conhecer pessoas de culturas diferentes; sensibiliza-se, afeta-se, é conduzido e motivado a escutar e acolher o desconhecido, o não familiar. No retorno para casa, é-se tomado pelo desejo de compartilhar, de contar e buscar outras formas de dizer, narrar a outrem o que se viveu e escrever, registrar a história vivida. Isso contribui para uma espécie de *desenho* “interno” da imagem que cada pessoa faz de si mesma e do mundo em seu entorno.

Para os alemães, ao contrário da experiência (marcada pela escuta atenta e sensível, mediada pelo diálogo horizontal com a alteridade, valorização do coletivo), a vivência (*Erlebnis*) geralmente vincula-se a um presente fugaz, não mais ancorado em uma tradição comum. Nas palavras de Jean-Marie Gagnebin, a vivência “[...] é uma experiência vivida, com certeza real, mas evanescente e difícil de ser realmente transmitida como um bem comum”⁸¹. Ela é superficial e exclui a possibilidade de contato com o não idêntico, ou, quando muito, aceita-o de forma tolerável, mas excludente.

De acordo com Leandro Konder, o filósofo e crítico literário Walter Benjamin, em seu ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, sugere pensar nos sentidos significados dos vocábulos *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência):

Erfahrung (experiência, gf. meu) é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos (BENJAMIN, 1994, p. 146).⁸²

Na avaliação dos professores Bruno Pucci e Newton Ramos-de-Oliveira, para ser formativa, a experiência, tal como pensada por Benjamin, precisa retomar o passado para “[...] redimi-lo de suas maldades, de seus pesadelos”. Ele apela às futuras gerações que seja recuperado como memória da experiência dos homens na construção da sua história. No entanto, para os autores, “[...] o tempo para maturar uma ideia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra imposições ininterruptas do sistema [...]”, tem sido cada vez mais sequestrado do processo formativo⁸³.

Estética, por sua vez, além de ser uma disciplina acadêmica, diz respeito a uma forma de aprendizagem que acontece por meio da dimensão sensível (corporal) da existência. Em grego, a palavra é *aesthesis* e significa apreensão imediata do real por meio dos sentidos: olfato, tato, paladar, visão, audição. É a primeira forma de acesso que se tem à realidade, mediada pelos órgãos da sensibilidade. Ela pode acontecer à revelia da escola, como também pode ser objeto do trabalho educativo, com vistas a uma educação dos sentidos, cujo escopo é possibilitar ao sujeito ter uma autonomia que lhe permita fazer escolhas relativas ao universo simbólico, à cultura em suas mais variadas modalidades e expressões. Em uma via de mão dupla, a experiência estética tanto amplia como é ampliada pela educação dos sentidos.

Minha hipótese: a formação estética atualmente hegemônica é atravessada por uma experiência direta e indiretamente vinculada às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Ela tanto amplia as possibilidades de relação com a alteridade como, paradoxalmente, tende a ser reduzida à mera *vivência*. Isto tem a ver com a forma como as TICs apresentam-se e são incorporadas no contexto contemporâneo.

Toda e qualquer tecnologia representa a extensão das forças intelectuais e sensíveis do corpo, que se põe a transformar a natureza. Contudo, desde o surgimento da cultura industrial, a tecnologia (em especial as TICs) tem sido o braço direito da indústria do entretenimento. A base de sustentação da operacionalidade da sociedade do espetáculo.

O vocábulo espetáculo deriva do latim, *spectaculum*, e pode significar tanto uma representação pública que impressiona como também tudo o que atrai a vista ou prende a atenção. E, no caso da sociedade do espetáculo, sua característica básica é a produção, reprodução, compartilhamento de dados imagéticos, de produtos do audiovisual que se tornam os principais mediadores das relações sociais. Acontece que essa relação que o humano tem com as imagens que ele próprio produz faz parte da história de constituição da humanidade.

Como será possível detalhar mais à frente, há fortes evidências, baseadas em pesquisas recentes, relativas à evolução da espécie, que sugerem pensar o surgimento do *Homo sapiens* concomitante ao aparecimento da linguagem articulada, por meio da qual é possível compartilhar, abstrair e superar o mundo da vida preso ao *aqui e agora* da existência.

Na história do processo de hominização, em relação às outras espécies de hominídeos, o *Homo sapiens* se destacou em função da fala articulada e complexa. É ela que supostamente cria as condições de possibilidades para que alguém possa compartilhar, abstrair e superar determinados aspectos do mundo cotidiano que se dá no mundo da vida. Em um exercício teórico-hipotético, pode-se sugerir

que a descoberta de técnicas produtoras de fogo permitiu que se pudesse iluminar a escuridão da noite dos primeiros hominídeos (há mais de 1 milhão de anos), ao mesmo tempo em que desencadeou um primeiro nível de desencantamento do mundo, que, paradoxalmente, produziu um encantamento ainda maior.

A luz das tochas acessas, no meio da escuridão noturna ou no interior das cavernas que serviam de abrigo, propiciou o início da projeção e materialização do universo simbólico dos primeiros *Homo* “artistas”. Na parede das cavernas, passaram a retratar imagens/cenas ilustrativas do ecossistema onde viviam. Imagens do mundo que efetivamente existe. Apreendidas, mentalmente ressignificadas e tornadas registros de parcela considerável de grupos humanos. Pinturas que podem muito bem ter sido a expressão de uma imaginação, cujo início tem a ver com a origem da linguagem falada, provavelmente, por volta de 300 mil anos⁸⁴. Se a ela antecederam, só fez enriquecê-la. E vice-versa.

Desde então, vivemos em um mundo povoado de imagens. Atualmente, talvez mais do que em qualquer outro período da história, a forma como apreendemos o que está no nosso entorno, a nossa relação com o mundo tem se dado, com raras exceções, pela mediação de imagens, em especial a imagem técnico-digital ou eletrônica.

É como se vivêssemos em uma espécie de totalitarismo do imagético-visual. Cartazes, *outdoors*, publicidade comercial, imagens na televisão, que repetem as do *Youtube*, que reproduzem as do cinema, que circulam no *Facebook*, no *Instagram* etc. Fotografias animadas (em aparente movimento), vídeos, tudo, enfim, em uma completa convergência dos meios de comunicação de massa. A cada instante um clique; a cada momento milhares e milhares de imagens são aparentemente assimiladas sob nosso olhar embotado, extasiado. Imagens que circulam em uma velocidade e quantidade dificilmente apreensível e na maior parte das vezes não cumprem aquele velho e enganador chavão do clichê: “uma imagem vale mais que mil palavras”.

O cartunista, escritor, artista plástico e tradutor Millôr Fernandes (1923-2012), em entrevista a um programa de televisão, fez o seguinte comentário: “Os chineses têm uma frase que se repete aí cansativamente: *Uma imagem vale mil palavras*. E eu sempre digo: diz isso sem palavras! [risos]”⁸⁵.

Como enfatizei, a partir de uma tópica análise das características da sociedade atual, pode-se inferir que esta tem sido sobrecarregada por estímulos audiovisuais acessíveis por meio de dispositivos eletrônicos disponíveis à grande massa da população, principalmente com o avanço da rede mundial de computadores – *internet* – que produz um ciberespaço que representa uma suposta democracia cultural.

O fenômeno se apresenta como democrático. Contudo, prevalece uma forte, organizada e mundializada indústria do entretenimento sempre alerta para que seus produtos atinjam, seduzam, estimulem e excitem, de forma “globalizada”, o público consumidor. Este, por sua vez, assiste, ouve, consome aqueles produtos quase sempre de forma passiva. Dificilmente lhe é permitido produzir, expressar-se esteticamente a partir de algo que não seja mediado pelos cânones da indústria cultural. Esta, por sua vez, é responsável pela insistente e zelosa tentativa de formatação do juízo de gosto de cada cidadão cliente. Em outros termos, os inúmeros operadores, engenheiros, publicitários e gerentes desse mercado/indústria da cultura, têm como meta não apenas a obtenção de lucro para suas empresas; mas, explícita ou implicitamente, de tudo fazem para padronizar a experiência ética (o que fazer? por que fazer?) e estética (o que sentir? por que sentir assim e não de outra forma?) dos clientes consumidores.

No ensaio *Semiformação no contexto das fake news e da pós-verdade na sociedade excitada – de Adorno a Türcke*, os autores⁸⁶ consideram que no contexto atual tem-se acentuado os processos a partir do estabelecimento de um polo emissor supostamente livre (ou, ao menos, mais acessível). Marca principal do advento das redes sociais

online. Em direção oposta daquela que seria o destino desenhado por Adorno e Horkheimer⁸⁷, a partir da crítica à indústria cultural, André Lemos e Pierre Lévy⁸⁸ consideram que, sem intermediários, a liberação da palavra teria permitido aos indivíduos comunicarem-se de forma mais [ciber]democrática. Contudo, a realidade que descreve realizou-se em algum grau e conta com importantes espaços de resistência.

Loureiro e Gonçalves⁸⁹ observam que a previsão de uma liberdade plena, a partir das redes *online*, encontrou oposição nas próprias contradições e nos tradicionais operadores da indústria cultural. Ela esbarra em três características (interpostas e de reforço mútuo) que referendam e agravam o prognóstico feito por Türcke⁹⁰, quais sejam: 1) com a liberação do polo emissor, ocorreu uma multiplicação exponencial dos conteúdos disponíveis (consequentemente, do vício em pílulas audiovisuais), uma vez que todos passaram a ser operadores de um espaço que reproduz a estética da indústria da cultura (basta lembrar que as redes sociais *online* também são grandes conglomerados dos *media*, muitas vezes com ações na bolsa de valores); 2) com a manutenção da estética, perseverou também a ética particular aos processos e discursos semiformativos engendrados pela indústria cultural, uma vez que, ainda com o polo emissor liberado, a maior parte desses novos operadores foram e são formados pelos *media*⁹¹ de massa tradicionais e, por fim, 3) a transferência da lógica da pressão concorrencial para a existência singular de cada um fez com que os diferentes indivíduos passassem a adotar a inversão da lógica na notícia como premissa da própria vida: se for comunicado, será importante. Por isso, aqui se sugere – como potente via de pesquisa para trabalhos futuros – a hipótese de acordo com a qual é essa transferência (quase mimética) da pressão concorrencial que alimenta as *fake news* e as tornam uma estratégia aparentemente necessária para o mundo da vida dos diferentes indivíduos⁹².

Em última análise, o que persiste, no contexto atual, é a corrida pelo gozo *egóico*, diuturnamente estimulado e dificilmente

alcançado. O hedonismo contemporâneo carrega consigo a razão instrumental da pragmática sociedade fundada na lógica do valor de troca de mercadorias. Não por acaso, a sociedade contemporânea é a sociedade do espetáculo. Este, por sua vez, é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem. Nas palavras de Debord:

A sociedade que se baseia na indústria moderna não fortuita ou superficialmente espetacular, é fundamentalmente *espetaculosa*. No espetáculo, imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenrolar é tudo. O espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo (DEBORD, 1997, p. 17).

Esta sociedade, onde a indústria cultural administra e formata a sensibilidade, o espetáculo, paradoxalmente, “[...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”⁹³. O mundo da visão, escreve Debord, passa a ser uma terrível visão especular e invertida do mundo onde “O Todo é o não verdadeiro”⁹⁴, ou, nas palavras de Theodor Adorno, “no mundo realmente invertido, a verdade é um momento do que é falso”⁹⁵.

Guy Debord considera que a existência, nas sociedades onde reinam as modernas condições de produção, resume-se a uma imensa acumulação de espetáculos e toda experiência vivida, diretamente, tornou-se uma representação. Em um mundo que se especializa mais e mais na produção incessante de imagens autonomizadas, como se tivessem vida própria e se autorreproduzissem por si mesmas, o espetáculo é a inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não vivo⁹⁶.

A heterônoma sociedade do espetáculo apresenta exacerbados traços narcisistas. As pessoas são quase integralmente tuteladas e o comecinho do dia a dia da existência é esvaziado de qualquer possibilidade verdadeira de exercer a singularidade. O discurso que impera considera que nas redes sociais da cibercultura, tudo passa a ser uma assinatura coletiva, quando, a rigor, assinatura e obra, conteúdo e forma, já são previamente fabricados.

A esfera pública contemporânea parece viver em uma espécie de entorpecimento excitativo, que dificulta perceber o astuto procedimento dos engenheiros de produção da indústria cultural 4.0 – essa que engloba as principais inovações tecnológicas e vincula os campos da automação, controle e tecnologia da informação. Ela acontece por meio de sistemas físico-cibernéticos que exigem intensa digitalização de informações e comunicação direta entre os aparatos interligados em rede – máquinas, processos e pessoas.

A indústria cultural 4.0⁹⁷ é dependente da inteligência artificial, da nanotecnologia, dos algoritmos que tendem a homogeneizar as subjetividades. Mais do que elevar, ela empobrece a experiência sensível e é capaz de conduzir cada consumidor dos seus produtos, por meio de uma imperceptível servidão voluntária⁹⁸. Tudo isso a partir da fantasmagoria imagética veiculada pelos inúmeros dispositivos dos meios imagético-eletrônicos, cujo escopo é administrar a disciplina, controlar os desejos e cooptar as intenções de resistência.

A representação imagética tende a ser concebida como a própria realidade ou, no máximo, um prolongamento dela. A inversão é simples: só é, só *existe*, aquilo que aparece nas telas dos diversos dispositivos imagético-eletrônicos disponíveis. Isso não quer dizer que não mais exista o verdadeiro e o falso. Nesse contexto, o verdadeiro é o registro de um instante daquilo que é o seu contrário⁹⁹. O que não é consumido como imagem, é porque ou não tem valor ou, simplesmente, não existe. Na excitada sociedade do espetáculo, a indústria cultural 4.0 é, paradoxalmente, a principal fábrica produtora de fantasias e memórias. Os meios disponíveis (cinema, televisão, celulares, tablets, jogos eletrônicos etc.) são o espelho que reflete/orienta aquilo a que se deve gostar, desejar; o que se deve *ser*, sentir, pensar, fazer. A energia pulsional é elevada, diminuída ou deletada conforme a valoração direcionada das imagens especulares que criam desejos, e, como observa a psicanalista Maria Rita Kehl, “a subjetividade subordina-se ao espetáculo de maneira radical”¹⁰⁰.

O aumento da disponibilidade e acesso a imagens e aos sons não tem significado uma sociedade ética e esteticamente mais bem formada. Tem havido, cada vez mais, uma exponencial escala de danificação e rebaixamento das possibilidades de humanização. Reflexo da *falsa democratização* dos bens simbólicos. O mais apropriado seria *massificação programada*. Há grandes massas de consumidores de imagens e sons, dos produtos da indústria cultural. Um público ávido e nanometricamente impulsionado e excitado a desejar sempre mais do mesmo. Pessoas motivadas por coaches “invisíveis” (engenheiros de produção, gerentes, operadores, designers) dos dispositivos pulsionais do mercado, cuja função básica é produzir e reproduzir artifícios que em hipótese alguma têm a finalidade de saciar o desejo pré-formatado do cidadão cliente.

O linguista, filósofo, ensaísta e ativista político estadunidense Noam Chomsky¹⁰¹ faz uma relação entre a publicidade/propaganda que vigora na sociedade capitalista e o Estado totalitário, ou Estado militar, no qual o controle é fácil, pois as forças policiais do aparato estatal mantêm qualquer possibilidade de rebeldia, revolta e revolução, controladas por meio do porrete que desce sobre as cabeças de quem *sai da linha*. Contudo, escreve Chomsky, quando a sociedade se torna mais livre e democrática, perde-se essa capacidade de esmagar as pessoas. Tal fenômeno fomenta o resgate das técnicas de propaganda, que é, para a democracia, aquilo que o porrete é para o Estado totalitário¹⁰².

A sociedade do espetáculo é também uma *sociedade excitada*¹⁰³. Ela exige cada vez mais doses elevadas de sensações artificiais que produzam conexões sinápticas que dêem a ilusão de liberdade, leveza, poder, felicidade. Se o escopo não é dar a sensação ao cliente de que ele é um sujeito esteticamente *omnipotente*, hedonisticamente *hipertrofiado* e eticamente *atrofiado*, quase sempre esse é o resultado desse processo. Sobre essa questão, Guy Debord fez a seguinte observação:

A sociedade que se baseia na indústria moderna não fortuita ou superficialmente espetacular, é fundamentalmente *espetaculosa*. No espetáculo, imagem da economia reinante, o fim não é nada, o desenrolar é tudo. O espetáculo não deseja chegar a nada que não seja ele mesmo (Cf. DEBORD, 1997, p. 17).

No século XIX, o filósofo Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872), no prefácio de seu livro *A essência do cristianismo*, escreveu:

E sem dúvida o nosso tempo [...] prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser [...]. Ele considera que a *ilusão* é sagrada, e a *verdade* é profana. E mais: a seus olhos o sagrado aumenta à medida que a ilusão cresce, a tal ponto que, para ele, *o cúmulo da ilusão fica sendo o cúmulo do sagrado* (Cf. FEUERBACH, s.d.).

A excitada sociedade do espetáculo é a expressão, em grau máximo, do nível de *fetichismo* a que somos submetidos. A hegemonia dos meios imagéticos no âmbito da cultura é empiricamente observável. Em 2019 o faturamento da indústria de jogos eletrônicos (*videogames*) foi de 120 bilhões de dólares¹⁰⁴. Alguns jogos detêm a marca de 200 milhões de jogadores, no mundo. Em comparação, a indústria cinematográfica arrecadou 42,5 bilhões de dólares. Contudo, as projeções são mais bem favoráveis ao setor de jogos eletrônicos, que, em 2021, deve ultrapassar os 180 bilhões de dólares, contra 51 bilhões da indústria cinematográfica. Esses dados ajudam a ilustrar o que, empiricamente, significa sociedade do espetáculo.

Desde a “transformação das principais corporações (*Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft*) de tecnologia digital, em empresas de arte e entretenimento, observa-se a consolidação do “capitalismo cultural-digital” – a indústria cultural 4.0, que realiza “serviços culturais digitais”¹⁰⁵. No Brasil, dados de 2019 informam que 127 milhões de pessoas navegaram na rede mundial de computadores – *internet* –, ou seja, 70% da população¹⁰⁶, dos quais 64% já assistiram vídeos, programas, filmes ou seriados *online*, acessíveis em plataformas como o *Youtube, Netflix*¹⁰⁷ e 28% já pagaram por serviços de filmes ou séries pela *internet*¹⁰⁸.

O número de usuários da empresa *Netflix* já deve ter ultrapassado 9 milhões de assinantes¹⁰⁹. Por alto, pode-se calcular por volta de 9 milhões de telas que veiculam uma programação e que, majoritariamente, reproduzem a lógica da racionalidade instrumental e a *pasteurização* da experiência estética, com um baixo nível de possibilidade de escolhas de produções fora do padrão da indústria cultural 4.0. A quantidade de produtos é assustadora, mas eles circulam dentro de um universo restrito, com pouca diversidade de narrativa.

As crianças da geração *pós-internet* (década de 1990), os nativos digitais, têm por hábito saltarem de uma imagem, de uma informação para outra, como se tudo fosse uma peça de entretenimento digital. O ciberespaço, a cibercultura, os diversos aplicativos, jogos eletrônicos, ligados ou não à rede mundial de computadores, fornecem informações, diversão e consumo, ao mesmo tempo em que formata a dimensão ética e estética das crianças; produzem uma visão sobre como devem se comportar sexualmente, como desempenhar papéis de gênero, o lugar social que devem ocupar, de acordo com o nicho de consumo e sua capacidade de se sobressair e deixar de ser um anônimo no mercado¹¹⁰ – *redes sociais online* – virtual.

Em fase dessa problematização, seria o caso de perguntar se haveria ainda lugar para a escola, nessa excitada sociedade do espetáculo. Se há, qual seria a sua finalidade ou contribuição para enfrentar alguns dos dilemas postos por esse contexto social?

POR QUE EDUCAÇÃO, PARA QUE ESCOLA – SAPIENS, UM SER CARENTE, DE CONHECIMENTO (?)

Em face do contexto atual, com tantas possibilidades de acesso à informação, será que a instituição escolar ainda se faz necessária? Por que educação? Para que escola? A resposta provisória (hipótese) con-

sidera que sim. A escola continua sendo imprescindível. Isto se torna mais evidente quando seus pressupostos político-pedagógicos se fundamentam em uma perspectiva progressista de educação, estruturada em uma concepção crítica de ser humano e sociedade. Tendo isso por princípio, torna-se plausível pensar em uma educação escolar comprometida com a formação do ser social para além da necessária (mas insuficiente) adaptação à ordem social estabelecida. Esta proposição tem mais chances de concretização, quando o processo de ensino e aprendizagem acontece em um ambiente horizontalmente democrático, quer seja em nível *micro* (família, escola etc.) ou *macro* (o mundo do trabalho, a esfera pública – *virtual* e “*presencial*” –, o mundo da vida). Trata-se de um imperativo ético normativo para qualquer projeto de humanidade. Nesse sentido, como hipótese aderente a essa, sustento que o *Homo sapiens* é um animal ontologicamente carente, no sentido de falta. Ele não se basta a si mesmo. Quase sempre tem ciência disso; mas, nem todos e todas conseguem chegar a essa conclusão. Por isso, para romper parcialmente com o estado de carência, o sujeito necessita incorporar aquilo que a natureza não lhe provém. Precisa tornar uma segunda natureza àquilo que só pode ser assimilado por um processo exógeno a sua condição biológica, o que significa estar predisposto para aprender. E, como insistentemente afirmado neste ensaio, a escola ainda é o lócus privilegiado para dar início a essa experiência.

A aprendizagem, por sua vez, significa modificação de hábitos e comportamentos. Do latim, o vocábulo *apprehendere* significa adquirir, por meio do estudo ou da prática, conhecimento ou domínio de um assunto, matéria etc. Tornar-se hábil, capaz. Ficar sabendo. Instruir-se. Incorporar um conhecimento qualquer.

O conhecimento, por sua vez, é um dos elementos essenciais que diferencia o animal *sapiens* do não *sapiens*. Em termos taxonômicos, humano deriva do latim *Homo*. *Homo sapiens* significa ser humano, ser *pessoa*, *gente* ou *homem* que sabe. Somos a única espécie

animal, de primata bípede do gênero *Homo*, ainda viva. Evidências fósseis¹¹¹ sugerem que por volta de 350 mil anos (antes da nossa era) os humanos *sapiens* deram início a uma longa jornada a partir da região leste da África e nosso comportamento moderno data de cerca de, no máximo, 50 mil anos¹¹². Para o *sapiens*, o conhecimento não é facultativo, mas imprescindível. O que implica refletir sobre o que é isso, a que denominamos ser humano: por acaso o humano é um ser dado e acabado? Há algo capaz de defini-lo, *a priori*?

Da maneira como tem sido histórica e tradicionalmente formulada, a questão tende a ser inadequada e insuficiente. Compreendê-la, para além de respostas tendenciosamente fáceis e superficiais, parece exigir uma pergunta mais bem qualificada, do ponto de vista filosófico. Qual seja: como o humano se constitui enquanto tal, ou, como ele produz a sua “natureza” humana?

Em seu processo “evolutivo”, o *Homo sapiens* foi o único homínido que, dentre inúmeras outras espécies de primatas, conseguiu atingir um sofisticado patamar existencial. A diferença reside, basicamente, em poucos, mas significativos fatores: a bipedia, que possibilitou a liberação dos membros superiores e o desenvolvimento do sistema nervoso central, que anatômica e fisiologicamente adquiriu, por meio da evolução, um cérebro maior e mais complexo, do ponto de vista da quantidade e da qualidade das conexões nervosas; o movimento de “pinça”, possibilitado pela oposição dos dedos polegares com os indicadores, e a aquisição da linguagem articulada, especialmente a fala.

Há diversos grupos de primatas, e todos descendem de um antepassado comum. Nossos antepassados *Austropithecus*, *Ramapithecus*, *Homo afarensis*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo heidelbergensis*, *Homo neandertalensis*¹¹³ são a confirmação empírica da história de um longo processo evolutivo e evidência comprobatória da *hominização* iniciada por um primata desconhecido. Cada um dos nossos antepassados primatas, em função de hábitos repetitivos,

desenvolveu habilidades e se especializou em algumas delas. Isso permitiu o gradual aumento do volume cerebral.

O único sobrevivente dessa grande linhagem é o *Homo sapiens*. Todos esses mamíferos, grandes primatas, em especial os homínídeos pertencentes ao gênero *Homo*, também eram humanos. Enquanto a hominização se dá no âmbito da evolução filogenética, a humanização acontece na esfera social. É por meio da humanização (socialização) que o animal humano não apenas se adapta à natureza. Esta é adaptada às suas demandas, com fins de garantir tanto a perpetuação da sua herança filogenética, como também do ser social – em especial da dimensão simbólica.

No caso do *Homo sapiens*, há um diferencial. A inserção do bebê humano, em uma comunidade de falantes da linguagem particular dos *sapiens*, é um passo importante. Talvez, o imperativo determinante para que cada indivíduo realize a potência do processo de humanização. Tarefa que envolve a histórica e dialética (porque contraditória) relação presente no processo civilizatório, mediado pelo trabalho, pela cultura e a educação. Mediação, no caso do trabalho educativo, que exige formas, procedimentos diretivos e intencionais. Contudo, um sujeito educado (em termos de educação formal/cultura letrada) em hipótese alguma significa garantia de constituição de uma humanidade menos bárbara. Daí a insistência em se pensar que, embora não seja a regra, é assustador saber que os casos de *bullying*, na escola básica, e os trotes universitários, ilustrados nos parágrafos iniciais deste livro, são episódios de barbárie cada vez mais frequentes, em instituições educacionais.

Concomitante à pergunta, como o ser humano produz a sua humanidade, subjaz a questão sobre qual seria a principal (ou principais) diferença(s), entre o animal humano e o não humano, especificamente da espécie *sapiens*?

Como observado, o conhecimento é um dos elementos fundamentais que participam dessa diferenciação – animais humanos e não humanos. No caso do *Homo sapiens*, trata-se de um determinante imperativo da nossa constituição: somos carentes de conhecimento. Nenhum grupamento social formado pelo *sapiens* consegue viver sem conhecer o ambiente, o habitat onde está inserido. Populações autóctones, de diversas regiões do planeta, desenvolvem habilidades e conhecimentos essenciais para lidarem com o mundo que os cercam. Os indivíduos dessas comunidades têm que conhecer qual espécie vegetal pode ou não ser consumida como alimento. Saber quais plantas (folhas, raízes, cascas de tronco de árvore etc.) servem e detêm propriedades medicinais capazes de curar determinada enfermidade ou melhorar o desempenho corporal. Precisam saber qual é a melhor estação para caçar; qual a quantidade necessária de animais deve ser abatida para alimentarem o grupo. Sem contar o conhecimento sobre a melhor época para se plantar e colher os alimentos da terra.

Para realizar qualquer um desses procedimentos, é preciso passar por um processo de aprendizagem, adquirida na relação com o grupo, no qual, de forma espontânea cada indivíduo assimila o conhecimento necessário para enfrentar as demandas da sua realidade. Nas culturas tradicionais autóctones, a aprendizagem do conhecimento relativo às habilidades técnicas que envolvem a alimentação (caça, plantio e colheita), saúde, habitação, vestuário, sociabilidade etc., quase sempre acontece de forma espontânea.

O mesmo não acontece com as culturas agropastoris. Com elas, surgiu a necessidade de se armazenar a produção agrícola. Aos poucos, o contingente aumentou, o que demandou a produção de mais alimentos. A intensificação da agropecuária, que precisa de conhecimentos mais e mais complexos para que se possa fazer cruzamento de plantas e animais, bem como curar as doenças que os acometem, assim como aos próprios *sapiens*, que passam a ser alvo

de novas bactérias, vírus etc. Com o aumento da população, a aldeia se torna um vilarejo e, em pouco tempo, transforma-se em uma cidade, onde aqueles que não têm terra, tampouco se dedicam à agropecuária, terão que encontrar outras formas de sobrevivência. E, para o *sapiens*, o que não falta é criatividade. Neste contexto, novos proprietários de terras passam a contabilizar a produção: o resultado da colheita, a quantidade de animais do rebanho, o que foi levado para a troca no mercado etc. Aos sem-terra coube realizar outras atividades: fabricação do vestuário, construção civil, comércio etc., e toda essa dinâmica fez aumentar a necessidade por conhecimento, cuja expansão aconteceu justamente nessas primeiras culturas onde surgiu uma técnica capaz de registrar e estocar conhecimento: a escrita¹¹⁴.

Em face da necessidade de sobrevivência, desde os primeiros hominídeos até os *sapiens*, somos impelidos a transformar a natureza. Transformação que exige certos níveis e modalidades de conhecimento que se manifestam no mundo cotidiano, e demandam uma relação com a produção e incorporação das inúmeras facetas da cultura. O processo é longo: a pedra lascada; a pedra polida e os primeiros instrumentos de pesca, produzidos com ossos de animais; as machadinhas e lanças pontiagudas para caça; a domesticação do fogo (2 milhões de anos antes da nossa era); a produção da cerâmica; a metalurgia, que permitiu a produção de ferramentas a partir do ferro e outros minerais; a revolução agrícola – talvez o início da propriedade privada –, com a domesticação das plantas, animais e aumento da população; a invenção da escrita (com mais de 3 mil anos de existência)¹¹⁵ e os diversos suportes produzidos para registrar os processos mentais e materializar ideias, até chegar à invenção da imprensa móvel de Gutenberg (século XV); a Primeira Revolução Industrial (1750-1830), com as máquinas a vapor; a Segunda Revolução Industrial (1850-1945), com os motores movidos a energia elétrica e combustível fóssil (petróleo); a Terceira Revolução Industrial (após 1945), com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945): a revolução

tecnocientífica, eletrônica, das telecomunicações, das tecnologias da informação; a 4ª Revolução Tecnológica, ainda em curso, que envolve a nanotecnologia, as neurotecnologias, os robôs com sofisticado padrão de inteligência artificial, os sistemas de armazenamento de energia, os drones, as impressoras em três dimensões (3D), a *internet* das coisas, que conecta objetos físicos a dispositivos digitais, troca e coleta de dados e executa uma função específica de maneira coordenada.

Tanto antes como no período pós 2ª Guerra Mundial (1939-1945), a tecnologia ficou cada vez mais vinculada à relação entre conhecimento científico e produção industrial. A pedra de toque foi justamente a “fábrica”, cujos fundamentos estão no conhecimento e na pesquisa científica. O mais importante, nessa nova fase produtiva, é que ela depende do conhecimento mais complexo, sofisticado. Para se consolidar o conhecimento tecnocientífico, repassado para a indústria, é preciso investimento financeiro. Isso só é possível por meio de políticas públicas de fomento à pesquisa, capazes de atrair e incentivar a formação de pesquisadores e professores, que só acontece depois de décadas de dedicação aos estudos.

Nesse contexto, o conhecimento passou a ser tratado como um valor agregado ao produto. Os setores da indústria que mais se destacam são os vinculados à produção de *softwares*, *hardwares*, a microeletrônica dos chips, dos transistores, dos circuitos eletrônicos. Assim como a ciência da automação/robótica, que tem ampliado sua entrada em setores mais diversos, em especial nas telecomunicações e na informática.

As transformações que geram complexas e dinâmicas alterações, tanto na forma como na organização da produção da existência, quase sempre reverberam na educação escolar. A tendência é quase sempre forçar a escola a reproduzir os padrões implementados nos sistemas operacionais das fábricas, da indústria, com o discurso de que ela também tem que ser inovadora e seguir o que é mais atual no “mundo do trabalho”.

Contudo, o mais importante continua sendo a socialização do conhecimento necessário para que a criança e/ou adolescente não apenas se tornem pessoas mais bem integradas à vida social, mas que possam estar em condições de romperem com processos formativos heterônomos, muitas vezes travestidos de inovadores, bem como superarem a estrutura que sustenta a dinâmica da forma exploratória de produção social da existência.

Tanto as formas de ensino como os conteúdos considerados necessários para a inserção do indivíduo na vida social têm se modificado, desde o mundo Antigo (persas, assírios, caldeus, egípcios, gregos, romanos, chineses) até a época moderna e contemporânea. Apesar de ter surgido nas sociedades antigas, a instituição escolar que vigora até os dias atuais consolidou-se no século XVIII, principalmente na Era Contemporânea (pós Revolução Francesa, 1789).

As características são bem diferentes daquilo que dela se demandava em alguns contextos sociais da Idade Antiga e na Idade Média. As dúvidas que pairam sobre a relevância social da escola, na maior parte das vezes é oriunda muito mais de conceitos, valores e princípios fundamentados em uma concepção demasiadamente arraigada no pensamento cotidiano, produtor e reproduzidor de preconceitos.

CONHECIMENTO: COTIDIANO X NÃO COTIDIANO

Em vários momentos, neste ensaio, faço referência ao vocábulo conhecimento. Mas, afinal, o que aqui se entende por conhecimento? O *Dicionário básico de filosofia*¹¹⁶ informa que 1) é a função ou ato da vida psíquica que tem por efeito tornar um objeto presente aos sentidos ou à inteligência; 2) ele diz respeito à apropriação intelectual

de determinado campo empírico ou ideal de dados, tendo em vista dominá-los e utilizá-los. O termo designa tanto a coisa conhecida quanto o ato de conhecer (subjetivo) e o fato de conhecer.

No *Dicionário de filosofia*¹¹⁷, de Nicola Abbagnano, conhecimento refere-se a uma técnica para aferição de um objeto qualquer ou disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante. A técnica de aferição refere-se a qualquer procedimento que possibilite a descrição, o cálculo ou a previsão verificável de um objeto; e por objeto deve-se entender qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade. Técnica, nesse sentido, é o uso normal de um órgão do sentido tanto quanto a operação com instrumentos complicados de cálculo: ambos os procedimentos permitem aferições verificáveis.

Os gregos antigos consideravam a existência de várias fontes e tipos de conhecimento, que poderia vir das sensações, da percepção, da imaginação, da memória, do raciocínio. Também distinguiam o conhecimento sensível e o intelectual; indagavam sobre o papel da linguagem no conhecimento; questionavam sobre a diferença entre opinião e saber; entre aparência e essência¹¹⁸.

O filósofo grego Aristóteles (385-323 a.C) classificou o conhecimento em três ramos: teórico – referente aos seres que apenas podemos contemplar ou observar, sem agir sobre eles ou neles interferir; prático – relativo às ações humanas: ética, política e economia; e técnico - que diz respeito à fabricação e ao trabalho humano, que pode interferir no curso da natureza, criar instrumentos ou artefatos: medicina, artesanato, arquitetura, poesia, retórica etc.¹¹⁹

A partir dessa classificação aristotélica, ainda que não a sigamos *ipsis litteris*, pode-se inferir que o conhecimento pode se manifestar na forma de senso comum, mitologia, arte, filosofia, ciência, sabedoria etc. Todas essas modalidades, com níveis distintos de saturação, apropriação e socialização, fazem parte da vida cotidiana. Contudo,

no mundo cotidiano da vida impera as objetivações genéricas em si: a linguagem, os valores, os costumes que nos levam a fazer o que fazemos de forma automática, sem reflexão e questionamento. No dia a dia, na vida cotidiana, as pessoas estão muito mais preocupadas com a reprodução da existência biofísica¹²⁰.

O historiador Peter Burke faz uma distinção entre conhecimento e informação; saber como e saber o quê. O que é explícito e o que é tido como certo. Para ele, informação refere-se ao que é *relativamente cru*, específico e prático. Conhecimento, ao contrário, denota o que foi *cozido*, processado ou sistematizado pelo pensamento¹²¹. Nesse sentido, ao contrário do conhecimento que acontece de forma tácita, no dia a dia do mundo da vida, as *objetivações genéricas para si* seriam aquelas atividades e conhecimentos vinculados à vida não cotidiana, voltados para a reprodução do ser social genérico¹²².

Entretanto, em sociedades marcadamente desiguais, pautadas no processo de exploração de uma classe sobre a outra, parte considerável das pessoas é alienada do processo de apropriação das objetivações genéricas para si. Elas (quase sempre) nada mais fazem do que assimilar e reproduzir o limitado mundo da vida cotidiana. Em seu *Testamento político*, o cardeal Richelieu afirmou “[...] que o conhecimento não devia ser transmitido às pessoas do povo para evitar que ficassem descontentes com sua posição na vida”¹²³, ou seja, para ele, a pessoa deve permanecer alienada da sua própria condição social. Mas, o que significa afirmar que um indivíduo é alienado? É quando ele se torna incapaz de romper com as formações psíquicas típicas do cotidiano, mesmo em situações nas quais esses padrões cotidianos de pensar, sentir e agir precisam ser superados. Quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida, resumida em um conjunto de atividades voltadas básica e essencialmente para a reprodução de sua particularidade. A pessoa alienada apresenta um modo de funcionamento psíquico (intelectual e

afetivo) cristalizado. Trata-se de uma estrutura social, de um cotidiano e, conseqüentemente, de um psiquismo alienados¹²⁴.

O homem e a mulher alienados são apartados da possibilidade de usufruírem das inúmeras expressões e facetas inerentes às esferas não cotidianas: em tese, potencializadoras da existência. A grande maioria, circunscrita ao âmbito cotidiano, da vida particular, fica alienada da universalidade do gênero humano. A tendência, nessa situação, é de o conhecimento ficar restrito ao que é produzido no nível do senso comum, tendo em vista que o pensamento e a práxis que vigoram no cotidiano fundamenta-se, sobretudo, em opiniões subjetivas baseadas em sentimentos individuais ou de grupos, que pode variar de pessoa para pessoa, a depender das condições materiais de vida e quase sempre relativos ao lugar que se ocupa na produção social da existência.

Agnes Heller observa que os saberes compartilhados pelo pensamento de senso comum são generalizadores. Eles tendem a reunir, em uma só opinião ou ideia, coisas e fatos julgados como se semelhantes fossem entre si; estabelecem relações de causa e efeito entre coisas ou fatos. De tal sorte que a alienação, própria da vida cotidiana, é produtora e reprodutora do senso comum, de forma que ambos se retroalimentam.

Quem fundamenta a vida no pensamento e na ação do senso comum, pode até fazer por incompetência, preguiça ou inaptidão biológica, mas tal conduta tem muito mais a ver com uma determinação histórica da própria constituição da desigualdade que fomenta a injustiça social. O mais comum, nesses casos, é que o sujeito dificilmente consegue compreender, tampouco valorizar o conhecimento elaborado.

Para o senso comum, a tendência é identificar a ciência com a magia, pois o pensamento ordinário considera que ambos saberes lidam com o misterioso, o oculto, o incompreensível. É próprio do

senso comum projetar o universo privado e íntimo da sua vida nas coisas ou no mundo. Por essa razão,

[...] por serem subjetivos, generalizadores, expressões de sentimentos de medo e angústia, e de incompreensão quanto ao trabalho científico, nossas certezas cotidianas e o senso comum de nossa sociedade ou de nosso grupo social cristalizam-se em preconceitos com os quais passamos a interpretar toda a realidade que nos cerca e todos os acontecimentos (CHAUI, 2000, p. 316).

Tanto o *bullying* como o trote universitário são comportamentos violentos que disfarçam um problema social, cuja origem está no pensamento cotidiano: o preconceito. A pessoa praticante de uma ou outra modalidade orienta sua ação a partir do pensamento prático, imediato, empiricista, que é pouco elaborado, característico da vida cotidiana, que, de acordo com Agnes Heller, advém todo tipo de preconceito. Em seu livro *O cotidiano e a história*, em especial no capítulo Sobre os preconceitos, Heller afirma que os traços da vida cotidiana seriam o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações, a fixação repetitiva do ritmo e a rigidez do modo de vida.

De acordo com Heller, o conjunto das atividades que possibilita a reprodução do indivíduo denomina-se *características da vida cotidiana*, dentre elas: a heterogeneidade, hierarquia, repetição, economicismo, espontaneísmo, probabilística, entonação, precedente, imitação, pragmatismo, analogia, juízos provisórios (preconceito e ultrageneralização). Para a reflexão aqui proposta, interessa tratar do pragmatismo e dos juízos provisórios. O pragmatismo é uma ação fundamentada em um pensamento prático, na empiria seca, fria, que dispensa qualquer teoria explicativa. E, se por acaso a prática for bem-sucedida é porque, no pensar pragmático, ela é correta e deve ser reproduzida.

Em analogia, o pensamento cotidiano fixa-se na experiência empírica, naquilo que o conhecimento tácito é *ultrageneralizador*. De

tal forma que na esfera da vida cotidiana, o ser social fundamenta sua ação na estereotipia. Isso porque, como será possível inferir na seção específica que trata do conceito de trabalho, em geral, no mundo cotidiano, o tempo administrado quase nunca é um aliado e dificilmente se consegue momentos para um pensar menos superficial sobre os conceitos com os quais lidamos no dia a dia, tampouco para que se possa fundamentar e guiar a ação em uma fundamentação mais bem elaborada da realidade¹²⁵.

Na vida cotidiana (dominada pelo pensamento de senso comum), a ultrageneralização é um *juízo provisório*, uma regra de comportamento de curta duração. De tal forma que todo julgamento transitório, de acordo com Heller, é contrário à ciência. No caso do preconceito, trata-se de um tipo específico de ultrageneralização. Por isso, mesmo diante de evidências contrárias, a pessoa ou grupo preconceituoso tende a permanecer no âmbito da *crença*.

Na avaliação de Heller, os preconceitos são “[...] juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão”¹²⁶. Apelar para a fé, para a crença em verdades sedimentadas, dá a sensação de que a vida tem algum sentido de plenitude, haja vista que isso coincide com o que é coletivamente compartilhado no âmbito do mais imediato na comunidade.

Consoante a Heller, na fé, a pessoa é também marcada pela polaridade *amor* e *ódio*. Este é dirigido tanto para o objeto da crença como para aquele que não acredita na mesma coisa e destoa daquilo que crê a maioria. Por isso, para Heller, a *intolerância emocional* seria uma “consequência necessária da fé”. O preconceito é um sentimento assimilado, incorporado pelo indivíduo. Ele é mediado pelo imediatamente social, no dia a dia. É quase sempre um sentimento concretizado de forma irracional, que faz gerar sistemas de preconceitos, consequência de comportamentos preconceituosos.

Tais sistemas, Heller enfatiza que se vinculam à ideologia concebida como *falsa consciência*. Em geral, no dia a dia, fica difícil de as pessoas perceberem que determinadas ideologias são de todo erradas. Nesse sentido, a impossibilidade de perceber o equívoco da maioria das ideologias, faz com que sejam aceitas de *boa-fé*. E, o maior produtor de preconceito, na avaliação de Agnes Heller, são as *classes dominantes*, que de tudo fazem para que a desigualdade e a injustiça social se perpetuem.

Nesse sentido, na vida cotidiana, todo preconceito é um *falso juízo de valor*, dado o caráter pragmático do pensamento dominante, orientado a partir de juízos previamente elaborados. Por isso, mais uma vez, a fé, na perspectiva de Heller, é a amálgama que mantém o preconceito inabalado diante de qualquer argumento fundamentado na razão. Ainda que sejam motivações de ordem particular, paradoxalmente, os objetos e os conteúdos do preconceito são moral e religiosamente universais. Por sua vez, a falsa consciência que sustenta o preconceito é também um falso sentimento de satisfação de motivações particulares que gera uma sensação de proteção em face de conflitos inerentes à existência. Isso tende a produzir conformismo, e a pessoa preconceituosa quase sempre se orienta por pensamentos pré-estabelecidos, destituidores da individualidade e autonomia da ação.

Contudo, Heller considera que nem todo *sistema ideológico* acarretará ações preconceituosas. Isso só acontece quando o caráter intencional discriminatório da ideologia expressa ideias que criam ou mantém relações desiguais, assimétricas, injustas. Essa transmutação, cuja gênese é a falsa consciência, ao ser convertida em um *sistema de preconceitos*, ofusca a capacidade de ver as múltiplas determinações da realidade e isso fortalece a manutenção da desigual e injusta ordem social estabelecida.

Em face dessas considerações, é possível afirmar que o escopo de uma educação progressista é lutar para que tanto a

experiência menos alienada como os conteúdos da ciência e todos os conhecimentos elaborados, constitutivos e inerentes à atividade escolar façam parte da vida social na sua totalidade. A depender da perspectiva filosófica, da cosmovisão (da concepção que se tem sobre o ordenamento do mundo da vida, bem como da forma como são socializados), esses conhecimentos podem promover a superação das formas objetivas e subjetivas da alienação coletiva.

Isso significa considerar que a instituição escolar é muito mais do que um espaço de reprodução da vida cotidiana. Ainda que no mundo cotidiano seja possível encontrar potencialidades não exploradas, minúcias, fragmentos de histórias de vidas decompostas, afetos e saberes reprimidos, invisibilizados; ainda que o ponto de partida seja o imediato do mundo da vida, a dimensão mais automatizada e não refletida do existir corriqueiro, do pensamento que é mais superficial, apesar de tudo isso, como enfatizado, o objetivo, no entanto, é possibilitar que os sujeitos escolares se apropriem, incorporem a dimensão não cotidiana da existência.

É excludente e alienadora a escola que limita seus objetivos a reproduzir o mundo cotidiano e reduzir a vida àquilo que é mais comezinho. Quando assim procede, a instituição educacional nega aos alunos e alunas o acesso e a apropriação das objetivações genéricas para si, que *não são* patrimônio privado de uma única classe social (a que detém o poder econômico), mas diz respeito à totalidade do gênero e da espécie humana.

O conhecimento, por si só, não exclui, não divide, não produz preconceitos. Quando apropriado pelo grupo ou classe detentora dos meios de produção social da vida, quase sempre seus integrantes criam barreiras, tabus, demarcações fictícias que são internalizadas por uma parcela considerável da sociedade.

A arte de todas as épocas, a ciência, a matemática, a literatura, a tecnologia só se tornam opressoras quando concentradas nas mãos de poucas pessoas, que, por deterem a propriedade privada dos meios de produção, materiais e simbólicos, tornam o conhecimento um elemento fundamental para que possam conservar e reproduzir seus próprios privilégios de classe.

Ainda assim, mesmo quando a escola transcende às imposições dessa práxis limitadora, e consegue fazer com que as crianças e os adolescentes acessem e se apropriem do conhecimento elaborado, cabe lembrar que o processo é sempre contraditório.

O conhecimento, por si só, nada garante, em termos da formação de um indivíduo mais próximo daquele projeto cujo (começo, meio e) “fim” é a aquisição da humanidade. As ciências, as artes, a filosofia, a ética, a estética, o conhecimento tecnológico são fagulhas que podem tanto acender as luzes da razão e da sensibilidade, no sentido de despertar a existência, como também podem ofuscar a capacidade racional, sensível/afetiva das pessoas.

O despertar da razão não pode ser confundido com a lógica que orienta a racionalidade técnico-instrumental da danificada sociedade administrada pela ganância do capital. Esta que concebe a natureza (externa e interna) como mera mercadoria que deve ser explorada para a satisfação dos interesses econômicos de poucos (capitalistas). A mundialização desse procedimento determina o funcionamento da estrutura do sistema econômico cujo resultado do trabalho vivo da classe explorada fica concentrado, única e exclusivamente, nas mãos da classe que vive da exploração, do controle e da administração dos corpos produtores de riqueza.

Em cada conteúdo e atividade solicitada na escola, cabe ao professor ou à professora, mediados por uma *expertise* fundamentada em uma qualificada formação teórico-científica, socializar e incentivar

os escolares a manterem uma relação sempre atenta e predisposta à compreensão dos fenômenos naturais e sociais que dizem respeito a sua existência particular e genérica, tendo em vista que o conhecimento, para o *sapiens*, não é facultativo, mas imprescindível. Sem ele é impossível pensar a existência do gênero humano: o único que sabe e tem ciência da sua finitude; que sabe que ignora e tem ciência de que não sabe tudo; que sabe que não sabe e que deseja romper com a ignorância do não saber, que em muitas situações é uma das principais causas que o mantém na pura heteronomia reforçada pela alienação produzida e reproduzida pela dinâmica da vida cotidiana cuja característica, por inúmeras razões, já enfrentadas nos parágrafos acima, tende a desvalorizar o pensamento crítico que se fundamenta em perguntas como: o que é? como é? por que é?

Quando na vida cotidiana inúmeros aparatos e dispositivos tendem a impossibilitar as pessoas de elas fazerem perguntas, de problematizar sua existência, a dinâmica individual e social da vida, como visivelmente acontece na sociedade contemporânea, torna-se difícil de considerar a viabilidade de ruptura com os processos de alienação. Isto porque, sua superação não depende apenas de uma tomada de consciência (que é um importante ponto de partida), tendo em vista que a engrenagem do *moto perpetuum* dessa realidade está tanto na materialidade da forma como tem sido produzidas as ideias, como na dimensão inconsciente que perfaz a existência. Pois não é a ideia, o discurso ou a linguagem que produz o mundo, mas é a materialidade deste, as formas por meio das quais são produzidas a existência que, em última instância, condiciona a linguagem, o discurso e a consciência que o ser social tem sobre si mesmo e a realidade.

Isso tampouco significa que se deve aguardar as transformações das formas e das relações de produção existentes para, só assim, dar início à transformação no nível da subjetividade. Pelo contrário, é justamente por sermos capazes de nos projetar para além do *hic*

et nunc (do aqui e agora), como será abordado mais à frente, é que se pode dar início a esse processo, antes mesmo das necessárias transformações na materialidade da produção social da existência.

Parece haver uma relação entre o conhecimento mais comum, típico do pensamento *cotidiano*¹²⁷ e a condição existencial de quem lida com o mundo da vida, “guiado” por um nível de consciência ingênua¹²⁸, a partir do qual se estruturam os múltiplos saberes da vida cotidiana que, em fluxo contínuo, são espontânea e socialmente compartilhados no processo de semiformação¹²⁹. Apesar de terem sentidos e significados distintos, em última instância esses conceitos aludem à mesma questão: a vida alienada.

Por isso, parece razoável considerar o mundo cotidiano tanto uma fonte produtora como resultado da *consciência ingênua* que sustenta a mera vivência (o efêmero) da relação que o sujeito semiformado (pobre em experiência) tem com ele mesmo e com o mundo danificado: Mas, o que é isso: semiformação?

FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO

No século XX, o filósofo Theodor Adorno¹³⁰, expoente da teoria crítica da sociedade, debruçou-se tanto sobre o conceito de formação (*Bildung*, em alemão) como o de semiformação (*Halbbildung*). Para ele, a crise da formação cultural não poderia se reduzir a um simples objeto da pedagogia – que se ocuparia diretamente disso. Os sintomas do colapso da formação, escreve Adorno, em *Teoria da semiformação*¹³¹, estão por toda parte, mesmo no meio de pessoas supostamente cultas. O problema, portanto, não se esgota com as insuficiências do sistema educativo, tampouco por métodos de educação criticados por gerações.

Como enfatizei, em outros momentos deste ensaio, no nível das relações transcorridas no âmbito do cotidiano, o mais comum é correlacionar, de forma direta e mecânica, a apropriação dos *bens culturais* com *civilização*, como se fosse uma equação matemática, cujo raciocínio pragmático opera com a lógica, segundo a qual quanto mais culto, no sentido de cultura letrada, supostamente mais civilizada é a pessoa. Operação que não funciona dessa forma. Há inúmeros eventos que podem ser tomados como ilustrativos de que não é bem assim que se dá a relação. Um dos casos mais emblemáticos é o nazifascismo na Alemanha, quando um considerável número de pessoas, que teria usufruído e se apropriado dos mais complexos e sofisticados “bens culturais” produzidos pela civilização europeia, teria sido capaz de concretizar a “práxis assassina” do nazismo. Daí a importância de se *dessacralizar* a própria ideia de cultura.

Isso teria a ver tanto com uma dissociação da consciência como também com o objetivo daqueles bens da cultura, da própria humanidade e à totalidade do que lhe diz respeito. Na avaliação de Adorno, a formação que disso se esquece, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por se converter em semiformação, pois, ao menos em tese, o objetivo da *formação* é tornar as pessoas aptas para enfrentarem a realidade em uma sociedade racional, e com liberdade existirem em uma sociedade livre.

Adorno enfatiza que o sonho de formação cultural que impõe a libertação da imposição dos meios, bem como da estúpida e mesquinha utilidade, transforma-se em apologia do mundo organizado. Apesar de toda ilustração e informação que se difundem, a formação cultural na sociedade administrada (capitalista) converte-se em semiformação¹³². Daí a importância de se considerar o caráter dialético (contraditório) da formação, que diz respeito tanto ao aspecto de autonomia e emancipação dos sujeitos como também o momento da adaptação integrativa. Esses dois elementos formam uma dinâmica cuja tensão entre os po-

los é um processo do qual não há como se livrar. O momento de integração é importante, pois alguma adaptação é necessária. O problema emerge quando, dessa tensão, o polo *positivo* (submissão à realidade dada, adaptação) sobrepõe-se ao elemento *negativo* (liberdade, autonomia do sujeito) e torna-se fundamento de uma práxis que tende a ser hegemônica. Nos casos em que a cultura é reduzida ao conformar-se à vida real, ela destaca unilateralmente o momento de adaptação e impede que as pessoas se eduquem mutuamente.

A semiformação diz respeito a um ardil da burguesia para permanecer no domínio, que lança mão de inúmeras estratégias, dentre elas a indústria cultural: a ideologia do sistema. Ela dificulta tanto a formação cultural autêntica quanto uma educação não determinada pelos esquemas da indústria cultural. O oposto da formação cultural é a *não cultura*. Nesta, há uma predisposição ao saber; alguma ingenuidade no não saber que permite uma relação imediata com os objetos e pode elevá-los a um sentir/pensar/agir mais críticos porque o sujeito torna-se capaz de superar a obviedade imposta pela existência ordinária. A *não cultura* carrega um potencial que é anterior à cultura propriamente dita e nela se encerra o conflito entre adaptação e autonomia. A formação seria a fase de contestação da dimensão meramente positivo-afirmativa; elevação do caráter negativo/emancipador da cultura.

Ordinária é a relação do semiformado com a dimensão simbólica a que tem acesso quase que unicamente por meio do consumo dos bens culturais que circulam no livre mercado regulado pela indústria cultural. Esta, quase sempre consegue fazê-lo acreditar que é um ser autônomo, culto, integrado e plenipotente em face do todo. No entanto, a semiformação reforça o processo de alienação individual e coletiva. Ela não se confina apenas no espírito, mas também adultera a vida sensorial. Na avaliação de Adorno¹³³, ao se julgar detentor do saber, o sujeito acaba por dificultar, por meio de um qualificado mecanismo de defesa, a ampliação daquilo que supõe saber.

É o que acontece, por exemplo, na relação com a chamada cultura erudita. Esta requer do fruidor uma atenção desacelerada, concentrada nos detalhes presentes nas suas diversas formas de expressão. Tal comportamento é, de imediato, considerado difícil e inútil pelo consumidor entusiasta dos produtos hegemônicos da cultura industrial. Na racionalização dessa justificativa, ou *mecanismo de defesa* do sujeito semiformado, ao invés de aceitar e reconhecer a complexidade imanente da arte erudita, ele prefere considerar que seu acesso é restrito ao reduto da elite. Implícita a essa racionalização está o conceito de ressentimento – resultado da exclusão do acesso aqueles bens culturais. Com isso, o cidadão cliente tende a atacar, muito violentamente, tudo que é rotulado de erudito, porque ele considera que em nada tem a ver com a sua realidade. Nessa roda viva, contínuo é o consumo dos produtos do *clichê*, com suas versões sempre facilitadas (pasteurizadas) da cultura erudita.

Ao invés de uma ampliação da sensibilidade, a dimensão estético-sensorial do indivíduo semiformado é acometida por um quase que generalizado empobrecimento dos sentidos¹³⁴. A pobreza da experiência¹³⁵, típica da sociedade administrada (capitalista), na qual o capital e a burguesia que o protege são sacralizados¹³⁶, induz à formação de sujeitos fragilizados, pois quando hipersensibilizados com choques audiovisuais, também os sentidos são anestesiados.

O choque da imagem exerce poder fisiológico; o olho é magneticamente atraído pela abrupta alteração luminosa, e dela só consegue se afastar através de um grande esforço da vontade. O choque da imagem exerce fascinação estética; constantemente ele promete novas imagens, ainda não vistas. Ele se exercita na onipresença do mercado; seu “olhe para cá” exalta a cena seguinte como um vendedor com sua mercadoria. Sendo parte tanto do computador como do aparelho de televisão, a tela, longe de preencher apenas o tempo livre, invade a totalidade da vida profissional, de modo a se confundirem o choque da imagem e a ocupação no trabalho. Os dados aos quais eu subitamente ganho acesso, também eles subitamente

me acessam para que eu os elabore – ou passe a contar com uma rescisão de contrato (TÜRCKE, 2016, p. 33).

Por mais que em toda época da história as sociedades tenham vivido uma espécie de controle administrativo, que não dizia respeito apenas ao aspecto funcional da vida pública, mas, principalmente, da administração dos sentidos, da sensibilidade – dos corpos –, talvez seja acertado inferir que essa dinâmica da sociedade administrada se exacerbou no último século. Essa ideia remete ao conceito de *mundo administrado*, cuja principal característica é a *fetichização da técnica*, a coisificação que danifica e espolia as relações humanas¹³⁷. É nesse sentido que, para Adorno, a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria: a forma dominante da consciência atual. Instante no qual a experiência é substituída por momentos que, no caso da sociedade do espetáculo¹³⁸, tende a se resumir a cliques de informações fugazes. A cada mensagem acessada se é motivado por uma espécie de programação oculta – *obsolescência da informação* – que instantaneamente impele o consumidor a suplantá-la e vê-se impulsionado a acessar outra suposta novidade: que é o mesmo sempre.

A existência fragmenta-se nesses instantes de consumo desconexos. Ao invés de uma *duração do tempo* – *temps durée* –, da conexão de um viver em si relativamente uníssono que resulta na capacidade de julgar, põe-se um ‘É isso’ sem julgamento¹³⁹. A semiformação debilita a relação que se tem com o tempo. Ela enfraquece a memória, abarrotada de mensagens produtoras de um *vazio da memória*. Essa ideia compõe com a distinção que Walter Benjamin¹⁴⁰ faz entre os conceitos de *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência). Esta representa a vivência apressada e imediata do indivíduo supostamente pleno, inflacionado de informações compartilhadas em *pseudocomunidades* que o isolam de si e da própria realidade – alguém que passa pela vida como espectador, que apenas reage a estímulos¹⁴¹.

A *Erfahrung*, por sua vez, remete à experiência que se sedimenta e se prolonga em um processo formativo, reflexivo e emancipador:

Tem *Erfahrung* quem é capaz de extrair da vida uma experiência, uma compreensão; trata-se de alguém capaz de sentir e de expressar a si mesmo essa vivência; de alguém que extrai da experiência pessoal seu sumo à luz do legado cultural, uma relação de mútuo enriquecimento (Cf. RAMOS-de-OLIVEIRA, 1998, p. 31).

Aprisionada nos limites da vivência, a semiformação acomete a relação do sujeito consigo mesmo e com a realidade-mundo. Por ser um incentivo a não reflexão, ela apenas limita a capacidade de percepção enfasiada de informações que tanto excitam como anestesiaram os sentidos, dos quais fazem parte o entendimento e a razão.

Nesses termos, felizes seriam os bem-adaptados à lógica desse sistema fundamentado em mecanismos de projeção e identificação com formas de ser e estar no mundo, de um modelo de existência que incentiva uma vida destituída do trabalho essencial, que reside na atitude crítico-reflexiva¹⁴² que dá início à ruptura da escravidão a qual se é submetido pelos inúmeros programas (cada aparelho carrega uma programação à qual o usuário deve se submeter) que induzem ao desejo de integrar-se e, a qualquer custo, se fazer mais um na engrenagem: “máquina alguma se deixa manipular sem que seus operadores acabem se equiparando a seu programa, a seu movimento”¹⁴³.

De forma quase sempre incontestável, o semiformado tende a aderir a grupos que espelham a imagem e semelhança desse modelo, cujo propósito é banir tudo que esteja fora dos ditames do esquema previamente engendrado pela indústria cultural, cujo escopo não é separar, mas unir, de modo que “ninguém escape” de suas garras e de suas ideias universais¹⁴⁴.

Ao promover uma falsa reconciliação entre o todo e o particular, a indústria da cultura busca travestir de natureza todas as suas manifestações. Sem perceber, os indivíduos incorporam comportamentos

como se eles sempre estivessem ali. Como em um processo hipnótico ou mesmo do vício em face do consumo de alucinógenos, o mundo virtual veiculado pelos aparatos (televisão, *internet* e “suas” *social media*: *Twitter*, *Facebook*, *YouTube*, *Instagram*, *WhatsApp* etc.) dos media hegemônicos dificulta que seus consumidores lhes direcionem qualquer crítica. Ao naturalizar seus padrões universais, a indústria cultural não apenas forma indivíduos fracos, no sentido nietzschiano, como promove a alienação desses frente ao mundo: tão logo apareça a oportunidade, há uma forte tendência à renúncia a toda singularidade, em nome de um conceito universal que promete liberdade, igualdade e felicidade, mas cuja ideologia é a própria chave da prisão.

A mercantilização dos bens simbólicos visa à integração e reconciliação forçada (abstrata) dos grupos sociais desiguais entre si. O sistema de produção de mercadorias culturais é pautado na falsa promessa de que a massificação da cultura possibilita a formação de indivíduos autônomos e uma coletividade emancipada. Não obstante, um dos principais recursos da engenharia de produção da cultura industrial é o sequestro do esquematismo, no sentido kantiano, destinado aos sujeitos¹⁴⁵. Não resta nada mais a ser apreendido que já não tenha sido discutido e digerido pelos operadores e operadoras, executivos e executivas “colaboradores” dos conglomerados empresariais que detêm a propriedade privada dos meios de produção da dimensão simbólica (fantasia e memória), que é formatada pelos veículos de comunicação e entretenimento de massas.

Tudo é previamente elaborado de tal forma que o público é desacostumado de refletir por conta própria. As aparentes críticas, possibilidade de escolha e apreensão estética, tudo é, meticulosamente, planejado pelos diferentes setores do entretenimento, pois a indústria cultural usurpa do sujeito justamente aquela capacidade (esquematismo) que, em tese, segundo Immanuel Kant (1724-1804), de antemão se permite sair da multiplicidade sensível e chegar aos conceitos fundamentais. Usurpação que seria o primeiro serviço prestado ao cliente.

É como se todos possuíssem um “[...] mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado”¹⁴⁶.

O sequestro do esquematismo associa-se à constituição de um sujeito cuja subjetividade tem sido historicamente enfraquecida em face do mundo objetivo. Semiformada e com os sentidos atrofiados, a pessoa se vê impotente para manifestar qualquer resistência com o particular, frente ao que é imposto pelo universal. Adorno¹⁴⁷ observa que os indivíduos obedecem, assim, a um comportamento mimético: a partir de esquemas arcaicos de autoconservação, tentam imitar e se tornarem iguais ao ambiente. Isso explicaria, por exemplo, a patologia coletiva que levou muitos alemães a se perfilarem com os nazistas.

Para darem credibilidade às suas relações com o mundo, as pessoas tornam-se cada vez mais dependentes dos produtos da indústria cultural, dos quais buscam serem iguais. Esta, que sequestra a predisposição de o sujeito autônomo (ao menos em tese) produzir uma imagem que antecede e auxilia na constituição do conceito, por meio do qual se dá sentido ao mundo: o esquematismo. Com isso, ela formata a dimensão sensível mediante a atrofia da fantasia, destituição da espontaneidade e da memória (histórico-coletiva).

Há uma grande chance de o indivíduo semiformado ter uma relação mais agressiva e violenta do que aqueles que são despossuídos da cultura letrada, pois a semiformação retroalimenta um ímpeto à onipotência que leva à arrogância e ao sentimento de superioridade¹⁴⁸.

De qualquer forma, tampouco é possível afirmar que o conhecimento (o esclarecimento – a ciência, a cultura sistematizada na forma de conteúdo escolar), por si só seja responsável por produzir as mazelas históricas da civilização. A semiformação atravessa os muros da escola, mas sua relação está na constituição injusta da própria realidade social da qual ela faz parte. Portanto, seria mesmo uma inverdade depositar no conhecimento, assim como na *natureza*, toda

a responsabilidade pela barbárie que insiste em permanecer, como uma irmã siamesa, no *corpus* do processo civilizatório. Se de alguma forma a estrutura da escola segue o mesmo modelo da sociedade, a tendência é tomar o conhecimento apenas como um valor agregado ao sujeito consumidor/competidor no mercado de trabalho. A educação, nessa perspectiva, torna-se uma mercadoria. Um mero valor de troca.

A indústria cultural, cujo carro-chefe é o espetáculo (divertimento/distração/entretenimento) tende a ser copiada e tornada modelo para amplos setores da sociedade, orientado única e exclusivamente para a formação do cidadão cliente. Nesse processo, é comum confundir *formação* com uma suposta competência quantificável que cada indivíduo deve demonstrar. Assim, a semiformação reduz o processo formativo ao nível do *fetichismo* da excitada sociedade do espetáculo e é uma extensão do *modus operandi* do contexto capitalista que investe avidamente na divulgação do discurso da política, que insiste em tornar os conceitos de *competências* e *habilidades* em vocábulos *mater* a fundamentarem a formação das pessoas, em todas as áreas. E, não poderia ser diferente com o campo da educação, para o qual o “[...] ideário neoliberal das habilidades e competências despreza o trabalho docente como mediação e corrói os delineamentos de uma educação democrática, de qualidade, laica e socialmente referenciada”¹⁴⁹.

Em última instância, a semiformação é a expressão bárbara da *civilização capitalista*, que de tudo faz para manter a grande massa da sociedade nos níveis pré-elementares de compreensão da realidade natural e social. Ela engendra não apenas um empobrecimento da experiência, mas também uma espécie de regressão do *Homo sapiens* a níveis pré-humanos de existência. Na história da espécie, o conhecimento surgiu motivado pela necessidade imperativa de transformar a realidade (por meio do trabalho) natural. Só aqueles que desejam a manutenção da opressora e injusta “ordem” social estabelecida, de tudo fazem para impedir que os filhos e filhas da classe que vive do trabalho tenham acesso, se apropriem do conhecimento

historicamente elaborado e sistematizado na forma de saber escolar, pois isso contribui para a manutenção das ordinárias condições objetivas (miséria social) e subjetivas de existência.

Essa discussão remete aos parágrafos iniciais deste ensaio, que descreve eventos que envolvem o *bullying* e do trote universitário: o *fió de Ariadne* do livro. Cada vez mais mundializadas, ambas as práticas se tornam lugares comuns e acabam por fazer par com aquele comportamento fundamentado em hábitos populares, ritos de iniciação de quaisquer espécies, que infligem dor física e sofrimento¹⁵⁰ emocional como preço do direito de a pessoa sentir-se filiada, integrante de um coletivo qualquer.

O *bullying* e os trotes, seja na versão virtual ou presencial, carregam esse tipo de “costume” arraigado no cotidiano e transposto para vida escolar. Sem muito exagero, mantêm grande proximidade e podem até mesmo ser considerados práticas análogas à violência praticada por militantes do movimento nazista, quer seja na forma supostamente espontânea ou na modalidade institucionalizada por um Estado de exceção.

Nesse sentido, a próxima seção problematiza aspectos do campo da pedagogia, quase sempre reduzida a uma espécie de *ortopedia* com fins de ajustamento, no sentido de meramente corrigir as posturas indesejadas e ajustar os corpos à ordem social estabelecida.

PEDAGOGIA DA SEVERIDADE: ADMINISTRAÇÃO DE CORPOS?

A pedagogia da severidade viril foi utilizada em diversos contextos históricos. Era comum na Antiguidade, na Idade Média (bastante usual nas instituições religiosas e militares). Nela prevalece o princípio da severidade

pedagógica, baseada na dureza da relação com os alunos. Em geral, quem adere à essa cosmovisão pedagógica tende a elogiar os professores e professoras consideradas “duronas”, “rígidas”, “disciplinadoras”, porque seriam indiferentes à dor e ao sofrimento de outrem.

Na sua origem, a palavra *pedagogia* advém de *paidagogos*, que em grego significa escravo condutor de crianças. Eram pedagogos os escravos que levavam os filhos de seus “senhores” para a *skholé* – o lugar do ócio: a escola. De acordo com Jean-François Mattéi (2002, p. 210-211), o termo *skholé* significa a “parada”, o “repouso”, e, conseqüentemente, o “ócio”. Pausa na qual é possível não estar mais submetido à urgência da vida cotidiana, e sim *levar tempo* (*prendre son temps*). O segundo sentido do termo diz respeito à ocupação do homem ocioso. Mas, não a ociosidade vazia, e sim a plenitude de uma reflexão estudiosa. Só tardiamente adquiriu o sentido de um estudo regular e constante conduzido em uma escola filosófica. No livro *Teeteto*, Sócrates opõe o filósofo que conquistou sua liberdade porque se entrega a um “ócio” real, *skholé*, ao homem grosseiro e inculto, *apaideutos*, que recebeu uma formação de escravo. Enquanto este nunca tem tempo, quando fala em público, de desenvolver um discurso coerente, porque os outros o apressam ou interrompem (PLATÃO, 2001), o filósofo “[...] leva tempo a falar ‘na paz e no ócio’” (*idem*). Trata-se, portanto, de uma suspensão dos negócios em curso. Uma *parada*, “[...] ao exercício do pensamento que é seu próprio fim para si mesmo. No momento dessa pausa no movimento da vida, o homem pode consagrar-se à reflexão e voltar-se, para além das tensões quotidianas, para o ser calmo da verdade”. A cultura/*Paideia* só é possível “[...] graças a esse momento de repouso em que a alma se encontra diante de si mesma” (MATTÉI, 2002, p. 210-211).

Com relação ao *paidagogos*, o termo não se refere a um professor, mas ao homem escravizado que cuidava e acompanhava um aluno à escola¹⁵¹.

Paidagogia designava, na Grécia antiga, o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *paidagogo* (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo (GUIRALDELLI JR, 1987, p. 8).

Nesta perspectiva, a pedagogia como ação dos pedagogos implica uma relação intersubjetiva, com base na preocupação de um pelo outro. Na acepção moderna, fala-se de pedagogia no sentido muito mais pragmático, técnico, instrumental, uma espécie de tecnologia, cujo escopo pode ser tanto fazer com que alguém aprenda alguma coisa, como também administrar os corpos (a existência) das pessoas. No sentido menos pragmático, a pedagogia tem por finalidade fazer com que os professores e as professoras, mediados por técnicas, habilidades e conhecimentos teóricos específicos, permitam aos alunos romperem com o nível mais elementar do conhecimento e alcancem graus mais sofisticados de compreensão de si mesmos (autonomia) e da realidade ao seu entorno. Visa tanto à ruptura como a superação das formas heterônomas e alienadas de vida. De tal maneira que a própria natureza do ensino e a ação pedagógica são animadas por um discernimento contínuo e uma determinação constante. O “porquê” e o “quê” da pedagogia são fundidos pela natureza do relacionamento entre professor e aluno.

Na sua trajetória histórica, desde a Antiguidade, a característica mais marcante da pedagogia diz respeito ao diálogo constante entre teoria e prática, a ponto de ela poder ser entendida como a teoria da educação, ou mesmo uma teoria da prática: a teoria da prática educacional. No entanto, se toda pedagogia é uma teoria da educação nem toda teoria da educação é pedagogia¹⁵².

De acordo com o professor Dermeval Saviani, o conceito de pedagogia nos leva de volta a uma teoria que é desenvolvida e toma a prática educacional como ponto de partida e de referência. Como teoria

da educação, a pedagogia de alguma forma tenta abordar a questão da relação educador-aluno em geral ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, na qual o docente orienta o processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Saviani, aquelas teorias que explicam a educação sem visar ao desenvolvimento de diretrizes aplicáveis à atividade educacional, não são consideradas pedagogia. Por sua vez, as teorias que se enquadram nesse escopo são as teorias da educação decorrentes das ciências humanas. Elas se voltam para a análise do fenômeno educacional, como ocorre na sociologia da educação, na psicologia da educação, biologia da educação, economia da educação, antropologia educacional¹⁵³. Pode-se considerar, então, que o escopo da pedagogia é a mediação entre o sujeito e o conhecimento e as relações (professor x aluno; professor x conhecimento; aluno x conhecimento) próprias desse processo que é típico do *ethos* escolar.

No caso das pedagogias cujos métodos fundamentam-se na hierarquia vertical e autoritária, baseadas na imposição do medo, da violência física e simbólica, está mais do que comprovado de que sua eficácia só funciona quando o objetivo é formar seres autômatos e heterônomos..

Aliás, um dos pressupostos que fundamentam tanto a prática do *bullying* como o trote universitário. Esse procedimento pedagógico fundamenta-se na produção do medo, que não deve ser reprimido, pois, como observa Theodor Adorno, a pessoa que se permite ter tanto medo quanto à realidade dela demanda, justamente por isso, provavelmente faz desaparecer grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido¹⁵⁴. Na avaliação dele¹⁵⁵ quem é severo consigo mesmo adquire o direito de agir da mesma forma com os outros. Se a criança foi educada com base na pedagogia da severidade, que exige autocontrole, domínio de si em face do sofrimento que lhe é infligido, a tendência é vingar-se (não importa de quem) da dor cujas manifestações precisaram ocultar e reprimir.

Não bastasse o desconforto, que quase todos vivenciam no ato de aprender, deveríamos acatar e nos conformar com essa pedagogia, fundamentada em rigorosos preceitos disciplinares? Ainda que não haja um processo de aprendizagem isento de desconforto e algum nível de desprazer, o ato de aprender é ambíguo, pois revela tanto um sentimento de prazer, como de desprazer. Mas, nem sempre o processo de apropriação do conhecimento escolar é vivenciado de forma prazerosa e isso pode não estar vinculado diretamente à prática pedagógica de quem é responsável por fazer essa mediação.

Aliás, o processo de apropriação de qualquer tipo de conhecimento exige uma prática, um determinado dispêndio de energia cognitiva e afetiva (emocional). Isso vale para tudo: aprender a ler e escrever; a tocar um instrumento musical, a dirigir um automóvel, praticar uma modalidade esportiva qualquer. Todas essas atividades envolvem essa contradição, intrínseca ao ato de aprender e que diz respeito tanto ao prazer quanto ao desprazer. Elas requerem uma dose significativa de concentração, algum nível de esforço e insistência que a pessoa deve fazer para que consiga permanecer na tentativa de tornar o desconhecido em conhecimento incorporado. Procedimento que de alguma forma tem a ver com disciplina.

O desconforto/desprazer é diluído quando o gesto corporal, a habilidade cognitiva e sensitiva transforma-se em um *habitus*: uma segunda natureza¹⁵⁶. Essa dinâmica é mais complexa quando se trata da escola. Mas, a situação é outra no contexto de comunidades tradicionais autóctones, onde é comum que a criança aprenda quase que unicamente por meio da *mimese*, o que acontece no dia a dia, em que ela imita a forma como os adultos realizam suas atividades mais corriqueiras. Muitas vezes elas brincam, divertem-se no ato mesmo de aprender. Essa prática, embora cada vez menos usual, é quase uma regra e própria do *modus vivendi* de inúmeras culturas de comunidades autóctones mundo afora¹⁵⁷.

Nesses contextos, o processo de ensino-aprendizagem, aparentemente, dispensa qualquer método pedagógico sistematizado, pois, em geral, é de forma espontânea que as crianças se apropriam do conhecimento necessário para, na vida adulta, enfrentarem as demandas exigidas pela comunidade. Em geral, o nível de cobrança do pensamento reflexivo tende a acompanhar o avanço ou a estagnação das condições objetivas envolvidas na produção, na criação e socialização do conhecimento. No âmbito das comunidades autóctones, a tendência é que os saberes se conservem, com quase nenhuma inovação, no mesmo patamar de complexidade experimentado ao longo de várias gerações.

Em sociedades urbano-industriais, espera-se que a criança em “idade escolar” receba, ainda no seio da família, os primeiros estímulos, a disciplina e o hábito necessários para que ela possa cultivar, mesmo em situação de desconforto e algum nível de desprazer, o desejo pelo conhecimento não cotidiano.

No caso da *disciplina*, o vocábulo tem origem do latim, *disciplina*: “educação que um discípulo recebia de seu mestre”. Também está vinculado a *discipulus*: aquele que aprende. Palavra cuja raiz é o verbo latino *discere*: “aprender”. O entendimento mais compartilhado, e comumente aceito, é aquele que vincula disciplina à ideia de obediência, subordinação, acatamento; respeito à regra, ao regulamento, ao ordenamento; arrumação, ordem ou princípio. O vocábulo tende e pode gerar confusões. Não obstante, a depender do contexto, tem sido comum associar disciplina com persistência, determinação, firmeza de propósito, garra, concentração. Assim, uma pessoa que é disciplinada no esporte, na música, nos estudos, por exemplo, tende a ser reconhecida como alguém que é persistente, determinada, concentrada etc.

Quer seja em um ou noutro sentido, mais apropriado é desvincular o conceito de disciplina de qualquer ideia que a conecte à dor e ao sofrimento. Contudo, parece difícil afastá-la da relação com o ato de aprender, que requer uma predisposição mínima e paciência

para repetição da prática daquilo que é objeto da aprendizagem. Exige-se certa dose de familiaridade, compreensão e obediência às normas/regras intrínsecas ao processo que envolve o ato de aprender, propriamente. Essa condição prescinde da relação que se tem com quem faz a mediação. O que não significa que não interfira no processo. Quem for responsável por orientar a aprendizagem, há de considerar a precondição de um nível mínimo e razoável de predisposição/desejo de quem se propõe a aprender algo.

Quando orientada a partir de uma formação crítico-humanista, uma bailarina, ou uma atleta de qualquer modalidade olímpica aprende a respeitar e conhecer os limites do próprio corpo. Ela só consegue chegar a um determinado estágio de excelência porque foi condicionada a ser obediente ao plano de treinamento imposto pela treinadora ou treinador da equipe. Esta conduta exige determinação, persistência, firmeza de propósito: elementos essenciais do processo de aprendizagem de qualquer atividade. Mais do que limitar, reprimir, inibir, controlar, a disciplina, no sentido aqui exposto, tem a ver com um hábito capaz de produzir certo nível de autonomia (relativa) que conduz a um patamar diferenciado, na experiência do sujeito consigo mesmo e com o mundo.

Entende-se o pavor que ronda o conceito. Ele carrega um pesado passado de abusos, tematizado e condenado por uma determinada tradição de pensadores, da qual se inserem Johan Comenius (1592-1670)¹⁵⁸, John Locke (1632-1704)¹⁵⁹, Jean-Jacques Rousseau (1772-1778)¹⁶⁰ e Michel Foucault (1926-1984)¹⁶¹, dentre tantos outros. Isso porque, historicamente, desde sua origem, os métodos pedagógicos utilizados na escola (não apenas) quase sempre lançaram mão de um sistema disciplinar fundamentado na vigilância, no medo, na severidade da relação baseada em uma rígida hierarquia que condicionava tanto a criança como o adolescente a reprimirem e suportarem os severos castigos e punições a que eram submetidos no processo de ensino.

A *pedagogia da severidade* disciplinar foi amplamente disseminada e não se trata de uma característica única da civilização ocidental¹⁶². Ela faz parte do *ethos* que coordena o *modus vivendi* de inúmeras sociedades. A dureza, manifestada nas relações entre mestres e alunos foi assimilada e tornada um *habitus* incorporado pelas gentes, para além e extramuros da escola. No caso específico do mundo ocidental, esse tipo de formação foi denunciado e combatido por Johan Amos Comenius, bem antes de qualquer pensador contemporâneo, ainda no século XVII.

Comenius teria sido o primeiro, na época moderna, a ter criticado os métodos e as práticas educativas imbuídas na valorização da dor, do sofrimento, da vigilância e punição dos alunos. No livro *A didática magna* ou *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos* (publicado em 1649)¹⁶³, ele propõe organizar escolas nas quais toda juventude seja formada sem pancadas, sem violência ou qualquer constrangimento, mas com máxima delicadeza, doçura e espontaneidade.

O fato de a pedagogia de Comenius não se basear em métodos e formas abusivas de poder, por dispensarem o uso da violência física, não significa que ela está livre da disciplina reduzida ao sentido de vigilância, de controle e administração dos corpos.

O “pacote” – medo/controle/punição – foi incorporado pela pedagogia concebida como *tecnologia corporal*¹⁶⁴. Ela facilitou o trabalho, mas teria ela diminuído a necessidade de inspetores e supervisores, tendo em vista que “sua” aposta é que cada aluno fosse autodisciplinado? De qualquer forma, essa pedagogia (de Comenius) circunscreve a disciplina ao seu sentido original: manutenção da obediência, subordinação ao ordenamento que visa adaptar/conformar a pessoa a um sistema hierárquico que fundamenta e é fundamentado pela divisão da sociedade em classes sociais com interesses opostos e antagônicos. Sem contar o aspecto irônico/sarcástico presente na

sua proposta pedagógica, como é possível inferir do trecho a seguir, no qual ele afirma que é possível estimular o aluno

[...] com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem as coisas! Por que é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil”? Andas com o espírito a passear? (Cf. COMENIUS, 2001, p. 138).

Esta prática – sarcasmo pedagógico – adentra todos os poros do tecido da vida social. Ela é apropriada e reproduzida em quase todas as instituições e torna-se mediadora das relações, em todos os espaços da esfera pública.

Aqui se revela outro intrigante paradoxo. Conforme a doutrina pedagógica que premia aqueles que são mais bem integrados (adaptados) ao ordenamento institucional, quase sempre fundamentado em uma rígida, vertical e autoritária estrutura hierárquica implementada em algumas escolas, os considerados mais disciplinados costumam se sobressair com as melhores notas, nos diversos sistemas de avaliação. Contudo, ao mesmo tempo, são esses mesmos que, de forma mais dócil incorporam a pedagogia baseada na tríade que envolve suportar, incorporar e abstrair (no sentido de suplantar) a dor, o medo e a euforia.

Aqueles que se tornam mais hábeis, no uso dessa nova tecnologia pedagógica, em razão talvez de terem uma proficiência da cultura letrada acima da média, tendem a demonstrar uma facilidade maior com a apropriação de um repertório de conhecimento mais sofisticado ao mesmo tempo em que acabam por formar falanges promotoras de toda espécie de violência moral e ataque aos colegas que não têm as mesmas habilidades.

É possível, também, que o uso direto e explícito da violência física e moral seja de tal forma normatizado que se torna uma pedagogia considerada justa e amplamente aceita pelo conjunto da sociedade.

Quando ela é devidamente incorporada (se faz corpo), fica muito difícil convencer de que na realidade se trata de um bárbaro e injusto método pedagógico. Não há nada de normal/natural, em qualquer contexto ou situação, lançar mão da violência física ou simbólica como justificativa para se transmitir conhecimento.

A questão ganha granulação e matiz mais acentuadas quando as próprias famílias conclamam pelo uso de uma disciplina mais rígida, nas escolas. É o que aponta uma pesquisa realizada na Grande Vitória (ES), na qual 63,06 % dos pais afirmam que o ideal é a escola tradicional, com mais rigidez disciplinar e 63,71% deles são favoráveis que a escola recorra à punição quando os filhos forem malcomportados¹⁶⁵.

Do “outro lado do mundo”, a hiperdisciplinarização faz com que as escolas e as famílias acompanhem e reproduzam o *modus operandi* do competitivo mundo do trabalho e expõe um resultado nada animador, quando se pensa na possibilidade de se promover uma sociedade mais justa, equilibrada e feliz a partir da educação. Em 2018, no Japão, das 568 crianças e jovens na idade entre 10 e 19 anos, que cometeram suicídio, 188 delas foi em consequência de problemas relacionados à escola e 116 por problemas familiares. O governo japonês divulgou um relatório, em 2019, relativo à situação dos alunos do ensino fundamental e médio, no qual se observa que os principais fatores responsáveis pelos suicídios têm a ver com a relação familiar e a cobrança que os alunos sofrem, na forma de hiperdisciplina¹⁶⁶.

Em termos históricos, é possível afirmar que um dos casos mais emblemáticos, relativos a uma pedagogia que tolera e incentiva rígidos métodos disciplinares, na relação vertical autoritária entre professor e aluno, foi o que aconteceu no contexto do Estado de exceção da Alemanha nazista, cuja política pode facilmente ser considerada o auge da síntese sistematizada dos valores supremos da sagrada sociedade capitalista, e sua racionalidade técnico-instrumental. O Estado de exceção nazista conseguiu implementar o mais representativo método

disciplinar da sociedade administrada pelo capital, o que é mais valorizado pelo mundo corporativo: o comportamento ideal que se espera de seres humanos idealizados a partir desse preceito que visa ao mero ajustamento e adaptação à ordem social estabelecida¹⁶⁷.

EDUCAÇÃO NAZISTA E DISCIPLINA

Além da pedagogia da severidade, ancorada na prática da violência, usual ao longo da Antiguidade e parte da Idade Média, na história contemporânea, o caso mais emblemático foi a política pública voltada para a educação implementada pelo Estado de exceção da Alemanha nazista.

Parte considerável dos pressupostos que balizam a pedagogia da educação nazista não foi uma invenção dos nazistas. Em especial na Alemanha, mas com certeza em outros países europeus, durante séculos, quer seja na família ou em instituições de ensino (religiosas ou militares), o método educativo baseou-se no recorrente uso da violência física. Em sua pesquisa, *No princípio era a educação*, que trata dessa temática, em especial no item *Criadouros do ódio*, Alice Miller lança mão de inúmeros trechos de livros, geralmente de autores alemães ou germânicos, que tratam da educação fundamentada na *pedagogia da severidade*.

Um dos autores citados é o médico Daniel Gottlieb Moritz Schreber (1808-1861), autor de livros sobre educação, dentre eles *As peculiaridades do organismo da criança em condições saudáveis e doentes* (1852), *O amigo da família como educador* (1861), *Guia para a felicidade da família e refinamento humano* (1861). Muitos desses livros tornaram-se populares na Alemanha e alguns foram reeditados quarenta vezes e traduzidos para vários idiomas¹⁶⁸.

Em seus escritos, o doutor Moritz Schreber defende que, para libertar as crianças das *ervas daninhas*, os pais precisavam iniciar a educação delas já por volta do quinto mês de vida. Ele considera que, em face da primeira manifestação de *teimosia*, a mãe ou o pai deve desviá-la a atenção por meio de palavras sérias, gestos ameaçadores, batidas no berço e, caso nada disso resolva, deve-se aplicar *advertências físicas* persistentes e repetidas, até que a criança se aquiete ou adormeça. Isso só seria necessário no máximo duas vezes, para o adulto tornar-se *senhor da criança para sempre*. Depois, um olhar, uma palavra, um único gesto já seriam suficientes para controlar a criança¹⁶⁹. Sobre esse prognóstico médico, Alice Miller comenta que “[...] os olhares de proibição e de desprezo que o bebê recebe podem contribuir para o surgimento, na vida adulta, de graves distúrbios, entre eles, perversões e neuroses obsessivas”¹⁷⁰. Não por acaso, na família do doutor Schreber, era o pai, e não a mãe biológica, quem controlava os filhos por meio de olhares, na fase em que eram bebês e, mais tarde, ambos sofreram de doenças mentais e mania de perseguição¹⁷¹.

Outro autor citado por Miller é Johann Georg Sulzer (1720-1779), matemático e físico suíço, radicado na Alemanha, autor do livro *Busca da educação e da instrução das crianças (Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, 1748)*. Neste livro, Johann Sulzer afirma que por meio de argumentos é impossível vencer a teimosia de uma criança pequena. Por isso, os pais devem recorrer à *maneira mecânica*, ou seja, repreendê-la por meio da vara e demonstrar seriedade. Só assim os filhos serão obedientes, dóceis e bons. Portanto, a principal tarefa dos pais na educação dos filhos é *repreender a teimosia* até que ela seja totalmente eliminada. Isso porque, de acordo com Sulzer, o propósito da educação familiar é formar uma pessoa íntegra e virtuosa. Concomitante a esse imperativo universal – *repreender a teimosia* –, é preciso, segundo o autor, *plantar* nas crianças o *amor à ordem*. Para ele, já no segundo ou terceiro ano de vida, os pais devem direcionar a educação para que, de *forma absoluta*, as crianças aprendam a

obedecê-los e obedecer aos superiores. A obediência, enfatiza Sulzer, é tão importante, “[...] que toda a educação nada mais é do que ensinar a obedecer”¹⁷², e a obediência consiste em seguir as seguintes premissas: “1) a criança deve fazer de bom grado aquilo que lhe foi ordenado; 2) também de bom grado deixar de fazer aquilo que lhe foi ordenado; 3) ficar satisfeita com as ordens que lhes foram dadas”¹⁷³.

Além do Dr. Schreber e do Dr. Sulzer, Alice Miller faz referência ao médico e naturalista alemão Johann Gottlieb Krüger (1715-1759), autor do livro *Ideias sobre a educação de crianças* (*Gedanken von der Erziehung der Kinder*, 1752). O Dr. Krüger afirma que na educação da criança, “O único vício que merece surra é a obstinação”. Se uma criança faz algo por maldade, “[...] é muito justo bater nela”¹⁷⁴. Se ela nada quer aprender, se chora por teimosia, se faz algo para ofender o pai ou a mãe, se ela é *obstinada*, então se deve espancá-la e deixá-la chorando. E mais: “Se vosso filho vos quer roubar a autoridade, podeis eliminar a violência com violência, para consolidar essa autoridade, sem a qual não há educação”¹⁷⁵. Por isso, “[...] a surra não deve ser uma simples brincadeira, mas deve servir para convencer a criança de que o adulto é o senhor”¹⁷⁶.

Também faz parte do repertório do método da *pedagogia severa*, ao invés das surras, a *manipulação dissimulada*, pois “As surras são apenas uma forma de maus-tratos. Elas são sempre humilhantes, porque a criança não pode se defender delas e porque deve aos pais respeito e gratidão por eles”¹⁷⁷. Por isso, se por acaso o professor pretende eliminar a presunção de seus alunos, ele deve, sem muitas palavras, recorrer à humilhação: é o que sugere o livro da *Real enciclopédia de pedagogia* da Alemanha (*Pädagogische Realenzyklopädie*, 1851). Neste sentido, de acordo com Miller, “O emprego consciente da humilhação, que satisfaz a necessidade do educador, destrói a autoconsciência da criança, a torna insegura e inibida”, mas é uma atitude enaltecida como boa ação¹⁷⁸.

A partir desses trechos citados, pode-se inferir como o inconsciente coletivo dos alemães foi metódica e pedagogicamente “preparado” para, de bom grado, receber a pedagogia nazista, que nada mais fez do que retomar e sintetizar todo um imaginário fundamentado em uma práxis educativa balizada na secular e bem-sucedida *pedagogia da severidade*. Tampouco se pode esquecer que, além desse aspecto histórico, um outro pressuposto basilar do projeto político da Alemanha nazista consistiu no retorno às formas tradicionais de vida, baseado nas antigas hordas dos antigos germanos saxões. O que de fato conseguiram realizar, em termos de políticas educacionais, foi quase que uma reatualização dos rígidos métodos pedagógicos disseminados ao longo de séculos de história. Mesmo com os avanços da cultura alemã, alcançados no século XIX e XX, aqueles ideais permaneceram tanto no imaginário como na prática educativa do cotidiano familiar e das escolas.

Nesses termos, quais teriam sido os princípios político-ideológicos que sustentaram a práxis pedagógica do nazismo alemão? Como foram divulgados na esfera pública e incorporados no período do estado de exceção nazista (1933-1945)?

O que se sabe é que a ideologia nazi foi amplamente divulgada, desde o início de sua fundação, por uma rede articulada de canais próprios da indústria cultural (editoras, jornais, rádio, cinema etc.) da época, dentre eles, o jornal *Völkischer Beobachter* – “Observador da Raça”, comprado pelo Partido Nazista (PN) no mesmo ano de sua fundação (1920) tendo sido, até 1933, o principal meio de divulgação dos seus ideais¹⁷⁹.

Fundado na Alemanha, com a mesma marca ideológica do fascismo italiano, até 1930, o PN era antiliberal e anticapitalista¹⁸⁰. Entretanto, com pouco tempo de existência, passou a apoiar e ser patrocinado por industriais de dentro e fora da Alemanha, quase todos adeptos dos ideais nazistas. Não obstante, sua nomenclatura supostamente pretendia aludir à ideia de que se tratava de um partido

socialista dos trabalhadores, seus princípios perfaziam uma mixórdia de concepções, sintetizadas em uma cosmovisão ultranacionalista, com exaltação da defesa do sangue e da pátria; da tradição – mito da raça pura, que orientou (e orienta) milícias paramilitares racistas – antisemitas –, oriundas das forças populares anticomunistas do pós 1ª Guerra¹⁸¹. Tanto na Alemanha como na Itália, além dos capitalistas, os nazifascistas receberam apoio de frações da classe trabalhadora, operários urbanos e trabalhadores rurais desiludidos com a República de Weimar (1919-1933), bem como da pequena burguesia que havia sofrido com a erosão de seu status social, tanto no pós-guerra (1918), como na grande recessão do capital, em 1929. Boa parte desse “bloco inorgânico” passou a aderir às teses nazistas, em especial à ideia segundo a qual a culpa do fracasso alemão, na 1ª Guerra Mundial, fora dos comunistas e judeus¹⁸².

Ao longo de todo o período, que vai de 1933 a 1945, a política educacional nazista objetivou formar os alemães para serem obedientes servidores do Estado, ao invés de pessoas autônomas capazes de autorreflexão crítica. Nas escolas, os estudantes, particularmente os meninos, passavam cinco horas por dia em aulas de educação física/esportes e em apenas duas horas por dia tinham aulas em outras disciplinas.

O currículo escolar forçou alunos e professores a seguirem os princípios morais da ideologia nazista, tais como militarismo, xenofobia, masculinidade agressiva, ultranacionalismo, mito da superioridade racial (sangue e pátria/solo) dos alemães ariano, e os temas escolares superdimensionavam esses valores a partir de materiais didáticos¹⁸³.

A nazificação teve início em 1922, por meio da Juventude Hitlerista (JH), uma seção específica do partido nazista que recrutava os não aptos a servirem nas Tropas de Assalto – as milícias do partido. As meninas recebiam lições próprias da formação militar e, por volta dos 14 anos de idade, alistavam-se como *Jung Mädels* (“jovens donzelas”), cujo treinamento imitava o dos rapazes da mesma idade: longas mar-

chas nos fins de semana, com pesadas mochilas e a usual catequese da ideologia nazista. A doutrinação enfatizava que o papel da mulher devia ser totalmente voltado para os fins da procriação calcada em uma maternidade sadia com vistas à reprodução de uma prole saudável. Aos quatorze anos de idade, as meninas aderiam à Liga das Moças Alemãs – *Bund Deutscher Mädel* (BDM) –, e lá permaneciam até completarem vinte e um anos. Com a idade de dezoito, prestavam um ano de serviço nas fazendas (*Land Jahr*) equivalente à Cooperação pelo Trabalho dos rapazes, cuja tarefa consistia tanto em trabalhos domésticos como na lida com a labuta no campo¹⁸⁴.

A partir de 1936, a Juventude Hitlerista recebeu o *status* de instituição educativa oficial e autônoma e respondia somente ao *Führer* (líder, condutor); em 1939, a filiação tornou-se obrigatória e a JH contava com quase nove milhões de filiados. Os pais que não inscrevessem seus filhos podiam ser multados ou presos, caso os impedissem de se filiarem¹⁸⁵.

Em seu livro, *Mein Kampf*, Adolf Hitler esboça ideias sobre a natureza e o propósito da educação no Estado racial que pretendia construir na Alemanha: antes da atividade intelectual, dever-se-ia treinar corpos saudáveis: “O treinamento de capacidades mentais é apenas secundário”¹⁸⁶.

A partir de 1938, a política educacional passou a abranger todas as séries e uma variedade de diferentes matérias. O ensino da língua alemã enfocava os padrões de fala como um produto do ambiente racial; as palavras eram concebidas como instrumentos da consciência nacional alemã; os tipos de fala, como expressões do caráter¹⁸⁷. Os livros didáticos de aritmética básica, compilados sob a orientação do Ministério da Educação, abordavam a “aritmética social”, que envolvia cálculos elaborados para efetuar um doutrinamento subliminar em áreas-chave.

Às crianças era solicitado que calculassem “quanto custaria ao Estado para manter um doente mental vivo em um asilo”. Exercícios cujos enunciados apontavam para uma aversão à capacidade crítico-argumentativa, como por exemplo: “Estima-se que a proporção de sangue nórdico no povo alemão seja de 4/5 da população” ou “Um terço dessa população pode ser considerada loira. De acordo com essas estimativas, quantas pessoas loiras deve haver na população alemã de 66 milhões?”. Havia também exercícios escolares que valorizavam ideias expansionistas, como, por exemplo, calcular a porcentagem de falantes de alemão na Renânia, enquanto os de latim sugeriam que os alunos traduzissem frases que enfatizassem a glória militar e o valor do sacrifício pessoal¹⁸⁸.

A base moral da ideologia nazifascista fundamenta-se na potencialização da agressividade, moldada pela brutalidade de uma disciplina calcada na obediência mediada pela força como princípio básico do respeito absoluto à hierarquia verticalizada. Quase toda uma geração de jovens alemães, entre os dez e dezoitos anos de idade, no período de 1933 a 1945, apropriou-se dessas supostas “virtudes”, fundamentadas na educação pela disciplina por meio da dureza, reproduzidas mediante uma ininterrupta doutrinação fortalecida pela propaganda e publicidade cuja mensagem concebia que o poder pertencia aos mais fortes; que os vencedores tudo levam; e pessoas de raça inferior – judeus, ciganos, eslavos, negros – podiam e deviam ser livremente abatidos: exterminados¹⁸⁹.

Para Hitler¹⁹⁰, o jovem alemão do futuro deveria ser “[...] esbelto e flexível, veloz como cães, rijo como couro e duro como o aço Krupp”. Por isso, seu treinamento visava a formar “o novo” ser humano: homens e mulheres disciplinados e saudáveis. A educação, segundo Hitler, começa na juventude e é contínua: nunca termina. Inicia com a criança e acaba no “velho combatente”. Para ele, sob o 3º Reich, ninguém será

capaz de dizer que teve um tempo em que foi deixado inteiramente sozinho e por conta própria¹⁹¹.

A “reforma” educacional nazista foi apelidada de “nova escola”¹⁹², cuja filosofia da educação, paradoxalmente, fundamentou-se em autores com perspectivas teóricas díspares, mas também com teses afins, dentre eles Immanuel Kant (1724-1804), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Hegel (1770-1831), Friedrich Nietzsche (1844-1900), Martin Heidegger (1889-1976), Alfred Rosenberg (1889-1945), Adolf Hitler (1889-1945) e Ernst Kriek (1882-1947)¹⁹³.

Em síntese, a filosofia da educação nazista pode ser concebida como uma *bioestética*, baseada nos seguintes preceitos: o corpo (guerreiro) é a exigência estético-bélica primeira da formação – primado do corpo sobre a inteligência, com fins e ênfase na *bioafetividade*; a educação da vontade – adaptação ao primado absoluto das exigências da vida prática –, ou seja, o *ser aí* (*Dasein*) heideggeriano¹⁹⁴ deve ser capaz de tomar uma decisão e dotado de força de vontade; a submissão do indivíduo ao grupo – sacrifício de si próprio –, fundamentada em uma sociobiologia (fusão da raça e da cultura alemã, consideradas superiores a todas outras); e o autoritarismo – à escola cabe ensinar a obediência e os alunos devem aprender a se calar em face de uma censura justificada e, também em silêncio, suportar a injustiça¹⁹⁵.

A implementação dessa *bioestética* aconteceu a partir do fortalecimento de políticas públicas adotadas pelo Estado de Exceção nazista, que passaram a administrar – disciplinar e controlar – o *staff* responsável pelo trabalho direto com o a juventude: os professores e as professoras.

O MAGISTÉRIO NO ESTADO NAZIFASCISTA

No caso dos professores, após 1933, aqueles que desejassem alguma promoção na carreira do magistério, e quisessem continuar no cargo, quer acreditassem ou não no que diziam, tinham que simular serem nazistas exemplares. Não por acaso, quatro meses após a posse do chanceler Adolf Hitler, o Estado nazista criou a Lei do Reich para o Restabelecimento de um Serviço Público Profissional. Para dar suporte à lei, montou-se uma rede de comitês de investigação. Atulhados de nazistas ativos e controlados pelos líderes regionais e funcionários nazistas locais, esses comitês exoneraram não apenas professores, servidores públicos enquadrados nas cláusulas da lei, mas também diretores de escolas. Em torno de 32% das mulheres diretoras de escolas secundárias na Prússia foram despedidas¹⁹⁶.

Os professores e as professoras precisavam se autopolicar para não proferirem palavras que supostamente expressassem algum tipo de pensamento incauto capaz de ferir a “moral” nazista. Qualquer comentário com esse teor era censurado pelos pares ou mesmo pelos alunos que prontamente denunciavam os professores considerados suspeitos. Como observa o historiador Richard Evans¹⁹⁷, é bem provável que o medo de ser alvo de uma denúncia era uma realidade no dia a dia do extenuante trabalho docente.

Era muito comum que escolas e professores/as sob suspeita recebessem visitas frequentes de inspetores; aqueles que tentassem reduzir o impacto do ensinamento, cada vez mais nazificado, que eram obrigados a ministrar, deviam considerar cada palavra antes de falar, visto que os filhos dos velhos “companheiros de Partido” os vigiavam constantemente, com a finalidade de denunciá-los¹⁹⁸.

Da educação básica às universidades, tudo foi rapidamente nazificado: os manuais foram reelaborados, os currículos modifica-

dos e o livro *Minha luta* fora convertido (nas palavras do *Der Deutsche Erzieher*, órgão oficial dos educadores) em “[...] nossa infalível estrela polar pedagógica”¹⁹⁹. Quem não visse a “nova luz” era demitido. Para fortalecer a convicção ideológica, os professores eram obrigados a realizar treinamento intensivo para a assimilação dos princípios nazifascistas, com destaque às doutrinas raciais. Todos, desde a educação infantil até a universidade, deviam se associar à Liga dos Professores Nazistas, legalmente responsável pela coordenação ideológica e política da categoria. A partir de 1937, com a Lei do Funcionalismo Civil, foi cobrada a execução da vontade do Partido e a qualquer momento o professor devia estar pronto para defender o Estado nazista. Como servidores civis, estavam sujeitos às leis raciais que proibiam os judeus de atuarem no magistério. Para tanto, prestavam juramento que seriam leais e obedientes a Adolf Hitler. Só aqueles que serviam em alguma seção militar, na Cooperação de Trabalho ou na Juventude Hitlerista, podiam seguir a carreira do magistério.

Com relação à educação acadêmica, os nazistas a consideravam inútil. O mais importante era ocupar o cérebro jovem com matérias que tivessem um *fim utilitário*. Os temas acadêmicos deveriam ser ensinados apenas por meio de “[...] um resumo do material, voltados especificamente para os interesses da raça”²⁰⁰. De acordo com Shirer²⁰¹, apesar de as cifras oficiais contabilizarem entorno de 2.800 professores e instrutores demitidos, durante os primeiros cinco anos do regime nazista, uma grande maioria deles permaneceu em seus postos. No início do outono de 1933, por volta de 960 docentes, liderados por sumidades (dentre eles o filósofo Martin Heidegger²⁰², assumiu a reitoria da Universidade de Freiburg) que manifestaram publicamente apoio a Hitler e ao regime nazista. Os candidatos à docência universitária deviam aguardar seis semanas em um campo de observação. Após esse período, técnicos nazistas avaliavam se as opiniões e o caráter dos professores eram compatíveis com a ideologia nazi e depois apresentados ao Ministério da Educação, que

emitia as licenças e os liberavam, ou não, com base na confiança política dos candidatos, para atuarem no magistério de nível superior.

Nessa perspectiva, retomo aqui algumas ideias já apresentadas no item anterior, relativas aos pilares da educação nazista: o sentido de pertencimento a uma raça (germânica-ariana), uma sólida formação baseada no treinamento militar, o espírito de liderança e a religião.

No que se refere à noção e à importância dada à raça, como enfatizei, os nazistas entendiam que a educação alemã deveria mover-se pela compreensão das tradições do seu povo e pelo senso de pertencimento à comunidade. Somente um puro representante da raça alemã podia compreender seu povo e se sacrificar em prol da nação. A morte do indivíduo era preferida ao perecimento da pátria. A educação deveria alertar que, entre todos os povos da terra, a Alemanha teria o direito de realizar seu próprio destino.

Paradoxalmente, o discurso oficial do partido enfatizava que isso seria alcançado não por meio da força, mas antes porque o povo alemão era uma nação nobre que havia criado valores para todo o mundo, o que, para a ideologia nazista, nenhum outro povo tinha sido capaz de fazer.

No que diz respeito ao treinamento militar, a ideia era que a juventude alemã deveria estar sempre disposta a defender sua pátria com a própria vida. As “virtudes” militares deveriam ser estudadas e aprendidas pelos alunos e alunas. Os corpos dos jovens deviam ser robustos e fortes a ponto de se tornarem soldados. A preocupação era com a formação de um indivíduo forte, saudável, bem treinado, enérgico e capaz de suportar sacrifícios. Por isso, a ênfase na prática da ginástica, dos jogos, dos esportes coletivos e exercícios militares.

A juventude deveria ser treinada, desde bem cedo, para realizar seus deveres nacionais e aceitar a ideia de seguir o *Führer*. Em hipótese alguma, cabia questioná-lo. O fundamental era aprender a obedecer. A

confiança depositada nos seus líderes tornaria possível que crescessem e ocupassem postos de comando, pois o argumento básico considerava que o bom líder era aquele que tinha sido capaz de obedecer.

Outro princípio básico da educação nazista era a religião. Deus era concebido como o guia do mundo e estava acima de tudo. Fazia parte do discurso oficial do nazismo a promoção de um sistema educacional religioso que despertasse a consciência da relação entre Deus e cada indivíduo e entre Deus e a vida do povo e da pátria.

Findada a 2ª Guerra Mundial, o modelo de educação adotado, em especial no setor governado pelos EUA, foi aquele inspirado na filosofia do educador estadunidense John Dewey (1859-1952) que valoriza a participação, o debate, a experiência do sujeito escolar no âmbito da discussão pública de ideias, na disputa argumentativa com o escopo de formar uma sociedade democrática. Não obstante, se no período do nazismo o estado de exceção perseguiu judeus, comunistas, socialistas etc., após 1945, mais especificamente a partir de 1948, o mais comum, em praticamente todo sistema de ensino do mundo ocidental, continuou sendo a perseguição à esquerda política (comunistas, socialistas, anarquistas, ecologistas etc.).

A prática foi retomada em função das inúmeras manifestações de cunho antifascista, lideradas pelo movimento estudantil, na década de 1960, no contexto do governo da antiga Alemanha Ocidental (República Federativa Alemã, RFA), que implementou medidas autoritárias com o intuito de conter o avanço das contestações. Em 1972, uma coalização social-liberal, que então governava a RFA, aprovou a lei de *Interdição Profissional (Berufsverbot)* que restringia a entrada no serviço público de pessoas vinculadas ou simpatizantes de qualquer organização política de esquerda, vistas como ameaça ao poder público e à constituição.

O discurso oficial defendia a verificação da *fidelidade à constituição* ou, conforme a expressão em vigor, à *ordem constitucional livre e democrática*. Contudo, na prática o que aconteceu foi a

perseguição e criminalização de toda e qualquer atitude crítica de esquerda. Difundiu-se no imaginário coletivo a ideia de que havia “[...] um inimigo infinitamente perigoso, o ‘extremista’, traiçoeiramente infiltrado na máquina do Estado”, cujo combate serviu para “[...] justificar todas as medidas de exceção e todo o apoio destinado ao reforço e alargamento do aparelho repressivo”²⁰³.

A prática de interdição institucionalizou a restrição do acesso ao serviço público daqueles considerados inimigos do Estado. Na história alemã, ela tem uma longa tradição. Entretanto, foi com o decreto, intitulado *Para o restabelecimento do funcionalismo de carreira*, que o estado de exceção nazista, de 7 de abril de 1933, instituiu uma cláusula segundo a qual os funcionários com atividade política (divergente da ideologia nazista) pregressa deveriam dar garantias de, sem reservas e a todo o momento, defenderem o Estado nacional. Caso contrário, poderiam ser expulsos da função pública²⁰⁴. Todavia, o que chama a atenção é o fato de esse decreto ter sido republicado na década de 1950. Neste ano, foi divulgada uma lista de treze organizações consideradas “inimigas da República Federal” e da “ordem fundamental livre e democrática” e “Todo o candidato à Função Pública deveria declarar, formalmente, não pertencer a quaisquer dessas organizações”²⁰⁵. Na mesma década, o Partido Comunista Alemão (KPD) foi considerado ilegal e muitos de seus membros foram exonerados do serviço público. Assim, a lei (*Berufsverbot* – interdição profissional) de 1972 atualizou a lei de 1950.

Teoricamente, o *Berufsverbot* deixou de existir em 1980. Porém, sua prática foi ressuscitada em dezembro de 2003, no Estado de Baden-Württemberg. Na ocasião, o governo abriu um processo de interdição profissional contra o professor Michael Czaszkóczy, ex-aluno do curso de história, artes e língua alemã, que havia sido candidato aprovado para iniciar suas atividades docentes no mês de fevereiro de 2004. Mas, devido à sua militância em organizações

antifascistas, em especial na Associação de Vítimas do Fascismo, e por ter participado de várias manifestações contra a guerra, a Direção Geral do Ensino de Karlsruhe abriu esse processo²⁰⁶.

Não apenas a escola incorpora essa filosofia. As próprias famílias se encarregam de pô-la em prática. Infelizmente, é no *ethos* familiar que quase sempre tem início a prática do *bullying*. Mais do que a violência virtual, constitutiva de inúmeros produtos da indústria cultural (filmes, jogos eletrônicos etc.) consumidos por crianças e adolescentes, a violência tem sido constitutiva/estrutural ao *modus operandi* da própria sociedade cuja espinha dorsal fundamenta-se na desigualdade que fomenta a barbárie.

Contudo, não se pode esquecer que a família compõe um sistema maior, que também ele é baseado em procedimentos injustos e eticamente reprováveis. De toda forma, o objetivo da próxima seção é problematizar o fenômeno do *bullying*, e aproximar a lente analítica da sua constituição do *ethos* familiar.

O ETHOS FAMILIAR E O SER SOCIAL

Se o entendimento é de que a escola é o lugar privilegiado para socializar o saber, historicamente elaborado, bem como ampliar o potencial relativo aos aspectos biológicos e sociais – cognitivos, afetivos, emocionais – do ser social; se ela (a escola) é o lugar de produção de formas menos alienadas da relação que se tem consigo mesmo e com os fenômenos naturais e sociais; se é nela que a criança e o adolescente devem encontrar suporte para ampliar a compreensão que têm do mundo e da realidade no seu entorno, principalmente, por meio da assimilação de hábitos, condutas que valorizam o reconhecimento do outro (não idêntico), a generosidade, o valor da verdade, da amizade, do espírito de cooperação, do altruísmo; enfim, se essa é a finalidade precípua da

escola, ainda que pareça óbvio, não se pode perder de vista que ela não é a primeira instituição responsável pela socialização da criança.

O conhecimento sistematizado, na forma de conteúdos distribuídos em disciplinas escolares (matemática, ciências físico-naturais, língua portuguesa, artes, história, geografia, filosofia etc.), é parte constitutiva da vida não cotidiana. Ninguém nasce com o desejo por este ou por qualquer tipo de conhecimento. O despertar desse desejo pode acontecer antes, mas ele é mais bem estimulado quando se tem oportunidade de frequentar a escola, onde será desenvolvido pela mediação dos professores e professoras. O interesse é motivado. Tem a ver com a qualidade da mediação à qual a criança é submetida, no processo de constituição da sua individualidade.

Do lado oposto à socialização dos saberes escolares, os hábitos, costumes, a cosmovisão que cada um de nós compartilha no *ethos* que nos conforma e limita nossas relações são apreendidos de forma espontânea. Para isso, basta estar imerso na dinâmica da vida social ordinária. O mesmo não acontece com a esfera do conhecimento não cotidiano, que necessita de um espaço e um tempo específicos para que as objetivações genéricas para si possam ser apropriadas pelas gerações. A escola, nesse caso, é a principal responsável por concretizar esse procedimento.

A Constituição Federal brasileira, no seu art. 205, afirma que a educação formal é um direito de todos e um dever do Estado e da família. No art. 208 do mesmo documento, cabe ao Estado garantir a efetivação da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular,

adequado às condições de cada educando; atendimento, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

E a família? Qual seria, efetivamente, o seu dever? Não resta dúvida de que ela é a primeira comunidade social humana com a qual uma criança tem contato. Contudo, não existe *A família*, etérea, abstrata. Ela é um coletivo cujos integrantes ocupam este ou aquele lugar específico na produção social da vida. Ela pode ser e se sentir parte da classe que vive do trabalho ou pode pertencer à classe trabalhadora, mas não se sentir, tampouco ter consciência de classe.

A família pode pertencer à classe (dominante) que vive única e exclusivamente da exploração dos homens e mulheres. E, para se manter, precisa perpetuar a exploração da classe que vive única e, exclusivamente, da própria força de trabalho. De todo modo, é nela que o ser social inicia a aventura relativa ao seu desenvolvimento biopsicossocial, cuja formação é mediada pelos pais/responsáveis. É na família que a criança é inserida ao mundo sociocultural e passa a incorporar hábitos, atitudes, comportamentos necessários que a caracterizarão, como um exemplar da espécie (*sapiens*) e do gênero (*Homo*). Por essa razão, as primeiras intervenções da família são fundamentais e dela se espera o investimento necessário, o desejo de tornar a criança um ser autônomo. Autonomia que é sempre relativa, mas tem por base o afeto em forma de carinho, de atenção, de paciência, de respeito e reconhecimento.

Em quase todas as sociedades modernas, a educação escolar passou a ser uma obrigação e, no caso da sociedade brasileira, de acordo com o art. 205 da Constituição Federal, é dever/responsabilidade da família permitir à criança o acesso à educação formal. Antes disso, ela assimila, por imitação, as filigranas que compõem os afetos compartilhados nas relações familiares. Ao chegar à escola, poderá ampliar, ou não, alguns valores que em tese começam a ser assimilados

e incorporados no ambiente familiar: o reconhecimento sincero do outro, o respeito mútuo, a generosidade, a solidariedade, a virtuosidade etc.

Tanto os pais/responsáveis como as escolas (exceto em casos específicos, como no Estado de exceção) têm como objetivo atingir essa meta. Ainda que não haja um *modelo ideal* a ser seguido; mesmo que o *sapiens* seja um bicho complexo, é preciso considerar que no trabalho educativo é possível investir na formação de pessoas generosas e altruístas, porque comprometidas com a compreensão e a valorização de si mesmas e com o bem-estar da coletividade. Solidárias, engajadas na luta contra todo tipo de injustiça social. Isso significa romper com a condição heterônoma, própria de qualquer processo de individuação. O objetivo é tornar a criança um ser autônomo. Esse trabalho exige estratégias de intervenção, cujo escopo é fazer com que cada indivíduo singular se aproprie e assimile os aspectos mais potencializadores da vida em sociedade.

Tanto a família como a escola (ao menos em tese) visam à formação de um indivíduo autônomo e emancipado. No entanto, além de se preocupar e ter como meta que as crianças assimilem e ampliem valores, princípios, comportamentos baseados nos afetos acima citados, o trabalho educativo da escola visa à socialização do saber historicamente elaborado. Ela também anseia em permitir que as crianças e os adolescentes não apenas acessem, mas incorporem o saber escolar sistematizado (ciências, da filosofia, das artes, a tecnologia, a ética, a moral, a estética).

Educar, seja na família ou na escola, demanda não apenas desejo pela socialização do conhecimento. Requer investimento que envolve afetividade, sensibilidade e uma razoável dose de utopia: um lançar-se sobre aquilo que não é, mas tem o potencial do *vir a ser*.

Isso depende de inúmeros fatores. Implica reconhecer que toda criança é um ser singular e de desejo; que em seu “mundo” a percepção

do tempo tende a ser diferente daquilo que impera na vida adulta - cujas relações são mediadas pelo princípio da propriedade privada; no produtivismo que visa ao acúmulo do excedente de mercadorias; na troca entre desiguais, orientada pelo fetiche que avilta a existência. Quando não é submetida à lógica produtivista; quando não é vítima da exploração aviltante do capital, é possível que, no contato com a escola, a criança consiga ampliar as condições de sua existência.

A aprendizagem, quando mediada por meio de um ensino qualificado, acelera o desenvolvimento do indivíduo²⁰⁷. Nesse caso, apesar de serem importantes, os fatores biológicos muitas vezes são secundários, comparados com os elementos sociais (assimilação, incorporação das objetivações humanas – da cultura – propriamente).

Como podemos estimular o bom desenvolvimento do cérebro infantil? Para a neurocientista americana Lisa Freund, a resposta é simples e envolve fatores muito próximos à criança. A interatividade é peça-chave. Tarefas cotidianas como conversar com os bebês e levar as crianças para passeios no parque estimulam a concentração e o foco. O contato com pais e educadores nos primeiros anos de vida também ajuda no desenvolvimento e na capacidade cognitiva da criança. Até os dois anos de idade, o cérebro atinge 80% do tamanho adulto. “Mas ele nunca para de se desenvolver. Nos primeiros três anos de vida, o potencial é enorme e costuma ser pouco explorado”. Essa é a fase crucial para estimular as áreas do lobo frontal associadas a linguagem, movimento, cognição social, autorregulação e solução de problemas. “Os resultados vão se refletir por toda a vida”, garante a pesquisadora. [...] Sempre enfatizando a importância do estímulo à leitura, Lisa mostrou imagens da atividade cerebral de duas crianças de seis anos. Uma delas lia sem dificuldades. A outra, foi abandonada pelos pais, não teve um bom acompanhamento educacional e lia com dificuldades. “As imagens nos mostram que a atividade cerebral da primeira criança era notavelmente maior do que a da segunda”, explicou (BLANCO, 2007, p. 1).

Ao menos em tese, toda e qualquer família deseja filhos e filhas bem desenvolvidos, do ponto de vista biológico e social; bem

assistidos por profissionais qualificados na educação escolar. Pais e/ou responsáveis anseiam por uma formação capaz de integrar as crianças e permiti-las integrar-se de forma autônoma na vida social. Contudo, em muitas situações, o próprio ambiente familiar dificulta esse processo e a criança nem sempre é inserida no *habitat* escolar, sem com ela carregar traumas adquiridos no ambiente familiar, o que dificulta na apropriação do *habitus* necessário para superar alguns obstáculos inerentes a esse processo.

É inconcebível e deve ser veementemente condenada toda prática pedagógica fundamentada em métodos de ensino que estabelecem uma relação direta entre violência física (dor, sofrimento, disciplina corporal extremada) e violência simbólica como procedimentos mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Será realmente necessário sentir dor para se apropriar das duas principais funções que nos lançam para além da natureza e instaura a nossa história: ler e escrever? Será que se deve sofrer para aprender as disciplinas escolares?

De qualquer forma, não se trata de defender a total ausência de incômodo ou desconforto no processo de aprendizagem. Todos passam, passaram ou vão passar por isso. A questão é a institucionalização da dor e do sofrimento como fundamentos do processo educativo. Nada fazer parece não ser a opção mais adequada. Aqui cabe uma dose extra de estímulos, temperados de forma sensível e adequada às situações, pois cada pessoa é um ser singular. Isso também vale para a escola.

Não se pode esquecer que essa instituição merece mais do que o reconhecimento demagógico de determinados setores (políticos) da sociedade. Para que ela possa cumprir a sua função, de forma digna, há que se pensar no importante papel do Estado, responsável pelas políticas que priorizem, ampliem e qualifiquem as condições objetivas do trabalho docente, de forma especial no âmbito das escolas públicas. Isso significa tratar a educação como prioridade. Investimento que faz gerar um círculo virtuoso para o conjunto da

sociedade. Que implica, mas vai além de meramente equipar as escolas com laboratórios, biblioteca, espaços esportivos etc. Refere-se, principalmente, a pagar salários dignos, porque compatíveis com a atividade que exercem as professoras, os professores e todo corpo profissional envolvidos com a qualidade socialmente referenciada da escola pública. Estes deveriam ter garantida a possibilidade de trabalharem em uma única unidade escolar; em regime de dedicação exclusiva; com turmas de, no máximo, 20 alunos.

As personagens mais marcantes da história, em todas as áreas e dimensões da vida social, só chegaram a ser o que foram devido à intervenção intencional da parte menos danificada da sociedade. De fato, não apenas a família, mas a instituição escolar, por mais problemática que possa ser, desde sua origem, até os dias atuais, tem tido como meta realizar a socialização de parcela significativa das objetivações humanas, materializadas na riqueza do patrimônio cultural.

O ambiente escolar, quando mediado por professores e professoras qualificadas, imbuídos de uma perspectiva progressista de educação (que valoriza a competência técnica, o engajamento político), estimula a prática da autorreflexão e faz toda a diferença na formação socioemocional das crianças e adolescentes. Ainda que a educação também seja um dever da família, há que se considerar inúmeras determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que impedem transferir toda a responsabilidade da formação das crianças e adolescentes para o âmbito familiar.

Há especificidades, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, que dizem respeito à formação que acontece no campo da educação. Por mais bem intencionados que sejam, os pais/responsáveis e familiares não são formados para lidarem com as peculiaridades próprias da atividade docente. Para se refletir e agir sobre qualquer questão que envolva o fenômeno da educação, em todos os níveis e espaços, é fundamental enfrentar aquilo que é central no trabalho educativo, e que

diz respeito tanto ao indivíduo/sujeito escolar, como o conhecimento e os procedimentos por meio dos quais acontece sua apropriação.

Ainda que haja um hiato, entre o *ideal* e o *real* (ou realidade), o desejo é sempre que a família esteja estruturada, de tal forma que o exemplo seja o melhor recurso da aprendizagem, pois o conhecimento, a cultura letrada, as regras de conduta e convívio social não são adquiridos ou herdados de forma supranatural. Ainda que possam ser classificados de *dons*, passíveis de serem geneticamente herdados, a potencialização dessa suposta herança genética não acontece por geração espontânea. Há inúmeros casos que reforçam esse argumento. Ludwig Von Beethoven (1770-1827) é um deles. Neto de um grande músico, desde bem criança, em casa, ele recebeu toda atenção e estímulo para seguir o caminho da arte musical. Algo similar aconteceu com Frédéric François Chopin (1810-1849), cujo pai e praticamente toda sua família era vinculada às artes: à música, em particular. Também Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), cujo pai era músico e desde muito cedo o incentivou a seguir a mesma profissão. O mesmo aconteceu com o médico vienense Sigmund Freud (1856-1939), que antes mesmo de nascer já era chamado de *Sig de Ouro*.

Todas essas pessoas se destacaram nas suas respectivas atividades profissionais. Muitos deles, como foi o caso de Freud, tiveram acesso às melhores escolas, por meio das quais conseguiram acessar e incorporar o que de mais avançado havia, em termos de conhecimento da época. Caso não tivessem tido uma estrutura familiar acolhedora, provavelmente, o potencial da inclinação artística e intelectual, não tivesse sido aflorado e não teriam alcançado a glória de supostos “gênios”.

Contudo, o contrário também é empiricamente comprovável, ou seja, o ambiente familiar funciona como uma espécie de “fermento” que estimula o crescimento do comportamento agressivo e faz aumentar o número de eventos que envolvem violência social.

FAMÍLIA: A ESCOLA DO *BULLYING* (?)

A literatura especializada²⁰⁸ considera que o *bullying* é um fenômeno complexo. Em *Interfaces entre família e bullying escolar: uma revisão sistemática*, os autores²⁰⁹ afirmam que ele é multidimensional, acontece entre pares e, como visto no início do ensaio, ele não é resultado do vício de crianças e adolescentes em jogos eletrônicos violentos. Estes podem até potencializar uma dinâmica de conduta já estruturada no ambiente familiar e outras experiências da criança. O fato é que ele tem a ver com um comportamento violento, repetido, intencional e ocorre ao longo do tempo, em relações caracterizadas pelo desequilíbrio de poder e por uma diversidade de formas em sua manifestação.

O *bullying* pode ser caracterizado em três tipos – físico, verbal e indireto. Trata-se de uma modalidade de violência escolar (e não escolar) e constitui-se como um problema de saúde pública²¹⁰.

Sendo a família o primeiro e mais importante espaço de desenvolvimento psicossocial da criança, é no núcleo familiar que ela assimila emoções e repertórios comportamentais que quase sempre são reproduzidos em outros ambientes de socialização, dentre eles, a escola. O que faz levantar a hipótese de que o *bullying*, apesar de ser um fenômeno multisetorial, com inúmeras variáveis, expressa fortes indícios que sugerem pensar nessa conexão: contexto familiar e o envolvimento das crianças em situações de *bullying*. As características da realidade de vida, da conformação e da estrutura social das famílias são consideradas como determinantes para o envolvimento de crianças e adolescentes escolares com o *bullying*.

Nos primeiros estágios de desenvolvimento da criança, os pais/responsáveis podem ter maior efeito regulador em condutas como o *bullying*. Crianças que crescem em famílias monoparentais, na convivência apenas com a mãe ou com o pai, são mais propensas a se

envolverem em situações de *bullying*, tanto como vítimas como agressores. Isso se explica porque a tendência é que haja pouco tempo para a interação, que pode gerar aumento do nível de estresse familiar, com consequente déficit na qualidade das relações, que exerce influência adversa sobre o comportamento de crianças e adolescentes²¹¹.

Também o baixo nível socioeconômico, associado ao estado civil (família monoparental) e à escolaridade dos pais/responsáveis, é indicador do envolvimento da criança com o *bullying*. Famílias em situação de vulnerabilidade econômica, consequência da desigualdade social, acabam por reproduzir essa situação que tende a estimular a intolerância à diversidade e ao preconceito, partes estruturantes do comportamento de quem comete *bullying*²¹². Mas o contrário também acontece. Crianças oriundas de famílias economicamente menos vulneráveis, que são superprotegidas pelos pais, também podem ser tanto protagonistas como vítimas.

De qualquer forma, quanto mais baixa é a condição socioeconômica, pior tende a ser a saúde e a qualidade de vida dos membros do grupo familiar. Daí podem derivar outros fatores de risco, dentre eles o aumento do estresse e os conflitos familiares, igualmente relacionados ao fenômeno do *bullying*²¹³.

De igual maneira, o baixo nível educacional dos pais/responsáveis limita a saúde psicocognitiva e emocional da criança em desenvolvimento. Uma possível consequência pode ser seu envolvimento com a prática do *bullying*. O mesmo pode ser verdade para crianças oriundas de famílias com razoável nível de escolaridade, em especial aquelas que se orientam a partir de uma semiformação.

O relacionamento entre pais/responsáveis e filhos deve ser levado em consideração quando se quer entender as causas do envolvimento de muitas crianças e adolescentes com a prática do *bullying*, na escola. Pais/responsáveis, que no relacionamento com

seus filhos lançam mão de medidas disciplinares severas, baseadas na punição e no endurecimento afetivo, não percebem a ineficácia de uma educação baseada na humilhação, no menosprezo que desqualifica a criança. Essa conduta estimula a prática do *bullying* escolar. Ela afeta negativamente a vida emocional dos filhos, que tendem a adotar a violência como estratégia de relacionamento interpessoal. Facilmente desenvolvem sentimentos de raiva e falta de disposição para resolver conflitos pessoais de forma não agressiva. Sem contar que a educação pela disciplina calcada na severidade e na dureza associa-se ao baixo nível de satisfação que a criança e o adolescente têm com relação a sua família, o que o leva a adquirir uma resistência à autoridade parental, que pode ser transferida para o ambiente extrafamiliar²¹⁴.

Tanto o *bullying* como outros eventos que envolvem comportamentos agressivos de escolares têm como pano de fundo as relações que as crianças e adolescentes nutrem com seus familiares. Famílias nas quais prevalece a inabilidade afetiva para lidar com as situações tendem a gerar um ciclo de violência cujo comportamento agressivo tem grandes chances de ser herdado pelos filhos. Isso significa considerar que quase sempre o *bullying* tem a ver com os processos de internalização do que acontece no *ethos* familiar. Nesse caso, condutas abusivas tendem a ser reproduzidas no meio social mais amplo²¹⁵.

Quanto menos proximidade, diálogo, carinho, afeto baseado no reconhecimento da singularidade da criança e do adolescente, mais os filhos estarão propensos, na escola, a se envolverem em situações de *bullying*. Quanto menos sentimento positivo e empatia com os pais/responsáveis, mais riscos correm os filhos de serem vítimas ou agressores potenciais com os colegas de sala de aula ou em qualquer outro ambiente social²¹⁶.

Portanto, os pais/responsáveis menos autoritários conseguem desenvolver relações abertas, escutam, apoiam e valorizam seus filhos. Eles oferecem a necessária sensação de segurança e proteção

que faz diminuir os riscos de os filhos serem vítimas ou perpetradores do *bullying* na escola. Pais/responsáveis negligentes, indiferentes, que não reconhecem os filhos como pessoas, assim como aqueles que são superprotetores, desfavorecem a possibilidade de um desenvolvimento psicossocial saudável, com vistas a sua autonomia.

Famílias cujas relações são estruturadas na base da raiva, da indiferença, da irritação e no incômodo constante que muitos pais/responsáveis sentem por seus filhos, tendem a formar crianças frustradas, com grande probabilidade de não conseguirem maturidade emocional para lidarem com situações de conflito. A violência doméstica deve ser levada em consideração, pois está diretamente relacionada à produção do *bullying*, nas escolas e fora delas.

Quanto mais expostas ao assédio físico e moral perpetrado pelo pai ou mãe, ou por ambos, mais aumenta a probabilidade do envolvimento da criança ou adolescente com o *bullying*. O mais assustador é a forte tendência de que tal prática se naturalize a ponto de as pessoas considerarem normal, aceitável, tolerável qualquer relação baseada na agressão, na violência física ou simbólica. Quando a mãe, o pai ou o adulto responsável considera aceitável relacionar-se com os filhos, na base da agressão física e moral; quanto mais a criança e ou adolescente, no âmbito da família, vivencia situações abusivas de violência doméstica, mais riscos correm de serem vítimas ou protagonistas do *bullying* na escola²¹⁷.

O que se pode inferir, com relação ao *bullying*, é que não se trata de um problema de ordem biofísica, de um distúrbio ou patologia da criança ou adolescente. Como enfatizado, é muito complicado biologizar este fenômeno. Ele também tem a ver com a produção de um modelo de conduta, inspirado em um *ethos* cuja família é a instituição sobre a qual qualquer tentativa de entender o fenômeno deve ser levada em consideração. Infelizmente, a tendência é resumir o problema como sendo um fator unicamente individual.

A professora Katherine Kitzmann²¹⁸ e colaboradores, em pesquisa publicada há quase duas décadas, fizeram um levantamento com mais de 118 estudos empíricos que abordam o ajustamento psicológico de crianças que testemunharam violência doméstica. Os resultados mostraram que 63% delas apresentaram piores resultados, se comparados àquelas não foram expostas às cenas de violência entre os pais. Dentre os sintomas mais comuns, observados e relatados, os pesquisadores citam a agressividade, ansiedade, dificuldades no relacionamento com os pares e problemas escolares. O risco maior é para crianças em idade pré-escolar. O nível de desajustamento social foi observado em crianças de todas as idades que presenciaram violência doméstica, haviam sofrido abuso físico e/ou enfrentado os dois tipos de experiência.

Dados mais recentes²¹⁹ sugerem que metade – 732 milhões – da população de crianças em idade escolar vive em países onde o castigo corporal na escola não está totalmente proibido. Em todo o mundo, cerca de 130 milhões (mais de um em cada três) estudantes entre 13 e 15 anos sofrem *bullying* regularmente. No Brasil, 43% dos meninos e meninas do 6º ano (11 e 12 anos de idade) disseram que já sofreram *bullying*.

A *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, da Unicef, reconhece a erradicação da violência contra crianças e adolescentes como componente-chave do desenvolvimento sustentável. Os principais fatores que contribuem para que essa violência aconteça incluem desigualdades socioeconômicas agudas, normas sociais e culturais tolerantes às práticas sociais de abuso físico e moral; falta de políticas e legislação adequadas; serviços insuficientes para as vítimas e investimentos limitados para prevenir e responder à violência²²⁰.

No ano de 2017, 68% (em torno de 30,3 milhões) das crianças brasileiras com até 14 anos de idade já sofreram violência corporal em casa²²¹. As consequências dessa prática social não são imperativos categóricos, pois não se trata de uma equação fechada,

cujo resultado será sempre o mesmo. No entanto, tal fenômeno pode se configurar como lei de tendência e, na maioria das vezes, deixa sequelas na vida afetiva das pessoas.

Para ilustrar esse argumento, proponho uma reflexão motivada por uma coincidência histórica que envolve duas personagens mundialmente conhecidas: Adolf Hitler (1889-1945) e Walter Elias Disney (1901-1966). Apesar das diferenças entre eles, interessa aqui as semelhanças nas respectivas histórias de vida, que merecem algumas linhas de análise e comentário, tendo em vista que tanto Hitler como Disney sonharam em um dia serem reconhecidos como artistas e ambos foram vítimas da violência doméstica cometida pela figura paterna.

No caso específico de Hitler, ele ficou duas vezes reprovado no exame de seleção da escola de Belas Artes de Viena, capital europeia da arte erudita, tanto no século XIX quanto no início do século XX. A primeira vez, em 1907, então com 18 anos, ele fora um dos 133 candidatos aceitos para realizar o exame, dos quais 33 foram excluídos do teste inicial. Nesse mesmo certame, depois de outros dois exames, apenas 28 foram aprovados. Hitler não estava entre eles. A reprovação pode ter sido ou por falta de talento ou por sua indisciplina com relação aos estudos, inclusive da própria área – artes, desenho – ou, talvez, por ele não ter tido um padrinho influente que pudesse ajudá-lo no processo seletivo da Academia de Belas Artes, como em muitos casos acontece nesse *métier*.

Quando foi eleito chanceler, em 1933, e já tendo instalado a ditadura nazista na Alemanha, Hitler planejou, junto com Albert Speer (1905-1981), o arquiteto oficial do estado nazista²²², o projeto arquitetônico da nova Berlin do 3º Reich, a cidade que, segundo seus sonhos, duraria pelo menos mil anos.

O ambiente familiar de Hitler fora marcado por recorrentes episódios de violência paterna. Seu pai, Alois Hitler (1837-1903), quando

criança teria sido vítima de estigma social, pois era filho “ilegítimo”. Uma possível interpretação pode considerar que algum tipo de ressentimento dessa época tenha motivado seus atos de violência física e moral, contra o próprio filho. Adolf recebia impiedosas flagelações, espancamentos regulares, com violência para além do ambiente familiar. Sua irmã, Paula Hitler (1896-1960), sete anos mais nova, escreveu em seu diário que Adolf era um valentão na rua e em casa ele batia nela²²³.

Sua vida familiar deixava a desejar em harmonia e felicidade. Alois Hitler era uma pessoa rígida, destituída de humor, frugal, pedantemente pontual, voltado ao dever. Um marido despótico, dominador e um pai muito severo, distante e autoritário, cujo mau humor explodia de forma bastante imprevisível. A mãe de Hitler, Klara Hitler (1860-1907), era prima de segundo grau de seu pai, e terceira esposa de Alois. Mulher religiosa, dedicada à fé católica. Consta que era muito submissa, retraída, quieta e dedicada à administração da casa²²⁴.

A peculiaridade da história de vida de Alois Hitler, em especial o fato de ele ter sido filho “ilegítimo”, talvez não seja um elemento suficiente para o comportamento irascível e violento com o filho. A personalidade do pai e do filho foi tecida à revelia deles. Na avaliação do historiador Richard Evans, Adolf Hitler “[...] foi tanto o produto das circunstâncias quanto de qualquer outro fator”²²⁵.

O mesmo se pode considerar a respeito de seu pai, Alois Hitler. Sobre essa questão, a psicanalista Alice Miller observa que a história da humanidade está repleta de métodos educativos cruéis, que foram usados pelos pais dos maiores tiranos da humanidade²²⁶. Miller lembra que a geração alemã, da qual pertencia o pai e o próprio Hitler, havia sido educada por uma rígida pedagogia baseada na brutalidade da correção, quase que uma ortogogia fundamentada na punição física e humilhação da criança.

Assim como Hitler, Walter Disney também teve problemas de relação com seu pai, Elias, que era uma pessoa muito religiosa, tinha por hábito manter as emoções sob controle, exceto a ira, que podia sobreviver violentamente. Elias não fumava, não consumia bebidas alcoólicas, não frequentava festas, era um cristão fervoroso. Evangélico e leitor da bíblia, tinha por hábito orar antes das refeições e era de conhecimento de todos a sua frugalidade, austeridade disciplinar, pautada no silêncio, no hábito de tudo recriminar. A severidade moral e o temperamento vulcânico resultavam sempre em um comportamento violento²²⁷.

Nem o pai (Alois) de Hitler, nem o (Elias) de Disney, queriam que os filhos se tornassem artistas. No caso de Hitler, quando ele dizia que seria artista, o pai retrucava: “Artista, não, jamais enquanto eu for vivo!”²²⁸. Em uma ocasião, Elias Disney perguntou para o filho: “Você não vai transformar isso em carreira, vai?”. Ele havia conseguido um emprego para Walter, em uma fábrica de geleias, para receber um salário de 20 dólares semanais. Elias não conseguia entender por que o filho queria sacrificar a segurança da fábrica de geleia pela incerteza da arte²²⁹.

À revelia dos interesses do pai, Disney investiu na carreira artística e se tornou o que conhecemos. Em 1917, Walter Disney prestou exame, conseguiu entrar para o *Kansas City Art Institute*, e estudou também no *Chicago Art Institute*. Tal como Hitler, aos 16 anos de idade ele também abandonou a escola regular.

No mesmo ano, alistou-se para servir na 1ª Guerra Mundial. Não foi aceito, pois não tinha idade suficiente e acabou recrutado como motorista de ambulância, na França, de onde retornou, em 1919, para os Estados Unidos²³⁰. Walter Elias Disney (1901-1966), por sua vez, fundou um conglomerado empresarial da indústria do entretenimento, que teve início com os estúdios de cinema Walt Disney.

Disney conseguiu contornar a proibição paterna. Mesmo tendo sido severamente castigado pelo pai, da infância até os quatorze anos

de idade, Disney parece não ter ficado ressentido, sequer traumatizado com os abusos (violência física) próprios da rígida educação que recebeu de seu genitor. Ou, se ficou, parece ter conseguido deslocar o ressentimento para o âmbito da produção artística.

Ao contrário de Walter Elias Disney, que não conseguiu ser combatente na Guerra, Adolf Hitler foi soldado na 1ª Guerra Mundial (1914-1918), na qual por duas ocasiões fora condecorado, primeiro com a Cruz de Ferro (de 2ª Classe), em dezembro de 1914, depois com uma medalha de 1ª Classe, em 1918. Essa última, raramente dada a não oficiais, simboliza bravura no campo de batalha.

A partir de 1923, Hitler conseguiu incorporar e sintetizar, por meio de uma destruidora práxis política, parte considerável da danificação do ser social alemão perpetrado ao longo dos séculos de produção de ressentimentos jogados para o limbo do inconsciente coletivo, que reside na trama que tece o processo civilizatório. A única arte que ele e o partido nazista foram capazes de promover foi a arte da destruição, cuja ideologia (como será possível observar nas páginas finais deste livro), não foi enterrada com o fim da 2ª Guerra Mundial e, infelizmente, mais do que nunca, continua viva e ativa, quase um século após seu surgimento.

O que restou desses sentimentos de raiva, impotência, ressentimentos não devidamente trabalhados? É difícil supor que tenham sido sublimados/canalizados para atividades que pudessem ressignificar o abuso físico e moral vivido no âmbito familiar. Teriam se manifestado de outra forma?

A coincidência que mais apavora é o fato de ambos terem tido uma forte ligação com tudo que diz respeito ao universo do cinema. Nos relatos biográficos, há poucas referências à influência da literatura na formação de Disney e Hitler. No caso específico de Hitler, apesar de ter conseguido montar uma biblioteca com milhares de volumes²³¹, ele mesmo escreveu, no seu livro, *Minha luta (Mein Kampf)*, que livros não

serviam para nada, pois “Um escritor jamais poderia mudar a visão de um homem comum de rua. Havia uma única maneira de inspirar essa mudança, disse Hitler, e era por meio da palavra falada”²³². Isso porque ele se considerava um “grande orador”, o que não o impediu de encontrar um adversário à altura da sua expertise. Para Hitler,

A imagem, em todas as suas formas, até chegar ao filme, tem maiores possibilidades. Nesse caso, o homem precisa usar seu cérebro ainda menos; basta olhar, ou, no máximo, ler textos extremamente curtos, e desse modo muitos irão mais prontamente aceitar uma *apresentação pictórica* do que ler um *artigo*, seja qual for a *extensão*. A imagem lhes traz num tempo muito mais curto, eu diria que quase em um só golpe, o esclarecimento que eles só obtêm em material escrito após uma árdua leitura²³³.

Ainda que para ele os livros de nada servissem, Hitler teria ficado impressionado com um livro sobre a história da Guerra franco-prussiana, que teria encontrado em casa, bem como se encantou com “[...] as histórias de aventuras de Karl May, cujos contos populares sobre o Oeste Selvagem e as guerras indígenas [...] fascinavam milhares de jovens”²³⁴. Ian Kershaw, autor de *Hitler: uma biografia*, observa que depois de determinado período, a maioria dos garotos abandonava a imaginação e as fantasias infantis inspiradas na literatura de aventura de Karl May. O mesmo não aconteceu com Hitler, pois “[...] seu fascínio por esse autor nunca se apagou. No comando do país, ainda lia as histórias de May e as recomendava a seus generais, aos quais acusava de falta de imaginação”²³⁵. Ainda que não tenha sido um leitor assíduo e um *habitués* de sua própria biblioteca pessoal, dentre os livros que ele mais lia ou ao menos consultava estão aqueles que abordam temáticas relativas à teologia, ocultismo, magia e religião²³⁶.

Para além de terem em comum a habilidade com o desenho artístico, os problemas de relação com os respectivos pais, Hitler e Disney compartilhavam fantasias inspiradas pelo cinema a que tiveram acesso e, já adultos, ambos nutriram admiração um pelo outro. No

natal de 1937, Hitler teria se encantado com os trinta filmes de longa-metragem e dezoito animações do Mickey Mouse presenteadas por Joseph Goebbels, o ministro da propaganda²³⁷ do Estado nazista.

Apesar de ter produzido filmes antinazistas, sob encomenda do governo estadunidense, Walter Disney, assim como Hitler, era um anti-comunista. Depois de uma greve geral de cartunistas, em 1941, Disney tornou-se cada vez mais conservador, alinhado aos anticomunistas e às pessoas mais reacionárias do Partido Republicano dos Estados Unidos²³⁸.

A estupidez de Hitler e de Disney reside não apenas na capacidade de engendrar uma *fantasia afirmativa* das mazelas – socialmente – produzidas e reprodutoras da danificação do ser social, mas também na astúcia da razão. Nas palavras de Theodor Adorno, no *Aforismo 70 – Opinião de dileta*²³⁹, (do livro *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*) “a barbárie é o todo”. Ela triunfa até sobre seu espírito, o que se pode perceber no domínio da estratégia. A era fascista não a fez florescer, mas a aboliu. As grandes concepções militares, continua Adorno, “[...] eram inseparáveis da astúcia e da fantasia”.

De qualquer forma, ambos foram vítimas de violência doméstica, mas o *bullying* familiar parece ter sido mais deletério em Adolf Hitler do que em Walter Elias Disney. O que não significa afirmar que Disney enterrou a raiva ressentida que nutria pelo pai. Esse sentimento pode ser observado em suas produções fílmicas. Ambos, Hitler e Disney, foram vítimas e algozes de seus respectivos *Zeitgeist*. Ambos eram mestres na condução da imaginação, da fantasia das pessoas. Mesmo depois de mortos, em nível mundial ainda continuam a influenciar um público considerável.

No caso do cineasta, seus filmes estão na lista dos mais assistidos. Eles educam, quando se trata de administrar e formatar a “identidade”, desempenho de gênero, estereótipos raciais internalizados pelas crianças e adolescentes. E a fantasia destrutiva de Adolf Hitler, por sua vez, tem alimentado milhares de pessoas, de diferentes contextos sociais.

Na Alemanha nazifascista de Adolf Hitler, e nos Estados Unidos de Disney, a fantasia e a imaginação podiam ser estimuladas (respeitada à condição de classe), no momento de lazer, a partir do *habitus* de determinadas práticas culturais que envolviam desde o circo, a literatura, o teatro, a ópera e o cinema.

No caso de Hitler, mesmo que ele tivesse tido pouco contato com a prática da leitura, ao menos na infância e parte da adolescência, ele teria sido influenciado por livros de história sobre guerras e batalhas e por uma literatura que enaltecia a superioridade dos colonizadores e o uso da violência contra ameríndios e africanos. Isso parece ser bem ilustrativo de como a fantasia e a imaginação podem ser utilizadas para dar vazão a ressentimentos acumulados, e que o problema não está no conteúdo da manifestação cultural (no caso do livro), mas na predisposição, proporcionada pelo contexto social (família e demais instituições sociais).

Em seu livro *No princípio era a educação*, a psicanalista Alice Miller afirma que “Se não tivermos tido a possibilidade de vivenciar e trabalhar de forma consciente o desprezo manifestado em nossa própria infância, vamos continuar a transmiti-lo”²⁴⁰.

A tese de Miller é de que não haveria um *mal absoluto*, puro, natural. A não ser o bicho *sapiens*, “Nenhum animal está sujeito à trágica compulsão de precisar vingar, mesmo após décadas, ofensas narcísicas, anteriormente vivenciadas [...]”²⁴¹. Miller afirma que para compreender a gênese do ódio de Hitler, que teria durado por décadas e mostrou-se insaciável, seria preciso dar um passo adiante. Isso significa deslocar-se do confiável terreno da teoria das pulsões (de Freud) e ao menos ser capaz de escutar e tentar saber o que se passa no universo afetivo das crianças que, como Hitler, foram humilhadas e rebaixadas pelos pais e ficaram sujeitas “[...] ao mandamento de respeitar e amar a pessoa que faz isso com ela, bem como de não expressar seu sofrimento em hipótese alguma”²⁴². Para ela, seria mesmo interessante se a psicanálise um dia conseguisse

se libertar de sua obrigação de aceitar a pulsão de morte. De acordo com Miller, “[...] infelizmente, a maioria dos psicanalistas não mostra nenhum interesse em saber o que os pais fizeram com seus filhos e deixam essas questões para os terapeutas de família”²⁴³.

A segunda dimensão tem a ver com algumas interpretações, quando o tema se refere à conduta de alunos e alunas orientadas pela violência física e simbólica. O mais comum é a equipe dos operadores imediatos da dinâmica escolar (corpo docente, pedagogos e pedagogas), muitas vezes fundamentados em uma análise balizada em intuições sensíveis destituídas de qualquer diagnóstico sustentado em evidências científicas e/ou atestado por especialistas da área da saúde, quase sempre associar o *bullying* ao Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH.

DO BULLYING AO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Com relação ao *bullying*, no caso de seus protagonistas, a tendência é acusá-los de indisciplinados. O discurso do *pedagogês* mais comum costuma propor que para se resolver o problema, bastaria uma pedagogia mais severa. Um tratamento mais duro, baseado na punição por meio de castigos. Quando não muito, a indisciplinada é diagnosticada como sendo um problema de ordem médica. Alunos e alunas indisciplinados, nesse sentido, também seriam propensos a terem déficit de atenção. Encaminhados para o “pedagógico” da escola, os operadores e operadoras desse setor quase de pronto solicitam aos pais/responsáveis que encaminhem a criança para um psiquiatra, já com pré-diagnóstico pronto de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

Contudo, nem sempre se trata de um problema de TDAH, tampouco uma questão médica. Crianças e adolescentes que vivem experiências abusivas e são vítimas de violência doméstica podem desenvolver hiperatividade. Elas ficam mais agitadas e desatentas; manifestam dificuldades em seus relacionamentos interpessoais; tornam-se impulsivas, impacientes, nervosas, rebeldes. Na maioria das vezes, o próprio “pedagógico” da escola se encarrega de fazer o diagnóstico, antes mesmo de conversar com os responsáveis ou receber um laudo mais minucioso.

O resultado dessa conduta é a desqualificação das crianças, que são consideradas “mal educadas”, “sem limites”, “mimadas”, “irresponsáveis”. A confusão relaciona-se com o fato de que, muitas vezes, comportamentos adversos, tais como ansiedade, instabilidade psicomotora, manifestações de protesto e frustração, tendem a ser consideradas transtornos de déficit de atenção com hiperatividade. Por sua vez, a literatura especializada considera que alterações comportamentais não podem ser explicadas por desordens neurológicas ou déficits sensoriais²⁴⁴.

Quando efetivamente diagnosticada com TDAH, a criança apresenta as seguintes características: fala excessivamente; não presta atenção no conteúdo de uma conversa, na qual não consegue esperar uma pergunta para poder respondê-la; interrompe aqueles que conversam próximos dela; falha em seguir instruções e mexe em coisas que não deveria; quase nunca presta atenção nos detalhes do que é importante, nem em regras de jogos ou atividades²⁴⁵.

De fato, as crianças com TDAH são impulsivas e podem combinar a impulsividade com comportamentos agressivos, acessos de raiva, teimosia, baixa tolerância à frustração, desobediência, humor instável, insistência excessiva para satisfazer suas vontades, baixa autoestima²⁴⁶.

Sem contar a tendência, de pais/responsáveis e professores, quase sempre sem nenhuma evidência científica, considerarem que crian-

ças com TDAH são dotadas de inteligência acima da média e, na tentativa de resolver o problema, não apenas estimulam como agravam, ainda mais, o comportamento hiperativo. O contrário é que deveria ser feito.

Um exemplo dessa possibilidade é quando, na escola, crianças que apresentam algum suposto déficit de aprendizagem, e que são consideradas hiperativas, entram em contato com atividades como a prática do jogo de xadrez. Em pouco tempo, elas aprendem, incorporam o hábito da concentração, conseguem controlar a ansiedade, necessário para jogar e, quase sempre, passam a ter uma relação bem mais prazerosa com as disciplinas escolares²⁴⁷.

De fato, a Organização Mundial de Saúde (OMS) considera o TDAH um distúrbio neurobiológico, de causas genéticas, que se desenvolve na infância e, frequentemente, acompanha o indivíduo por toda sua vida. A criança ou adolescente, assim diagnosticados, apresentam sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade²⁴⁸. Contudo, nem sempre o problema da criança hiperativa é o TDAH, muito menos uma patologia do indivíduo. Quase sempre o problema diz respeito e tem a ver com o ordenamento do *ethos* social e familiar. A literatura científica considera que “[...] muitos casos trazidos à clínica como queixa de TDAH não se confirmaram com o parecer emitido pelo diagnóstico médico²⁴⁹”. Tem sido comum os operadores e operadoras da educação, em especial pedagogos e pedagogas, de forma intuitiva, diagnosticarem as crianças e adolescentes com TDAH.

A maioria dos diagnósticos bem-sucedidos considera que o TDAH resulta de uma combinação complexa, que envolve fatores biogenéticos, ambientais e sociais. Na maioria dos diagnósticos acertados, o tratamento requer uma abordagem múltipla: intervenções psicoterápicas e farmacológicas; a participação e a colaboração de múltiplos agentes sociais, dentre eles os pais/responsáveis, os educadores, os profissionais da saúde e o próprio paciente²⁵⁰.

Os problemas relacionados ao TDAH têm desencadeado debates em diversos espaços da esfera pública contemporânea. O diagnóstico correto sugere uma intervenção multidisciplinar, com fundamental observância à forma como a criança e/ou o adolescente internaliza a conduta dos adultos ao seu redor. De todo modo, chama a atenção o fato de que a maioria tem tido uma experiência muito precoce com a exposição à violência doméstica, sem contar que os processos de socialização, as relações e interações sociais têm quase sempre acontecido pela mediação de aparatos imagético-eletrônicos, dentre eles os jogos eletrônicos, que, em uma determinada idade, a escolha e preferência tem sido para aqueles com conteúdo marcadamente violento. Contudo, mais uma vez, não se trata de considerar que essa seria uma causa suficiente para desencadear a conduta violenta que resulta na prática do *bullying* nas escolas. Não há uma relação de causa e efeito. Deve-se também atentar para o fato de a lógica de funcionamento desses aparatos eletrônicos. Faz parte da estrutura “ontológica” deles adestrar, programar o comportamento do usuário, de tal maneira que se passa a funcionar de acordo com a programação da máquina²⁵¹.

Ainda que distúrbios neurofisiológicos sejam comprovados, alguns dos sintomas característicos do TDAH podem se relacionar muito mais com a cultura do tempo presente, na qual estar acelerado é fundamental para garantir a reprodução do sistema²⁵². Por isso, trata-se de atravessar a questão a partir de uma reflexão cujo conteúdo diz respeito à *excitada*²⁵³ *sociedade do espetáculo*²⁵⁴, dominada por uma indústria cultural cuja produção insana e ininterrupta de impulsos imagéticos estimula o consumo de choques visuais carregados por hiperdoses de imagens cujo conteúdo dispõe de um alto nível de violência. Imagens que não apenas ampliam, mas reproduzem aquela violência normatizada no contexto do grupo familiar e do *ethos* extrafamiliar.

Para suprir a falta de preparo, ou mesmo por não conseguirem conjugar a vida doméstica que exige predisposição, tempo e

responsabilidade com o processo formativo dos filhos, muitos pais lançam mão das “babás eletrônicas” (televisão, smartphones, tablets etc.). Esses dispositivos imagéticos passam mais tempo com as crianças e acabam por se tornar os principais responsáveis pela socialização, cuja humanização deveria acontecer, primeiramente, pela mediação do conjunto dos integrantes do grupo familiar.

Estes aparatos carregam uma ambiguidade. Eles tanto excitam, hiperexcitam, como também entorpecem, anestesiaram os sentidos e dificultam o livre exercício da fantasia e da memória. A velocidade das imagens; o comportamento das personagens, na maioria dos jogos eletrônicos, dos desenhos de animação, dos filmes infantis e juvenis, tudo isso tende a reproduzir a mesma lógica de tratamento violento a que as crianças são submetidas na família. Os meios imagético-eletrônicos não são os responsáveis, por si só, pela falta de atenção, pela impaciência, impulsividade, nervosismo, rebeldia das crianças. O conteúdo e a forma de exposição desses meios nada mais fazem do que reforçar aquilo que, em princípio, faz parte do mundo, do *ethos* dessas crianças.

Para compor esse cenário, há que se pensar que a própria escola, muitas vezes, mimetiza a “pedagogia das *mídias*” eletrônicas. Não raros são os professores e professoras que no trabalho educativo recorrem aos mesmos produtos imagéticos, em especial filmes aos quais crianças têm contato fora da escola. Forma-se aí uma tríade: família, mídias eletrônicas e escola. O *ethos* familiar, permeado por relações abusivas de violência, física e moral, é assimilado pela criança, que tem a seu dispor uma programação midiática com uma pedagogia própria, por meio da qual ela é programada.

A tríade se fecha quando a criança assiste aos programas televisivos (filmes, desenhos animados), “brinca” com jogos eletrônicos cujo conteúdo/forma reproduzem não apenas o ritmo que se exige pela dinâmica social, como a própria violência que subjaz ao sistema. Fica assim comprometido o esforço do professor e da professora, cujo

objetivo é ampliar a relação da criança e do adolescente com o mundo, tornando-os seres mais autônomos capazes de tanto compreender as leis que regem os fenômenos naturais, a dinâmica histórica dos eventos sociais, como, principalmente, se apropriarem de conhecimentos que as possibilitem conhecê-las a si mesmas. Autonomia no sentido de ser capaz de fazer uso público de uma razão sensível.

Isso implica estabelecer uma relação desfetichizada, menos alienada com o aparato imagético digital-eletrônico. Este que insere o sujeito em um movimento sísmico, ininterrupto e compulsivo, que oscila entre a hiperexcitação e o entorpecimento da razão e da sensibilidade.

O fluxo de imagens, choques e conceitos imagéticos disponíveis pelos aparatos do audiovisual são um convite para se pensar se haveria possibilidade de a criança ou o adolescente, por conta própria, produzir uma imagem não virtual de si mesmos. Uma imagem que não seja única e exclusivamente aquela programada pelos aparelhos tecno-imagéticos nos quais, quase sempre, a forma e o conteúdo do que é veiculado insistem no discurso da normatividade que naturaliza e banaliza as relações fundamentadas na base da severidade. Por isso, a proposta é desfetichizar a relação que comumente se tem com aqueles aparatos que nos fazem pensar que somos nós quem os põem a funcionar, quando o que impera é um programa que nos põe a funcionar de acordo com a programação neles embutida²⁵⁵.

Ainda que nem todas as pessoas sejam “vítimas” desse processo, sua incidência acontece a contragosto do cliente. No pacote da programação subjazem os dispositivos cujo objetivo é disciplinar, controlar, administrar e adaptar as subjetividades à lógica do sistema.

Mesmo que haja um ou outro indivíduo que tenha nascido com altas habilidades, dentre elas a *expertise* relativa à concentração e determinação para se realizar qualquer atividade, geralmente, as pessoas aprendem, primeiro por imitação (*mimese*), depois por um

processo de intervenção formal (educação). Aprende-se a desenvolver essas faculdades que, em princípio, são estranhas ao mundo infantil.

Ainda que as dificuldades de aprendizagem estejam relacionadas a déficits cognitivos, é preciso levar em consideração a *inteligência afetiva* da família, dos operadores da escola e a própria dinâmica que põe a funcionar as relações da sociedade, que também podem ser os mais afetados e danificados.

O fenômeno é multifacetado. As causas formam um sistema complexo. Elas estão na família, na escola e na sociedade em geral. O trabalho deve ser em regime de cooperação. O que não se pode fazer é esperar que o problema se resolva de forma natural e espontânea. Tanto a criança como o adolescente estão em processo de formação que exige um acompanhamento mais bem direcionado por parte dos responsáveis. Em grande medida dependem e contam com a ajuda dos membros adultos da família. Por *geração espontânea*, é muito difícil obter resultados favoráveis, no campo da educação. Seja ela formal ou informal. Na escola ou na família.

Tanto o *bullying* como o trote estão relacionados à constituição estrutural da dinâmica civilizatória do tempo presente, da forma capitalista de produção social da existência. Nesse sentido, a escola, com todas as contradições, continua sendo o ambiente privilegiado, onde um corpo qualificado de profissionais pode orientar o trabalho pedagógico na contramão do *modus operandi* da sociedade contemporânea. E isso se passa pelo resgate de determinados rituais²⁵⁶, dentre eles a capacidade de atenção, concentração necessárias para que se possa apreender, aprender, assimilar o saber – historicamente – sistematizado; incorporar formas fraternas de relação baseadas na amizade, confiança, cooperação. É nela (escola) que ainda se tem a chance de se investir em uma dinâmica formativa que caminhe a contrapelo da lógica do tempo, que impõe o produtivismo baseado na competitiv-

dade, na coisificação dos indivíduos, no fetichismo da técnica que se sobrepõe aos afetos mais potencializadores da existência.

A escola (laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada), com todos os limites, paradoxos e dificuldades continua sendo uma instituição privilegiada, no sentido de ser o espaço mais apropriado para transpor os limites impostos pela vida cotidiana. Nela, os conteúdos que precisam ser socializados e incorporados pelos alunos e alunas podem criar as condições de possibilidades no sentido de serem portadores de uma fagulha potencializadora capaz de ampliar e qualificar a dimensão afetiva, quase sempre danificada pelos processos de coisificação, típicos da sociedade contemporânea.

A ruptura e superação das relações fetichizadas, que o ser social mantém consigo mesmo e com seu entorno, acontecem pela mediação do *trabalho educativo*: “O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens²⁵⁷” e mulheres. Trata-se de outro tipo de trabalho. Ainda que dele seja possível extrair inúmeros artefatos, produtos etc., sua atividade preponderante está no nível da produção simbólica, imaterial. De qualquer forma, assim como o trabalho *lato sensu* não escapa da contradição inerente ao dialético movimento da história, tampouco este (o trabalho educativo) resiste aquela.



PARTE



**A DIALÉTICA
DO TRABALHO
E O CONCEITO
DE CULTURA**

Na acepção moderna [...] dialética significa outra coisa: é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (Cf. KONDER, 2008, p. 8-9).

O praticante de *bullying* e do trote universitário não é uma pessoa natural ou sobrenatural dotada de uma predisposição à maldade. Ambas as práticas nada mais são do que a consequente resposta aos aspectos sombrios sobre os quais se ergue a sociedade. Têm a ver com a estrutura a partir da qual se produz todo um conjunto de valores, princípios, normas (*ethos*) etc. De tal modo que, ao longo da dialética civilizatória, os elementos danificadores têm se sobressaído em face do processo de produção da cultura mediado pelo trabalho. Por isso, em última instância, as determinações objetivas (as formas de organização do mundo produtivo e as relações de produção daí derivadas) condicionam a dimensão subjetiva.

De que forma o animal humano se faz humano? A subjetividade se materializa nas objetivações, que são as marcas (o registro) deixadas pela atividade humana na transformação da natureza, cujo escopo é tanto a satisfação das demandas biológicas como daquelas socialmente constituídas. Por exemplo: o computador no qual escrevo este ensaio não nasce em pé de árvore. Ele não é um objeto natural; mas, sim, uma objetivação das forças sociais humanas gestadas ao longo da história.

O computador é uma máquina que “sintetiza” o acúmulo de conhecimento que tem sido gestado desde a Era Paleolítica, há aproximadamente 2.5 milhões de anos. Da primeira pedra lascada até o surgimento das primeiras pedras polidas, pode-se, ao menos em tese, considerar que desde então o trabalho tem sido a atividade por meio da qual a hominização pôde se efetivar. Mas, o que é, como conceituar trabalho?

No campo da física, trabalho designa uma atividade realizada por uma força, ou seja, trabalho mecânico. Uma força aplicada em um corpo

realiza um trabalho quando neste se produz um deslocamento. Utiliza-se a letra grega *tau* minúscula (τ) para expressar trabalho. A unidade de trabalho é o Joule (J). Quando uma força tem a mesma direção do movimento, o trabalho realizado é positivo: $\tau > 0$. Quando uma força tem direção oposta ao movimento, o trabalho realizado é negativo: $\tau < 0$.

O trabalho resultante é obtido por meio da soma dos trabalhos de cada força aplicada ao corpo, ou pelo cálculo da força resultante no corpo: $T_R = \tau_1 + \tau_2 + \tau_3 + \dots + \tau_n$. Para esse campo do conhecimento (física), trabalho é um conceito relevante. Não obstante, o sentido de trabalho que interessa para as reflexões aqui propostas é aquele desenvolvido no século XIX, no campo da filosofia, que entende ser o trabalho uma atividade intencional, mentalmente idealizada, antecipada e corporalmente efetivada capaz de mediar o processo de hominização e humanização, para fins de consolidação do ser/indivíduo social.

Antes de o animal humano existir, na forma *Homo sapiens* (humano que sabe que sabe), por volta de, no máximo 350 mil anos (antes da nossa era), a natureza já existia há pelos menos 4 bilhões de anos. Somos, portanto, seres naturais. Nossa existência é posterior a da natureza. Contudo, para ser, para *existir* é preciso, em princípio, satisfazer demandas biológicas: as necessidades do estômago, por exemplo, cuja satisfação não acontece de forma espontânea. Se fôssemos plantas, retiraríamos nossas forças vitais da energia solar. Não apenas o ato corporal de transformar a natureza exige a garantia da energia vital básica para movimentar os músculos que agem na atividade de trabalho. O próprio ato de antecipar mentalmente (idealmente) a atividade requer a satisfação de algumas necessidades básicas. Somos, portanto, seres naturais carentes. Para viver dependemos de algo que, *a priori*, não possuímos; algo que está fora (oxigênio, água, alimentos etc.) de nós.

Em face dessa realidade, o que nos distingue dos animais não humanos, ou mesmo dos humanos anteriores aos *sapiens*? O que nos torna seres humanos? O que continuamos a compartilhar com

os animais não humanos? Satisfazer as demandas biológicas nos iguala a todos os outros animais, por exemplo. No caso do *sapiens*, precisamos, também, satisfazer as necessidades da sensibilidade e da razão (nosso mundo simbólico).

São vários os elementos que nos diferenciam dos outros animais: temos a capacidade de 1) criar símbolos; 2) reter fatos/ eventos na memória, narrá-los e registrá-los, de tal forma que possam ser acessados para além do limitado tempo de vida de cada um; 3) projetar e prever acontecimentos; 4) transformar, de forma intencional, a natureza externa, adaptando-a para a satisfação de nossas demandas, quer sejam elas biológicas, quer sejam culturalmente produzidas. De uma forma ou de outra, todo o processo de hominização, em termos antropológicos, aconteceu mediado pelo *trabalho*.

O trabalho é a atividade típica dos animais humanos. Castores, abelhas, joões-de-barro, aranhas, bichos-da-seda não trabalham; apenas realizam aquilo que a natureza deles exige. São prisioneiros das suas respectivas inscrições gênicas. Eles dificilmente conseguem ir além daquilo que neles foi inscrito pela natureza.

Os animais não humanos realizam atividades que afetam a natureza. Mas é pouco provável que haja intencionalidade, no sentido de um *saber sobre*. O que visam é exclusivamente satisfazer suas necessidades básicas imediatas e a dos filhotes. São atividades determinadas por inscrições genéticas que fornecem material biológico suficiente para alimentar uma memória natural – instinto de sobrevivência (?).

Animais não humanos possuem habilidades, cognitivas e sensoriais, que lhes permitem exercer a aprendizagem. Contudo, o suposto aprender, nesse caso, está vinculado a uma vivência e a uma inteligência concreta/prática. Um urso, por exemplo, após colocar o focinho em uma colmeia, uma única vez, pode ser capaz de, por um ato reflexo mecânico, não reflexivo, nunca mais repetir essa ação, pois fica registrada em

sua memória a dor causada na “experiência”. Os animais não humanos podem até desenvolver formas variadas de ação sobre a natureza. Isso não significa que produzam instrumentos técnicos. Tampouco acumulam um conhecimento cuja finalidade seja um melhor desempenho da ação. Na natureza, eles agem mediante uma integração indissolúvel.

O início de todo processo de trabalho diz respeito a uma intencionalidade prévia (mentalmente idealizada) que faz com que o animal *sapiens* projete (antecipe mentalmente), a partir de uma dada realidade, algo que não existe. Essa atividade é realizada por uma conjunção de forças e energias biocorporais, cognoscitivas (cognitivas e estéticas) de cujo cérebro, do primata humano, é um de seus principais órgãos propulsores. Assim, ao menos em tese, o trabalho é a atividade consciente, intencional/voluntária, por meio da qual homens e mulheres modificam a natureza externa, da qual criam um mundo social (simbólico), com o objetivo de satisfazer tanto as necessidades biofísicas básicas, como as da razão e da sensibilidade. É por meio do trabalho que homens e mulheres põem em movimento as forças de que o corpo é dotado, a fim de assimilar a matéria, dando-lhe uma forma útil à vida²⁵⁸.

É pela atividade do trabalho que o *sapiens* dá início à sua libertação, em face das forças (leis) da natureza. Isso sugere pensar na improbabilidade de caracterizar como trabalho a atividade dos primeiros homínídeos do Paleolítico (2.5 milhões de anos a 12 mil anos antes da nossa era). Evidências arqueológicas e antropológicas sugerem que naquele período a aprendizagem daqueles primatas resumia-se a uma mera *mimesis* daquilo que acontecia na natureza.

A pedra lascada talvez não tivesse sido “construída” com base em uma intencionalidade sofisticada. Há indícios que sustentam a hipótese de ela ter sido o principal instrumento cuja técnica de “fabricação” permaneceu a mesma, em um período que teria durado por volta de um milhão de anos. Em uma comparação grosseira, é como se durante um milhão de anos o “Ford Bigode” fosse o único

modelo de automóvel que a humanidade teria sido capaz de produzir. Ainda que houvesse intencionalidade no ato de bater uma pedra na outra, ou mesmo pegar aquelas já devidamente lascadas pela ação da natureza, é plausível imaginar que ainda era baixo o nível de capacidade reflexiva e projetiva dos primeiros homínídeos.

Do ponto de vista científico, é arriscado e temeroso qualificar de trabalho a fabricação de pedras lascadas, em especial no Paleolítico Superior. De qualquer forma, os artefatos líticos são evidências que põem os primatas bípedes, em particular os *sapiens*, em um patamar diferenciado, em face dos outros animais. Foi justamente no período Paleolítico que teve início o processo de afastamento da imposição/supremacia das determinações da natureza. O que não significa, em hipótese alguma, que no processo de hominização “deixa-se” de ser natureza.

De qualquer forma, em algum momento da história da espécie, o ato deixou de ser apenas bater uma pedra na outra. Passou-se a polir pedaços de pedra e criar outros tipos de ferramentas líticas. Desde então, a ação passou a ser intencional porque refletida, com algum nível mínimo de consciência projetiva. Procedimento por meio do qual se produz um mundo (cultura/ civilização) que não existe na natureza – esta que é anterior a todos os primatas do gênero *Homo*, em especial ao *sapiens*.

No ato de modificar a natureza, o próprio sujeito tem suas estruturas biofísicas e cognoscitivas alteradas pelo processo ativo e consciente de transformá-la, sempre de forma cooperada. Essa ação exige capacidades racionais e sensíveis sempre mais e mais sofisticadas e complexas: planejamento, previsão (antecipação) de possíveis dificuldades, observação atenta, negociar desejos e afetos, compartilhar vitórias e derrotas etc.

O mais importante, e que tem a ver com a cultura e a educação, refere-se ao acúmulo de conhecimento e a necessidade de compartilhá-lo com o grupo e transmiti-lo às novas gerações. A

civilização resulta dessa atividade laboral que permitiu a produção de novos conhecimentos, consequência das demandas impostas tanto pela natureza como pelas relações socialmente constituídas. Ela tem a ver com a produção de formas de registro e socialização das novas técnicas de intervenção/transformação da natureza.

Transformar a natureza externa não é algo que acontece facilmente, pela ação de um único indivíduo ou de forma isolada. A garantia da existência do *sapiens* tem acontecido de forma cooperada. Cooperação que é uma das características do processo civilizatório. Trabalho cooperativo que está na gênese do desenvolvimento da linguagem falada e articulada: outro elemento que nos diferencia do restante dos animais não humanos.

Se o trabalho é a atividade que mais acelerou o processo de hominização, também ele, até um determinado momento, pode ser considerado o principal mediador e fundamento para o processo de humanização. Contudo, ao longo da história, não se pode considerar que tenha sido sempre uma atividade humanizadora. Nas civilizações antigas (caldeus, assírios, persas, egípcios, chineses, gregos, romanos), o trabalho manual era destinado e reservado a homens e mulheres escravizados.

Apesar de o modo de produção escravista ter sido suplantado pelo modo de produção feudal, até o século XIX havia resquícios da escravidão, que foi retomada em pleno Renascimento, no século XVI. Essa foi uma realidade bastante comum e disseminada pela sociedade europeia. Paradoxalmente, foi também no século XV e XVI, ainda que de forma incipiente, que se iniciou o estranhamento e o combate a essa concepção: de que o trabalho devia ser realizado por homens e mulheres escravizadas. Principalmente com o desenvolvimento de uma nova classe social: a burguesia comercial.

Surgida nos séculos XII e XIII, após o renascimento das cidades na Europa, por volta do ano mil²⁵⁹, a burguesia desenvolveu uma nova

forma de lidar e conceber o trabalho, que desafiou as ordens sociais ociosas, em particular o Clero, a Nobreza, a Aristocracia e a Realeza.

Da língua latina vulgar, trabalho é representado por *tripalium*, um instrumento formado por três peças de madeira ou outro material, que na Antiguidade se tinha por costume utilizá-lo para prender animais arredios (cavalos, bois) difíceis de ferrar. Também foi usado como instrumento de tortura, tanto para animais não humanos como para humanos condenados e assassinados. Labor deriva de *ponos* e indica também fadiga, cansaço e dor. Na linguagem bíblica, trabalho vincula-se à ideia de sofrimento e punição: “Ganharás o teu pão com o suor do teu rosto”. Atrela-se, aqui, a concepção de que é por meio de um esforço doloroso que homens e mulheres sobrevivem à natureza.

Para os gregos antigos, o trabalho era a expressão da miséria humana. De tal forma que é desprezado e não havia, na Antiguidade Grega, uma palavra que pudesse significar trabalho. Eles recorriam ao vocábulo *ergon*, no sentido de obra; ou mesmo *ponos* – esforço penoso e doloroso. Os romanos opunham o *otium* (lazer, atividade intelectual), destinado aos homens livres, ao *vil negotium* (trabalho manual, negócio, negação do ócio), destinado ao homem escravizado, que segundo Aristóteles, é o animal falante²⁶⁰.

A divisão social do trabalho, com a repartição das tarefas, em nada tem a ver com uma herança genética, tal como acontece com outras espécies animais: formigas, abelhas ou mesmo mamíferos que vivem em grupo. Ela é uma determinação social, que, em princípio, parece querer sustentar a sobrevivência da comunidade. Por sua vez, no caso particular dos *sapiens*, foi na sociedade industrial que o economista e filósofo escocês Adam Smith (1723-1790) elaborou uma teoria sobre a repartição das atividades dos trabalhadores na indústria. Contudo, o momento áureo de sua teoria teve início com o taylorismo, que é um sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1856-1915).

Considerado o fundador da administração científica e o principal sistematizador da disciplina administração de empresas, Taylor defendia ser possível maximizar a produção e o rendimento (lucro) de uma indústria, com o mínimo de tempo e esforço: aumento da eficiência no nível operacional.

Os pressupostos dessa “administração científica” do trabalho podem ser assim resumidos: qualificar o operário de acordo com suas habilidades; deslocar a concepção e todo o controle do processo produtivo, que sai das “mãos” do operário e passa para o gerente de produção, que aprende com o trabalhador os métodos de trabalho e depois supervisiona e cobra dele resultados; eliminar a lentidão e a vadiagem, que, para Taylor, são inimigas da produção. Seu objetivo não era fazer avançar a tecnologia, mas controlar e disciplinar o ritmo do trabalho, a revelia do nível tecnológico.

O taylorismo ignora as necessidades dos trabalhadores e do contexto social. O operário, tratado como máquina, é demasiadamente explorado. A suposta ciência da administração taylorista é muito mais uma técnica de administrar os corpos para que trabalhem mais e aumentem os lucros do capitalista. Nesse caso, o trabalhador e a trabalhadora não passam de uma peça na engrenagem do sistema produtivo.

Travestidos de conhecimento científico, tanto o taylorismo como as outras formas de organização e administração do trabalho da fábrica, dentre eles o fordismo e o toyotismo, lançam para o universo da utopia *negativa* qualquer possibilidade de se pensar o trabalho como promotor de bem-estar para o conjunto da classe trabalhadora. Isso significa pensá-lo na contraposição dos condicionantes sociais cuja tendência é “empacotar” (como se mercadoria fosse) a felicidade, cuja publicidade prolonga o entorpecimento dos sentidos do homem e da mulher trabalhadores.

Baseados em uma racionalidade técnico-instrumental, os métodos que sustentam o fordismo, o taylorismo, o toyotismo e demais processos produtivos baseados na flexibilização, desconcentração industrial, padrões de gestão da força de trabalho, círculos de controle de qualidade, nada mais fazem do que tornar o operário e a operária seres autômatos, cujas vidas se resumem ao trabalho alienado, o que faz aumentar e não diminuir, tampouco estancar a barbárie que fomenta a injustiça social²⁶¹.

TRABALHO E BARBÁRIE: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Em um dos livros mais instigantes, publicado no século XX, *A Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*²⁶², os autores Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) têm como proposta criticar a sociedade burguesa, a partir de uma filosofia da história da dominação. Eles partem de uma análise teórico-crítica (em oposição à teoria tradicional – positivista) da história. Explicitam como o progresso recai em barbárie, e como a mitologia, que o esclarecimento (*Aufklärung*) tentou liquidar, retorna como seu próprio produto. Adorno e Horkheimer perguntam como a humanidade, totalmente dominada pelo esclarecimento, submerge em uma catástrofe geral, ou, “[...] por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, tem se afundado em uma nova espécie de barbárie?”²⁶³

O desafio é perceber a *contradição*, inerente à história. Em tese, o domínio da natureza traz a promessa de felicidade e emancipação. Quanto mais progresso, ao menos em tese teríamos uma sociedade mais feliz. Contudo, ao dialogarem com a teoria psicanalítica de Sigmund Freud (1856-1939)²⁶⁴, Adorno e Horkheimer²⁶⁵ mostram como esse processo é uma história de domínio do medo, de renúncia do instinto, de sacrifício.

Adorno considera que a “[...] civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório [...]. Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, pretender opor-se a isso tem algo de desesperador”²⁶⁶. Ou, como observou Freud²⁶⁷, no livro *O mal-estar na civilização*: o custo da civilização é muito alto. Se ela é construída à custa da *repressão das pulsões*, essa repressão tende a gerar a mesma destrutividade que em algum momento quis evitar. Fica então embutida, na ideia de progresso, uma dimensão *regressiva*: de barbárie.

Em *O mal-estar na civilização*²⁶⁸, Freud considera que não há distinção entre civilização e cultura. A diferença está na relação *natureza* e *cultura*. Na vida social humana, o indivíduo se orienta por uma espécie de *vontade própria* (que nunca de fato é *sua mesmo*) e isso o faz distanciar-se daquilo que seria o *instinto animal*. A civilização/cultura é, portanto, a dominação da “natureza humana” pela vontade que é um atributo social. E é justamente a cultura a causa do *mal-estar* na humanidade. Ou seja, quando cada um de nós, para viver em sociedade, deve renunciar a desejos, abrem-se aí inúmeras feridas.

Para Freud, haveria na humanidade uma *inclinação natural* para a agressividade. De fato, a agressividade é fundamental para a autopreservação do sujeito. Não obstante, no caso da civilização, as normas, os princípios morais seriam os principais responsáveis pela repressão dos instintos agressivos – de defesa e autopreservação – e do impulso sexual, que precisam ser escondidos, sublimados, deslocados.

Nesse sentido, todos seríamos inimigos da civilização, pois o indivíduo é, por si só, um ser antissocial, nocivo à cultura. Por isso, a luta da civilização é para que cada um de nós se livre de qualquer tipo de sofrimento, supostamente causado pela *liberdade natural*. Em troca, ela nos ofereceria *segurança*. Freud, ainda no livro *O mal-estar na civilização*, considera que haveria três fontes de sofrimento humano: o corpo, os relacionamentos e o mundo externo. O fato de o corpo possuir seus *próprios desejos* e necessidades, movido por *impulsos naturais*,

uma vez que em sociedade não podem ser totalmente satisfeitos, a tendência é a produção de desequilíbrios físicos e psíquicos.

A outra motivação para o sofrimento humano, segundo Freud, são os relacionamentos, tendo em vista que lidamos com um *não idêntico* que também possui suas demandas, vontades e desejos, que muitas vezes pode coincidir ou serem contrárias as nossas, o que pode desencadear conflito de interesses²⁶⁹.

No caso do mundo externo, a *realidade exterior* que compartilhamos com outrem, pode ser um motivo de sofrimento contínuo, pois aqui também acontece o conflito entre as demandas da sociedade (realidade) e as inclinações pessoais. Para coibir qualquer tipo de tentativa de o sujeito tentar fazer valer o seu desejo, a sua vontade, a civilização cria seus mecanismos de contenção: as autoridades que se apresentam acima, “superiores” a ele. O medo, bem como a internalização das normas e princípios morais que se tornam uma espécie de *super eu* na vida psíquica do sujeito, faz com que ele, de forma inconsciente, lute contra si mesmo (que busca realizar a vontade) e contra o coletivo, que na figura de instituições sociais impõe normas cujo controle e execução é de responsabilidade daquela “autoridade superior”. De tal forma que se trata de uma luta: o sujeito que pretende dominar e os representantes das instituições sociais que de tudo faz para administrar e controlar as pessoas. Assim, é justamente a repressão que seria a principal responsável por produzir tantos sintomas de adoecimento.

Nesse sentido, mesmo tendo como contexto a Europa da Primeira Guerra Mundial e do entreguerras, para Freud, o *mal-estar* na civilização é estrutural.

Além da crítica de Freud, Theodor Adorno e Max Horkheimer seguem o caráter contraditório do trabalho humano, revelado por Marx: o trabalho é fonte de humanização. Não obstante, sob condições capitalistas de produção, o caráter do trabalho modifica-se a partir de dois fenômenos característicos, quais sejam:

1. O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho.

2. Além disso, o produto do trabalho é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho. Sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe durante o dia. Ao comprador pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho apenas cede realmente o valor-de-uso que vendeu, ao ceder seu trabalho (MARX, 1985, p. 209-210)

Com relação ao capitalismo, o físico Albert Einstein²⁷⁰ (1879-1955) fez a seguinte observação:

A anarquia econômica da sociedade capitalista como existe hoje é, na minha opinião, a verdadeira fonte do mal. Vemos diante de nós uma enorme comunidade de produtores cujos membros se empenham sem cessar em privar uns aos outros dos frutos de seu trabalho coletivo – não por força, mas em inteiro e fiel cumprimento de regras estabelecidas legalmente. A respeito disso, é importante dar-se conta [do papel de fato] de que os meios de produção – quer dizer, tudo o que dá capacidade de produzir bens para os consumidores, bem como bens de capital adicionais – possam ser propriedade privada de indivíduos (e de fato o sejam, em sua maior parte)²⁷¹

Houve épocas da história nas quais era imediata a repressão das classes e dos grupos dominantes e todo o trabalho era entregue às classes inferiores. Os dominantes consideravam o trabalho uma afronta pública. Sob o capitalismo, os senhores, “transformados” em burgueses, com o objetivo de se apoderarem do trabalho alheio, passaram a defender que o trabalho não envergonha²⁷².

A partir das reflexões de Karl Marx (1818-1883), os filósofos Theodor Adorno e Max Horkheimer observam que, nas relações sociais capitalistas, há um declínio da promessa de emancipação da natureza, mediante o trabalho, porque este passa a ser pura dominação de classe. Sob o capitalismo, a grande maioria dos trabalhadores vê-se

inserida em um processo no qual o trabalho é repetitivo, enfadonho e sem nenhuma expressão criativa. O trabalhador e a trabalhadora – dificilmente – se reconhecem no produto do seu trabalho. Esse caráter contraditório é observado na naturalização da história, que sob o capitalismo manifesta-se por meio da ideologia do progresso social. Por um lado, o aumento da produtividade econômica cria as condições para um mundo mais justo. Por outro, confere ao aparelho técnico, controlado pela burguesia (proprietária dos meios de produção) uma forte superioridade sobre o conjunto da classe trabalhadora²⁷³.

Percebe-se aqui uma contradição, assim descrita por Adorno, no final da década de 1960, contexto no qual ao mesmo tempo em que se vivia sob a ameaça iminente de uma catástrofe mundial (representada pela possibilidade de que uma das potências mundiais, Estados Unidos e União Soviética, a qualquer momento, poderiam disparar a bomba atômica), o mundo também se defrontava com o fato de que, ao menos potencialmente, tendo em vista o alto nível alcançado pelas forças produtivas, a fome poderia não mais ser um problema²⁷⁴ para a humanidade. Por essa razão, diante do conceito de progresso, tornava-se fundamental perguntar: “[...] progresso do que, para que, em relação a que [...]”²⁷⁵.

Baseado na contribuição do amigo Walter Benjamin (1892-1940), Adorno lembra que quase sempre o progresso é confundido com o avanço e o acúmulo de habilidades e conhecimentos, ideia contida no *lema publicitário* do sempre melhor e melhor²⁷⁶, que supostamente indicaria um movimento ascendente e uniforme na história.

Inobstante, não se trata de renunciar, *in totum*, à ideia de progresso e advogar a decadência como traço ontológico do movimento histórico. Tanto sua defesa total como a sua negação são atitudes convergentes. Em termos históricos, ambas as posturas representam momentos do desenvolvimento da burguesia como classe social:

Enquanto a classe burguesa se via oprimida, pelo menos quanto às formas políticas, ela se opunha à condição estacionária vigente com a palavra de ordem do progresso; disso seu *pathos* era o eco. Foi apenas quando a classe ocupou as posições de poder decisivas que o conceito progresso degenerou na ideologia da qual depois a vacuidade ideológica acusaria o século dezoito. O século dezenove atingiu o limite da sociedade burguesa; ela não podia realizar sua própria razão, seus próprios ideais de liberdade, de justiça e de imediatividade humana sem que sua ordem fosse suprimida. Isso a obrigou a falsamente contabilizar as oportunidades perdidas como realizações. A acusação de mentira que os burgueses cultivados lançavam contra a crença no progresso dos incultos ou dos dirigentes operários era expressão da apologética burguesa. Verdade que, quando o imperialismo lançou suas sombras, a burguesia depressa desistiu daquela ideologia e a substituiu pela outra, desesperada, que fraudava a negatividade, rejeitada pela crença no progresso, ao atribuir-lhe substância²⁷⁷.

Essa confluência manifesta a antinomia do progresso, cuja origem reside no princípio burguês da troca. Contudo, quase toda análise sobre essa questão fundamenta-se em observações tópicas do fenômeno e sustenta o argumento de que nas relações de trabalho toda operação de troca ocorre entre equivalentes. Nesse raciocínio, a troca é justa porque acontece entre iguais, contudo, a acumulação de riqueza constrói-se a partir de uma desigualdade na qual “[...] o contratante socialmente mais poderoso recebe mais que o outro”²⁷⁸. Artimanha cuja evidência não é tão simples de se apreender. Há sutilezas e artimanhas ideológicas, implementadas pela classe que detém o poder econômico e político, que dificultam e impedem a percepção de que a base material para o progresso é a “mentira da igualdade”²⁷⁹.

Na avaliação de Marcuse, a sociedade capitalista cria meios para formatar, moldar as subjetividades de maneira a “satisfazê-las” a seu modo, de tal forma que as pessoas estariam supostamente protegidas e o sistema não correria o risco de qualquer possibilidade de revolta e oposição. A satisfação do sujeito que protege o sistema

contra a oposição é o que desencadeia um processo de dominação do homem sobre natureza²⁸⁰. Nesse contexto, há uma nítida tentativa de se homogeneizar as necessidades individuais: “A mais eficaz e resistente forma de guerra contra a libertação é a implantação das necessidades materiais e intelectuais que perpetuam formas obsoletas da luta pela existência”²⁸¹.

A ideologia dessa sociedade incorpora o conceito de democracia e opera com o discurso de que todas as pessoas são livres para optar, escolher, decidir seus destinos. Contudo, a rigor, trata-se de uma suposta liberdade. A dominação social da sociedade industrial avançada faz par e necessita dos mesmos pressupostos que fundamentam o domínio realizado por governos totalitários que se utilizaram da força para dominar a sociedade.

Tanto o Estado como as corporações capitalistas dependem da administração dos corpos, que precisam ser disciplinados e controlados para a manutenção e reprodução, tanto do discurso como da práxis que sustentam hierarquias sociais, mais e mais sofisticadas. Fundamenta-se em um conjunto de ideias (ideologia) e práticas que de tudo faz para manter o controle das subjetividades: “A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela tecnologia do que pelo terror, com dúplice base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente”²⁸².

Ao se referir à dominação social, o filósofo Herbert Marcuse (1898-1973) alude ao totalitarismo nazista e à figura emblemática de Hitler (1889-1945). Ele se refere à criação de uma determinada forma de vida da sociedade, que, para plenificar a felicidade, produz-se, no imaginário social, reforços para a ideia de acordo com a qual é fundamental o consumo de bens e serviços: mercadorias. Esse estilo de vida inclui as atividades de lazer, a dimensão do trabalho, os hábitos alimentares, o universo cultural como um todo que para serem subjetivamente assimilados o próprio sistema se encarrega de criar falsas necessidades

de maneira que o sujeito só pode ter uma vida plena e realizada com seu integral ajustamento ao ordenamento social. Ele deve funcionar de acordo com os objetivos preestabelecidos por essa lógica.

O problema, portanto, não é apenas a bárbara desigualdade que se oculta no discurso de que todos e todas são livres e aptos para optarem por suas escolhas e preferências individuais. Tanto a organização do trabalho como os inúmeros dispositivos publicitários que sustentam o discurso capitalista, escondem o fato de que o sistema produz necessidades falsas, cujo interesse é manter o ciclo de repressão. O descanso, a diversão (distração), o consumo, o que e como amar, odiar, quase tudo passa por essa linha de montagem publicitária que é previamente estabelecida e pertence à categoria de falsas necessidades²⁸³.

O acesso ao lazer, à cultura, o tempo que se dedica aos encontros com a família e amigos, tudo é mediado pelos dispositivos de uma indústria cultural, que atualmente se potencializa na esfera pública das redes sociais virtuais. O espaço onde o sujeito vive tende a expressar o conflito social que delimita a fronteira entre o consumo aparentemente liberador e a vida de miséria e opressão. Nessas condições, dificilmente se questiona sobre sua condição social, pois a barbárie ontológica do capitalismo reduz tudo ao mero ente mercadológico.

Uma das principais características do modo de produção capitalista é a acumulação ilimitada de lucro, que nada mais é do que a expropriação (roubo) exponencial da força de trabalho, do tempo de vida do produtor direto da riqueza: o trabalhador e a trabalhadora.

Capital significa relação de exploração do trabalho vivo na produção. Isso acontece sempre de forma pacífica e consentida, mas por meio de modos de controle, condicionamento e administração dos corpos. Ele também é acumulação de dinheiro ou mesmo da própria acumulação.

Há inúmeras formas de se conquistar a adesão do trabalhador e da trabalhadora, para que eles continuem a reproduzir o processo de exploração a que são submetidos. Uma delas é o salário. Ainda que o discurso considere que no capitalismo todos são livres, que o sistema permite mobilidade social, o fato é que nem todos e todas receberão salários que deem condições para que o trabalhador e a trabalhadora consigam levar uma vida digna. O salário é um misto de coerção com persuasão. Ainda que incompatível com as demandas da classe trabalhadora, em geral o salário promove o consentimento para que a exploração continue²⁸⁴. Melhores salários, ao menos em tese, podem ser um incentivo para o consumo. Quando se sente integrada no circuito consumista, a tendência da classe trabalhadora é expressar uma suposta satisfação/felicidade com essa condição.

Concomitante a esse processo de adesão, tem-se a ação da publicidade (ideologia) que vai para além do simples e ingênuo ato de vender o produto da empresa. Seu objetivo é fazer com que o consumidor tenha a impressão de que ele, de fato e de direito, é uma pessoa satisfeita e feliz, porque consome esta ou aquela mercadoria. É justamente essa suposta satisfação e ilusória sensação de felicidade que faz com que o trabalhador e a trabalhadora sejam desencorajados a pensar e propor qualquer outra forma de produção social da existência, para além do sistema que os exploram e lhes dão uma virtual sensação de liberdade.

A precondição para que haja uma adesão a essa lógica de funcionamento está na base do processo produtivo. É no momento mesmo da produção que o trabalhador e a trabalhadora se alienam, pois não têm o controle, tampouco o conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo, e a isso ficam condicionados. Esse condicionamento prossegue e se perpetua na estrutura ideológica da cultura capitalista. Os bens materiais (as mercadorias) que supostamente levam à satisfação das pessoas precisam ter

sua contrapartida no nível simbólico: uma indústria da cultura que formata a dimensão sensível, a fantasia, a memória, o pensamento, a imaginação, o desejo. Nada parece fazer sentido para fora dessa ambiência ilusoriamente segura, produzida pelo sistema.

A interdependência entre *progresso* e *barbárie* abalou a ilusão daqueles que acreditavam que a instrumentalização (Francis Bacon – 1561-1626 – o filósofo) e a positivização (Augusto Comte – 1798-1857) do conhecimento pudessem resolver contradições sociais que não se solucionam no nível lógico-formal, tampouco fomentar uma sociedade de indivíduos emancipados.

Ao constatarem o viés contraditório da história, a partir da contribuição teórica do filósofo Karl Marx e do médico psicanalista Sigmund Freud, Adorno e Horkheimer apostam na intervenção humana, no sentido de forçar essa contradição. Eles desenvolvem, a partir do *conceito de esclarecimento*, uma filosofia da história.

Produto do processo de trabalho, o esclarecimento (particularmente a ciência) promete a libertação em face das formas mitológicas de conhecimento sobre a realidade. Mas, sob muitos aspectos, ao ser incorporada pelos ditames do capital, a ciência tende a se tornar mitologia. A promessa de destruição dos mitos se renova, de forma mais intensa, com o advento da sociedade capitalista. Nessa renovação também se acirra a contradição do esclarecimento. Sob os interesses do capital, a ciência é cativa de uma lógica limitada a uma racionalidade pragmático-instrumental. Daí a necessidade de se conceber a história em um horizonte dialético (esclarecimento e mito, progresso e barbárie)²⁸⁵.

Esta dinâmica e contraditória realidade pode ser empiricamente ilustrada. Dados de uma pesquisa de 2017 revelam que no mundo 152 milhões de crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, foram submetidos ao trabalho, em 2016. Sessenta e quatro (64) milhões de meninas e oitenta e oito (88) milhões de meninos. Dez milhões vítimas de trabalho

escravo. Nos Estados Unidos, havia 1.2 milhões de crianças em trabalho precoce. Na Europa e Ásia Central, 5.5 milhões; África 72,1 milhões; Américas 10,7 milhões e Ásia e Pacífico, 62 milhões. No Brasil, 2.4 milhões é o número de crianças e adolescentes que trabalham no país²⁸⁶.

A situação parece não ter mudado muito nos últimos séculos, desde o início da 1ª Revolução Industrial. Em *A situação da classe operária na Inglaterra*, livro publicado em 1845, o autor, Friedrich Engels (1820-1895), tece o seguinte comentário, relativo ao trabalho infantil nas fábricas:

Desde os começos da nova indústria, as crianças foram empregadas nas fábricas. No início, em função das pequenas dimensões das máquinas (que, logo em seguida, cresceram), eram praticamente só as crianças que trabalhavam nelas; os fabricantes buscavam-nas nas casas de assistência à infância pobre, que as alugavam em grupos, por um certo número de anos, na condição de “aprendizes”. Alojadas coletivamente e uniformizadas, eram naturalmente escravas do patrão, que as tratava de forma bárbara e brutal. A partir de 1796, a opinião pública pronunciou-se contra esse revoltante sistema, através do doutor Percival e de sir R. Peel (pai do atual primeiro-ministro e ele mesmo dono de um cotonifício), e de um modo tão enérgico que, em 1802, o Parlamento votou uma lei sobre os aprendizes (*Apprentice Bill*) que pôs termo aos abusos mais clamorosos (ENGELS, 2010, p. 187).

Nosso presente carrega os escombros da bárbara destruição ocasionada no passado que não cessa de produzir uma ininterrupta fábrica de horror. Que tipo de progresso se pode extrair daí? E, prossegue Engels:

A alta taxa de mortalidade que se verifica entre os filhos dos operários, especialmente dos operários fabris, é uma prova suficiente da insalubridade do ambiente em que transcorrem os primeiros anos de sua vida. Esse ambiente influi sobre as crianças que sobrevivem, evidentemente com menor efeito que o exercido sobre suas vítimas fatais. Nos casos mais benignos, determina uma predisposição às doenças ou um atraso no desenvolvimento,

donde um vigor físico inferior ao normal. O filho de um operário de fábrica, que cresce na miséria, entre privações e necessidades, exposto à umidade, ao frio, aos nove anos está muito menos apto ao trabalho que uma criança que se desenvolveu em condições mais saudáveis. Aos nove anos, vai para a fábrica, trabalhando diariamente seis horas e meia (antes, oito horas e, outrora, de doze a catorze e, às vezes, mesmo dezesseis) até a idade de treze anos; a partir de então, e até os dezoito anos, trabalhará doze horas por dia (ENGELS, 2010, p. 188).

Os detratores dessa reflexão, possuídos por uma má fé deliberada, não querem perceber, tampouco reconhecer a relação dialética, portanto contraditória, da tríade trabalho/civilização/barbárie. Não por acaso, Adorno sublinha que o filósofo alemão Karl Marx não descartou a possibilidade social de incidência na barbárie. Ele mesmo teria afirmado que o capitalismo é a pré-história da humanidade²⁸⁷.

Na história contemporânea, um dos casos mais ilustrativos desse horizonte é a inscrição que se encontra no pórtico do Campo de Extermínio do complexo de campos de concentração em Auschwitz, na Polônia, lê-se: *Arbeit macht Frei* (O trabalho liberta).

As observações de Engels, no livro *A situação da classe operária na Inglaterra*, são bastante atuais e nos remete à reflexão de Theodor Adorno, que sugeriu, a partir do presente, desmistificar o passado cujo progresso, enquanto mito, até então não tem parado de produzir sofrimento. Mesmo que já se tenham alcançadas as condições objetivas para se eliminar a barbárie, o infortúnio persiste.

Sobre essa questão, chama a atenção o fato de uma determinada *intelligentsia* considerar Adorno um filósofo pessimista. De fato, em sua filosofia é possível encontrar um pessimismo da razão e um otimismo da vontade, empiricamente evidenciados na fortuna crítica da sua obra, na qual ele expõe suas lúcidas e bem acertadas proposições para que a humanidade saia do recorrente ciclo produtor e reprodutor de barbárie. Em suas inúmeras participações em debates realizados

na esfera pública burguesa, da Alemanha do pós-Guerra, em especial com sua defesa incontestada da importância da educação, como forma de frear o avanço da barbárie, é possível perceber a não identidade entre a crítica realizada pelos seus detratores e aquilo que realmente Adorno defendeu por meio de sua *práxis* e engajamento intelectual.

Para ele, a educação escolar, junto com a arte moderna radical, pode ser um dos caminhos viáveis, para dar início ao processo de puxar o freio da desgovernada locomotiva, cujo único vagão está carregado por um otimismo progressista ingênuo, que identifica progresso com a razão que conquista o mundo. Em um breve trecho da *Minima Moralia: reflexões sobre a vida danificada*, Adorno critica essa *imagem*. Ele faz uma paródia com a frase que o filósofo Friedrich Hegel (1770-1831) teria dito, quando da invasão das tropas napoleônicas em sua cidade: “Eu vi o espírito do mundo (Napoleão) chegando. Ele chegou montado em um cavalo”, ao que ironicamente Adorno escreve: “Eu vi o espírito do mundo, mas não a cavalo. Vi-o nas asas de um míssil”.

Por isso, o sentido da educação, na filosofia de Adorno, aparece como um processo formativo no qual há a chance, mesmo que limitada por diversos condicionantes, de se escavar as ruínas do que o esclarecimento se tornou e captar aí as possibilidades do que ele pode vir a ser. Não apenas o esclarecimento, mas o próprio trabalho como forma de produção da ciência e da tecnologia que, desde sua origem, continua sendo apropriados por uma ínfima parcela da sociedade. Em que a escola, a educação formal, poderia de fato contribuir para transformar essa realidade?

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam

seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos seus tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso (ADORNO, 1995, p. 117).

Contudo, é temeroso apostar que a solução de todos os problemas sociais esteja na educação e, principalmente, na instituição escolar, pois também ela contribui para processos de constituição da barbárie. Mas afinal, o que aqui se entende por barbárie? A partir da contribuição de Adorno, pode-se afirmar que se trata de todo tipo de extremismo: a fome causada pela miséria econômica resultado da ganância do capital produtor de desigualdade social²⁸⁸; o preconceito delirante que gera xenofobia, misoginia, homofobia, discriminação de classe social²⁸⁹ etc. e ocupa parte considerável da existência diária que impulsiona um ódio cujo alvo é quase sempre aqueles e aquelas que não espelham a imagem e a semelhança do modelo determinado pela parcela hegemônica, detentora da propriedade privada dos meios de produção.

A barbárie diz respeito ao genocídio, à tortura, à ignorância, à produção da miséria oriunda da injustiça socialmente produzida pela anarquia do capital. O que, em última instância, tem a ver com recorrente produção social do sofrimento humano, em especial para os seguimentos mais vulneráveis e pauperizados: a classe que vive do trabalho, as comunidades autóctones, os povos originários que vivem à margem da sociedade, os afrodescendentes e indígenas que resistem nos países urbano-industriais. É preciso, portanto, escreve Adorno, contrapor-se a tudo isso.

Apesar de argumentos contrários, mesmo no âmbito das teorias sociais, Adorno defende a importância da educação escolar, que envolve tanto a necessária apropriação do conhecimento e o fundamental processo de elaboração do passado, quer seja da instituição como da profissão de magistério. Isso significa pensar que a

escola cumpra sua finalidade, “[...] que ela se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo”²⁹⁰.

Não por acaso, ele considera que a exigência primeira para a educação é a de que Auschwitz não se repita. Contudo, o que se percebe é que há um baixo nível de compreensão e aceitação relacionado a esse pressuposto (de que Auschwitz não se repita) que é quase que um imperativo categórico. Isso se observa quando as questões suscitadas, a partir daquele evento histórico, pouco ou quase nada afetam, mas dão provas de que a monstruosidade ainda persiste no âmago das pessoas²⁹¹. Por isso, para Adorno, a depender do estado de consciência e inconsciência de cada um, isso é um sintoma que revela a persistência da possibilidade que o acontecimento se repita.

Tal reflexão (proposta por Adorno, no final da década de 1960) nos põe a pensar que debates públicos relativos a metas educacionais carecem de significado e importância, em face da meta principal: a de que Auschwitz não se repita²⁹². A barbárie, a que foram submetidos todos que passaram não apenas por este, mas por tantos outros campos de extermínio, é emblemática. É justamente contra ela que se deveriam juntar todos os esforços das metas educacionais. Muito se fala na ameaça de uma *regressão à barbárie*, mas tudo indica que não se trata de uma ameaça. Auschwitz foi a regressão. Contudo, “[...] a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora”²⁹³.

A barbárie não é algo externo. Ela não se distingue ao que é considerado (de acordo com o modelo hegemônico) civilizado. Ao menos no que diz respeito à civilização atualmente mundializada. Talvez, apenas outro modelo civilizatório, baseado em uma materialidade produtiva distinta da existente, será capaz de, dialeticamente, produzir um processo de emancipação do indivíduo bárbaro, que é produto da civilização atual. A barbárie que hoje perdura é a face paradoxal da própria civilização. Ela emerge quando

o homem e a mulher civilizados (nos padrões do destruidor *ethos* em vigor) têm atrofiada a capacidade de propor algo diferente.

Para os gregos antigos, diferente dos romanos, ainda que de forma distinta, os bárbaros também eram uma civilização. Os romanos, por sua vez, consideravam bárbaros todos os povos que estavam fora de seu domínio. O mundo era resumido entre a “*Romania e barbárie*”. Foi justamente na Roma antiga que com os romanos o termo bárbaro adquiriu o estereótipo antropológico daquele que a todo o momento ameaça a civilização. Bárbaro, para o romano antigo, é o *outsider*. O forasteiro. O não local que deve ser “exterminado” mediante um interessante jogo de palavras. Aquele que, por razões diversas, não consegue assimilar o *modus vivendi* do habitante da cidade (*civitas* *aitis*), por isso balbucia o latim, também é considerado um bárbaro²⁹⁴.

Apesar de ser constitutiva ao processo civilizatório, mesmo com todo “desenvolvimento” tecnológico, em relação às sociedades antigas e feudais, a barbárie, na forma capitalista de produção social da existência, está na estrutura econômico-social, cuja gênese remonta ao século XII da nossa era.

O fato de as comunidades humanas apresentarem características distintas, umas das outras, em hipótese alguma significa superioridade ou inferioridade desta em relação àquela; tampouco atraso ou avanço, em termos de consolidação da humanidade. Há diferenças? Com certeza elas existem. Comparadas com outras comunidades autóctones das Américas, os Incas, Maias, Astecas, Goltecas, Guatemaltecas conquistaram um alto nível de sofisticação e complexidade em vários âmbitos da cultura, material e simbólica. Nesse caso, ser diferente não significa, tampouco representa, superioridade. O discurso da superioridade é o de que o próprio nome já sugere: discurso. Nele residem ideologias espúrias, fundamentadas quer seja na leitura e hermenêutica ortodoxa de textos religiosos, de diversas denominações cristãs e não cristãs, ou no cientificismo que dominou

parte considerável das bulas acadêmicas e estatais no século XIX e XX, com suas taxionomias esdrúxulas, nas quais supunham a existência de raças superiores e inferiores²⁹⁵.

Essas ideias foram postas em prática pelos Estados-Nação colonizadores das Américas, na Oceania, na África, na Ásia e persistem até os dias atuais. Populações que viviam em seus respectivos territórios faziam milênios, quando da chegada dos Europeus foram dizimadas. O número de vítimas da barbárie civilizadora é algo absurdo, mas passível de ser calculado, e com certeza ultrapassa qualquer genocídio ocorrido nos últimos 500 anos. No projeto civilizador dos Estados-Nação europeus está implícita não só a expropriação do território das populações nativas, mas também a conversão delas ao modo de vida “civilizado”.

Nos Estados Unidos, por exemplo, os primeiros discursos produzidos tentavam justificar o avanço da invasão sobre os territórios dos nativos e os representavam como selvagens, obstáculos à civilização, receptores passivos da religião, seres condenados ao passado e à extinção. Lewis Henry Morgan (1818-1881), *pai fundador* da antropologia estadunidense, escreveu seu primeiro livro em 1851, no qual apresentou suas considerações sobre o “destino manifesto dos índios”. Para Morgan, as comunidades autóctones dos Estados Unidos estavam condenadas à extinção caso não adotassem os parâmetros dos modos de vida dos colonizadores europeus. Por isso, os europeus tinham o direito de modificar sua rudeza, que deveria ser arrancada de forma branda, por meio da educação e da religião. Ele também produziu uma análise evolucionista da sociedade, que foi dividida em estágios: selvageria, civilização e barbárie²⁹⁶.

São pouquíssimos os remanescentes das populações originárias, de todos os continentes invadidos pelos europeus a partir do final do século XV, que não tiveram que se submeter à sociabilidade capitalista. Desde então, o que se assiste é um longo processo de devastação física e cultural de contínua tentativa de extermínio das comunidades autóctones.

É justamente contra esse tipo de falácia civilizatória que se deve lutar. A marca da cultura, a característica das comunidades humanas diz respeito justamente a *não identidade*, à distinção que nos determina naquelas filigranas linguísticas, gastronômicas, tecnológicas etc. Nenhum avanço, em termos de complexidade cultural, parece ter ocorrido sem que não houvesse o encontro de grupos humanos, ao longo dos séculos.

A gênese desse processo ocorreu quando o primeiro grupo de homínídeos, há quase 2 milhões de anos, partiu da África rumo ao oriente, e de lá migrou para a Europa²⁹⁷, Oriente Médio, Ásia, Oceania e, por volta de 15, no máximo, 16 mil anos chegaram ao território que hoje conhecemos por Américas. O fluxo migratório sempre foi uma característica dos *sapiens*. Isso continua a acontecer.

A grande questão não é a diferença, mas a forma como determinadas ideologias insistem em tratar o *não idêntico*, quase sempre concebido como o estranho, o estrangeiro, um forasteiro que nada sabe, nada tem a contribuir e, portanto, ou deve ser subjugado ou simplesmente eliminado.

Foi também a partir do século XV que teve início o comércio de homens e mulheres africanas sequestradas da África pelos europeus, tornados mercadorias e traficados através do Oceano Atlântico. Foi a força de trabalho negra que substituiu a escravidão dos índios nas plantações de açúcar e em algumas minas de metais preciosos no Brasil.

Em termos históricos, a metade do século XVI simboliza a continuidade do Renascimento. Esse período representou uma espécie de rejuvenescimento da Europa e esteve assentado no retorno ao pensamento e às formas de expressão da Antiguidade Clássica: a Renascença “[...] não pode ser dissociada do humanismo, que situa o homem no centro das preocupações espirituais e dos estudos”²⁹⁸. Época em que, na Europa, o Homem passou a ser a medida de todas as coisas. A razão, e não mais a fé, o dogma cego da Igreja é que determinava o destino de todos.

Como enfatiza André Corvisier, o humanismo não necessariamente se opõe ao cristianismo, pois “Para o humanismo, no fundo da alma humana há Deus. Reencontra-se, assim, a filosofia antiga, e Erasmo escreveu: *São Sócrates, orai por nós*”²⁹⁹.

Em sua pesquisa, Rafael Marquese³⁰⁰ destaca que séculos após o colapso do Império romano, a escravidão não teria desaparecido por completo na Europa ocidental e mediterrânea. Mas, no decorrer da Alta Idade Média, a escravidão como sistema de trabalho deixou de existir no Ocidente europeu, exceto nos países do Mediterrâneo: penínsulas Ibérica e Itálica. Mesmo aí, ela foi, nos séculos XIV e XV, tão-somente uma instituição urbana, com importância limitada no conjunto da economia; o emprego em larga escala de cativos na produção agrícola havia se tornado residual nestas últimas regiões. A recriação do escravismo, com o emprego massivo de escravos nas tarefas agrícolas, foi introduzida por portugueses e espanhóis só após a segunda metade do século XV, com o início da produção açucareira nas ilhas atlânticas orientais (Canárias, Madeira, São Tomé), e, no século XVI, com a colonização da América³⁰¹.

No Brasil, a força de trabalho empregada na montagem dos primeiros engenhos de açúcar era, predominantemente, indígena. Parte dos índios foi recrutada em aldeamentos jesuíticos, e trabalhavam sob regime de assalariamento. Mas, de fato, a maioria era submetida à escravidão. Só em meados do século XVI os primeiros homens e mulheres africanos começaram a ser escravizados e enviados para os engenhos brasileiros. Os escravos negros eram bem mais valorizados, em termos de preço, do que os indígenas: um escravo africano custava, na segunda metade do século XVI, cerca de três vezes mais que um escravo índio³⁰².

No *Renascimento* a cultura europeia passou a se espelhar no modelo de vida da Antiguidade Greco-Latina, o que é possível observar em diversos âmbitos (filosofia, ciência, artes, arquitetura, literatura etc.) da sociedade. É fácil inferir que os aspectos sombrios da razão não ficaram de fora na Renascença europeia.

De acordo com Marilena Chauí³⁰³, desde o início da colonização o sistema escravista se impôs como exigência econômica. De meados do século XVI, até os anos de 1860, comerciantes de escravos traficaram algo em torno de dez milhões e meio de africanos para as Américas. Em consonância com a tentativa de extermínio das populações autóctones, os originários da terra, o sequestro e a escravidão de homens e mulheres africanos foi um dos mais bárbaros episódios de violência contra seres humanos, ocorrido no início da *Era Moderna Ocidental*.

Em nome de uma razão técnica e pragmática, de uma racionalidade instrumental, apoiada por uma teologia cristã fundamentalista, a práxis colonizadora do Europeu pautou-se por uma cosmovisão etnocêntrica, cujo conceito e a ideia de civilização envolviam o genocídio e a escravidão. Tais eventos podem ser considerados uma espécie de antessala do Holocausto promovido pelos nazistas alemães.

O depoimento mais revelador do genocídio indígena que se tem na história é aquele relatado pelo Frei Bartolomé de las Casas (1484-1566), no livro *O paraíso destruído*. Ao referir-se aos índios encontrados nas Ilhas da atual República Dominicana, Las Casas escreve:

Sobre esses cordeiros tão dóceis, tão qualificados e dotados pelo seu Criador [...] os espanhóis se arremessaram no mesmo instante em que os conheceram; e como lobos, como leões e tigres cruéis, há muito tempo esfaimado, de quarenta anos para cá, e ainda hoje em dia, outra cousa não fazem ali senão despedaçar, matar, afligir, atormentar e destruir esse povo por estranhas crueldades (LAS CASAS, 2007, p. 27-28).

Em outra passagem, Las Casas observa que a ganância pelo ouro foi o principal motivo pelo qual os espanhóis assassinaram milhares de “indígenas”, para que pudessem enriquecer e em pouco tempo chegassem a posições sociais que não convinham a essas pessoas. Para ele, os índios eram dóceis e benignos, foram fáceis de subjugar: “[...] e quando os índios acreditaram encontrar algum

acolhimento favorável entre esses bárbaros, viram-se tratados pior que animais e como se fossem menos ainda que o excremento das ruas”³⁰⁴.

Um dos episódios mais sórdidos dessa história aconteceu nos Estados Unidos da América do Norte, quando, em 1878, o general Richard H. Pratt, fundou a *Indian Industrial School*, em Carlisle, criada para dissolver os hábitos indígenas e integrá-los à sociedade civil urbana capitalista. De acordo com André Nogueira, o programa do general Pratt focava nos indígenas, mas, para ele, era preciso também expandir aos mesmo compromisso cultural aos afrodescendentes, mexicanos, porto-riquenhos, polinésios, japoneses, vietnamitas e até aos mórmons. Seu objetivo era fundar uma sociedade de cristãos urbanizados, conforme os lemas da civilidade e da pedagogia puritana. Nesse projeto de aculturação estava presente o uso da violência, pois o próprio Pratt teria sancionado “[...] às suas tropas que recorressem ao espancamento em casos de índios que não quisessem falar o inglês ao invés de suas línguas originais”³⁰⁵.

Quanto aos negros africanos, o antropólogo Darcy Ribeiro³⁰⁶ explica que da África eles eram levados em comboios. Eram amarrados pescoço a pescoço com outros que juntos caminhavam até o navio negreiro. Homens e mulheres eram metidos dentro de embarcações onde ficavam deitados com outras centenas, em um espaço onde mal cabia uma pessoa. A comida era sempre pouca e ali mesmo defecavam e permaneciam no meio de seus excrementos. Por semanas ficavam dentro deste esgoto marítimo a navegar pelo Atlântico.

O trajeto marítimo dos navios negreiros seguia um padrão mercantil triangular. No primeiro trecho do percurso, eles deixavam os portos europeus carregados de ampla e variada carga de produtos manufaturados que eram negociados, para a aquisição de seres humanos e mercadorias, com os navios que atracavam no litoral oeste da costa marítima africana. Os escravos eram, então, transportados através do Atlântico para as ilhas caribenhas ou para as colônias na América do Norte que ficaram conhecidas como a notória “meia passagem”.

Como pagamento, os traficantes geralmente adquiriam produtos como algodão, açúcar, café ou chá antes de embarcar no estágio final da viagem de volta para casa.

Se sobrevivessem à travessia, chegavam a outro mercado e uma nova jornada tinha início. No Brasil, os traficantes de seres humanos africanos entravam principalmente através dos portos do Rio de Janeiro, de Salvador, do Recife e de São Luís. Desses portos, distribuíam os africanos sequestrados por todo o país. Quando chegavam ao porto de destino, homens e mulheres eram armazenados em um barracão à espera de compradores. Outra formação de comboio tinha lugar, na qual eram amarrados por correntes nos pés e braços e levados para o interior do país.

Quando chegavam ao mercado final, eram leiloados como gado. Antes, porém, eram examinados tais como um comerciante examina cavalos. Avaliavam-se os dentes, a grossura dos tornozelos e dos punhos e, dessa forma, os comerciantes lhes davam um valor e eram arrematados em leilões ou fora deles. O destino dos negros era a escravidão; passavam a trabalhar na monocultura de açúcar e várias outras plantações, conforme demanda da economia³⁰⁷.

Já no interior do Brasil, o proprietário (senhor) das minas ou dos canaviais os aguardavam. Nos latifúndios, o destino prescrito pela civilização europeia os aguardava. Trabalhavam dezoito horas por dia. Todos os dias do ano – e aos domingos eram “livres” para cultivarem uma pequena roça.

Os africanos e africanas sequestrados e tornados escravos foram desapropriados de si. Impedidos de serem eles próprios. Transformados em mercadoria eram reduzidos a um bem semovente, tal como animais de carga. Milhares, homens e mulheres, sucumbiam, seja na travessia do Atlântico, devido às péssimas condições a que eram submetidos nos navios, ou devido às doenças adquiridas dos

européus; dos maus-tratos; da saudade (*Banzo*) dos familiares e da terra que ficara para trás; da pesada carga de trabalho diária a que eram submetidos. Para se ter uma ideia, a média de vida de um africano ou uma africana escravizada girava em torno de trinta anos de idade. Em outros termos, a ideia era tirar-lhes toda a cor e transformá-los em seres invisíveis: em um ninguém³⁰⁸.

A perspectiva de civilização, aqui apresentada, problematiza a ideia original, bem como os usos e abusos que foram feitos em nome da civilização, entendida como superior e que deve suplantar o *modus vivendi* das culturas originárias. Em que, efetivamente, os europeus, com o escudo da fé cristã, que invadiram as Américas, a Oceania, a África e inúmeros territórios asiáticos, eram humanos melhores do que a população autóctone que lá vivia (vive) há séculos? Culturas com conhecimentos complexos, que vão desde a matemática sofisticada, a escrita, a agricultura, a arte, os sistemas de mitos com alto nível de complexidade, foram simplesmente considerados não civilizados.

Em que os Estados Unidos da América do Norte são superiores em relação ao Irã, ao Iraque, ao Afeganistão ou a qualquer outro país, cultura, povo, se, no próprio território estadunidense, o Estado não consegue concretizar aquilo que considera ser o bem mais precioso daquela nação: a democracia? Como é possível querer ser modelo de sociedade para ser seguido pelo mundo, justamente um país (os Estados Unidos) em que 40 milhões de pessoas vivem na miséria e as pessoas negras, pardas, imigrantes latinos, indígenas não possuem nenhum tipo de assistência social³⁰⁹.

No caso Irã e Iraque é fundamental tentar preservar a memória histórica de que ambos são considerados berços da própria civilização que, de certa forma, vai desembocar na civilização europeia. Foi justamente na região onde se encontram os rios Tigre e Eufrates que tiveram início inúmeras conquistas que nos são caras até os dias de hoje. Dentre elas, a escrita. Entretanto, como todo e qualquer monumento

da cultura, a escrita, desde as suas origens, tem sido um documento de barbárie. E aqui cabe lembrar de Walter Benjamin, quando na sua sétima tese sobre filosofia da história, afirma

Nunca houve um monumento de cultura que também não fosse um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo (Cf. BENJAMIN, 1994, p. 225).

A civilização não é movida por forças regidas pelas leis da natureza, tampouco pelo desígnio de entidades supranaturais. A única força propulsora do processo civilizatório é o trabalho. Este, por sua vez, carrega a própria dialética da civilização, que, no atual contexto, ao invés de ampliar, tem danificado e destruído as condições de possibilidade de potencializar o humano.

SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

A dialética é constituinte da história. Esta, por sua vez, se faz a partir do movimento do ser social, de homens e mulheres que se põem a produzir cultura/civilização por meio do trabalho. Após a problematização, relativa ao conceito de trabalho, a pergunta (problema) que orienta essa seção diz respeito ao conceito de cultura. O que é? Como ela se constitui enquanto tal? É possível definir cultura? Sem dúvida alguma, sim. Cultura diz respeito ao animal humano, especialmente ao *sapiens*, que não é um primata qualquer, mas um hominídeo altamente cultural: “Que tipo de ‘acelerador’ teria transformado certas linhagens de australopitecos em humanos? Não há dúvidas: foi a cultura”³¹⁰.

Em seus estudos e pesquisas, Claude Lévi-Strauss (1908-2009) também observou que o ser humano é biológico e, ao mesmo tempo,

cultural. Para ele, não é tarefa simples captar, com fidelidade científica, o momento exato em que ocorreu a passagem das manifestações de caráter natural para as de caráter cultural³¹¹. A inserção no mundo da cultura se dá pela via de alguns *tabus*. Os principais deles são: o *tabu do incesto* e o *tabu do cru e do cozido*.

Quase que universalmente compartilhado, o tabu do incesto encontra-se espalhado por diversos grupos humanos³¹². Ainda hoje, o mundo ocidental, marcado pela tradição judaico-cristã, continua a produzir nossa subjetividade a partir dele. Essa regra é mais ou menos uma espécie de código inconsciente (simbólico) que se constrói no percurso de longa duração que foi a *hominização* (a constituição do humano).

O tabu é uma relação de proibição, vivida de forma distinta por quase todas as comunidades, em diversos períodos históricos, ainda que se considere a diversidade cultural e étnica. Por meio desse *tabu*, estrutura-se toda uma gama de questões que estão relacionadas ao sexo e que a partir daí se elabora códigos de conduta (moral), julgamento e punição para quem não cumpre a regra³¹³.

Os *tabus* estão na base da constituição daquilo que em sociedades complexas institui-se na forma de leis. Eles fazem parte do nosso desenvolvimento histórico-cultural. Expressam o que é sagrado e consagrado. O que é inquietante, perigoso, proibido ou impuro. Mas, o que significa *tabu*? É uma prática social fundamentada em uma *instituição* que produz uma lei simbólica que torna proibidos quaisquer ações, objetos, pessoas ou lugares. Proibição que leva alguém a não fazer alguma coisa por medo de castigo divino ou sobrenatural³¹⁴. Diz respeito também ao caráter de impuro, tanto de pessoas como de objetos; natureza da proibição; a santidade/purificação. Em antropologia, tem a ver com a proibição praticada entre certos povos ou comunidades que interditam as pessoas de terem contato com determinados objetos, animais, pessoas ou lugares e lhes atribui

caráter sagrado, impuro, perigoso. Se essa *lei simbólica* é violada, pode atrair castigo de ordem sobrenatural ao culpado e à sua família³¹⁵.

Os tabus são criados para proteger personagens ilustres, objetos preciosos. Proteger as pessoas do contato com os cadáveres. Precaver as perturbações que podem sobrevir em determinados atos da vida, tais como o nascimento, a iniciação dos adolescentes, matrimônios e as funções sexuais. O primeiro sistema jurídico/penal da humanidade surgiu enlaçado com o tabu.

O *tabu do incesto* carrega em si, a própria ambiguidade da constituição humana. Ele se revela com uma dupla faceta (paradoxal). Reúne tanto a dimensão natural como a cultural. Trata-se de uma proibição que possui a universalidade que caracteriza as manifestações da natureza e seus instintos. Ao mesmo tempo, revela o aspecto coercitivo das leis e instituições humanas.

Lévi-Strauss considera que a proibição do incesto se manifesta em forma de regra. Por sua vez, ela é social, mas, ao mesmo tempo, *pré-social*. No caso de Sigmund Freud (1856-1939)³¹⁶, o *tabu do incesto* também está relacionado à constituição do humano, de sua inserção no mundo cultural. Apesar de contestado por vários autores, os estudos de Freud sobre o *tabu do incesto* fundamentam-se em trabalhos publicados por outros estudiosos, com base em observações antropológicas realizadas entre comunidades de aborígenes australianos. Estes têm por costume impor uma rigorosa interdição às relações sexuais incestuosas. Isso acontecia pela mediação do totem ou, sistema *totêmico*, cuja finalidade é dividir a sociedade em *clãs*. Cada qual tem seu totem, que pode ser um animal comestível, perigoso ou não, e em algumas raras situações, pode ser uma planta ou uma força natural: água, chuva.

O totem pode ser um animal (comível e inofensivo, ou perigoso e temido) e raramente um vegetal ou um fenômeno natural (como a chuva

ou a água) que mantém relação peculiar com todo o clã; é o antepassado comum do clã. Ao mesmo tempo, é o seu espírito guardião e auxiliar, que lhe envia oráculos, e, embora perigoso para os outros, reconhece e poupa os seus próprios filhos. Em compensação, os integrantes do clã estão na obrigação sagrada (sujeita a sanções automáticas) de não matar nem destruir seu totem e evitar comer sua carne (ou tirar proveito dele de outras maneiras). O caráter totêmico é inerente, não apenas a algum animal ou entidade individual, mas a todos os indivíduos de uma determinada classe. De tempos em tempos, celebram-se festivais em que os integrantes do clã representam ou imitam os movimentos e atributos de seu totem em danças cerimoniais. Grupos submetidos ao mesmo totem cumprem uma obrigação sagrada. O não cumprimento significa castigo automático. Na teoria psicanalítica, o totem é uma lei cujo princípio estabelece que os membros de um clã/totem não devem manter relação sexual, tampouco casarem-se entre si³¹⁷.

A questão não se limita ao *incesto*. Lévi-Strauss chama a atenção para o *tabu do cru e do cozido*. Com relação à ingestão de alimentos crus, parece que algumas culturas tendem a ver essa atitude distante do que se pode considerar humano. Mas, como fica essa questão, no caso específico da gastronomia oriental, em especial na China, Coréia, Japão, Tailândia, Vietnã cujo cardápio revela diversos tipos de frutos do mar servidos *in natura*: a maioria condimentados (?).

O alimento, mais do que um sustento orgânico, ao longo do processo civilizatório, passou a ser também uma espécie de estímulo capaz de fomentar o desenvolvimento de regiões cerebrais que ampliaram a sensibilidade. A distinção entre o alimento *cru* e o *cozido* marca, junto com o *tabu do incesto*, talvez não a entrada, mas a sofisticação e complexificação da cultura. Nesse estágio, por causa da domesticação do fogo e da descoberta de inúmeras ervas, raízes, especiarias, condimentos de todas as espécies, que passaram a servir de estimulante às glândulas gustativas, capazes de ampliar

a experiência com o alimento, o alimento cozido transcende à mera satisfação da necessidade imediata: a fome. Comer, alimentar-se já não mais se limita apenas à satisfação das demandas biológicas. O preparo do alimento, que em diversas culturas passadas, ou mesmo atuais, carrega uma forte conexão com a dimensão do sagrado e ao mesmo tempo amplia nossas condições de possibilidades com relação ao sensível, é uma prática que nos distancia não apenas de nossos antepassados humanos, mas de todas outras espécies animais.

Vários autores e autoras, de diversas épocas e tradições acadêmicas, não apenas viveram a cultura de seu tempo, mas refletiram e materializaram suas preocupações em torno do conceito de cultura. Termo de fácil contato no cotidiano, mas nem sempre fácil de conceituá-lo e apreendê-lo fora da dimensão cotidiana da existência. Conforme Santos³¹⁸, cultura é uma peculiaridade da espécie *Homo sapiens*. Ela tem a ver tanto com a humanidade como um todo, como também a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos ainda hoje existentes. Nesse âmbito, é preciso considerar a enorme variedade de culturas particulares que existem ou existiram. Se há alguma vantagem em estudar aspectos relativos à cultura, um deles é porque ela contribui no combate a preconceitos, oferece uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas³¹⁹.

No *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano (1901-1990), o verbete cultura tem quase cinco páginas³²⁰. Ele sugere dois significados básicos para o vocábulo. Um, que seria o mais antigo, significa “[...] a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento” (*Paideia*). O segundo significado indica o produto dessa formação, “[...] ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de *civilização*”³²¹. Influência da filosofia Iluminista, a passagem do termo cultura para civilização aconteceu no século XVIII. Immanuel Kant (1724-1804) teria sido uma das referências importantes desse acontecimento: “Num ser

racional, cultura é a capacidade de escolher seus fins em geral (e, portanto, de ser livre). Por isso, só a cultura pode ser o fim último que a natureza tem condições de apresentar ao gênero humano”³²².

Desde o início da civilização ocidental (cuja gênese nos remete à África, à cultura indo-europeia e do Oriente Médio), quando a referência é a formação humana do indivíduo, cultura vincula-se aquilo que os antigos gregos chamavam de *Paideia*, e que os romanos indicavam com o termo *humanitas*:

[...] educação do homem como tal, ou seja, educação devida às *boas artes* peculiares do homem, que o distinguem de todos os outros animais. [...] As boas artes eram a poesia, a eloquência, a filosofia etc., às quais se atribuía valor essencial para aquilo que o homem é e deve ser, portanto, para a capacidade de formar o homem verdadeiro, o homem na sua forma genuína e perfeita. Para os gregos, a cultura nesse sentido foi a busca e a realização que o homem faz de si, isto é, da verdadeira natureza humana (ABBAGNANO, 1998, p. 225).

Na Grécia Antiga, a cultura e a formação humana eram indissociáveis. A *Paideia* era a educação que se dava pela apropriação da cultura. Para os antigos gregos, a realização do indivíduo só acontecia por meio do conhecimento de si mesmo e do mundo. Mediante a busca da verdade em todos os domínios. Tudo isso, na vida em comunidade: na *polis*³²³.

O conceito clássico de cultura, relacionado, especificamente, à formação humana, excluía qualquer atividade *infra-humana* ou *ultra-humana*. Como sinaliza Abbagnano³²⁴, excluía tudo que fosse concebido com atividade utilitária: as artes, o trabalho manual, depreciativamente denominado de *banausia*. Tarefa que cabia ao homem escravizado (*instrumento animado*), que não se distinguia do animal. Sentido bastante aristocrático. Também excluía qualquer atividade por eles considerada *ultra-humana*, não direcionada para a realização do homem no mundo, mas para um destino ultraterreno³²⁵.

Ambas as perspectivas, tanto a *aristocrática* quanto a *naturalista*, visam à vida contemplativa. O fim último da cultura era a *vida teórica*, voltada unicamente à busca da sabedoria superior³²⁶.

Nas palavras de Abbagnano, o sentido do conceito de cultura, na Idade Média, foi parcialmente conservado e modificado. O caráter aristocrático e contemplativo teria sido mantido, mas o aspecto *naturalista* foi radicalmente transformado. Quais eram as principais atividades culturais e para que eram educados os espíritos *cultos* desse período? Quais teriam sido os conteúdos, do patrimônio cultural, considerados importantes para o processo civilizatório? Naquele contexto (medieval), eram a gramática, a retórica e a dialética, conhecidas por *Trivium*. A aritmética, a geometria, a astronomia e a música formavam o *Quadrivium*. Eram consideradas atividades liberais. Seguiam a fórmula deixada pela *Paideia* grega. As únicas *artes* dignas dos homens livres. Formavam a base da cultura medieval, compartilhada por uma ínfima parcela da sociedade europeia, cujo objetivo era preparar o homem para os deveres religiosos e para a vida ultraterrena³²⁷.

Foi no período renascentista (séculos XIV, XV e XVI) que houve uma tentativa de redescobrimto do significado genuíno do ideal clássico de cultura. Apesar de preservar o caráter aristocrático, alguns poucos homens do Renascimento, a maioria representante dos grupos e classes sociais econômica e politicamente dominantes, romperam com o aspecto contemplativo do ideal clássico de cultura. Investiram e insistiram na dimensão ativa da sabedoria humana.

No mundo renascentista, a cultura foi concebida como formação do homem em seu mundo. Aquela que lhe permite viver da forma melhor e mais perfeita no mundo que é seu. A partir dessa perspectiva, a religião passou a ser um elemento integrante da cultura, não porque preparava para outra vida, mas porque ensinava a viver nesta³²⁸.

Como enfatizado, no período do Renascimento, a ideia de trabalho, e a própria atividade laboral, bastante apropriada pela burguesia nascente, não significavam algo menor. A vida já não era estranha ao ideal de cultura. Com isso, o trabalho passou a fazer parte desse ideal. Foi então resgatado de seu caráter puramente utilitário e servil³²⁹.

Ainda que tivessem ocorrido significativos avanços (devido à retomada e à revalorização do conhecimento produzido na Antiguidade Clássica), no Renascimento, nem todos podiam alcançar a sabedoria propiciada pela cultura. Aquele que se apropriava de uma formação cultural específica continuava a se destacar do restante da humanidade. Permanecia com seu próprio *status* metafísico e moral. Esse indivíduo (geralmente homem), em razão tanto do conhecimento quanto do *status* social, diferenciava-se da quase totalidade das pessoas. Eis o porquê, do caráter ainda marcadamente aristocrático da cultura renascentista.

Foi com o movimento Iluminista que houve a primeira tentativa de romper e eliminar com o caráter historicamente aristocrático atribuído à cultura, no mundo ocidental. Enquanto movimento político e cultural (artístico-intelectual), o iluminismo ampliou a crítica racional a todos os objetos possíveis de investigação.

Para os iluministas, era erro ou preconceito tudo o que não passasse pelo crivo da crítica. Consideraram que a cultura já não era mais patrimônio dos bem-nascidos, doutos da aristocracia. Representantes da nobreza, do clero ou da realeza. Os iluministas lutaram pela difusão máxima da cultura, que para eles não era mais patrimônio dessas classes sociais, mas deveria ser instrumento de renovação da vida individual e de toda coletividade³³⁰.

Esse caráter emancipatório da vida social e individual, por meio da cultura, sofreu um ataque por parte do *Romantismo*, movimento que surgiu no século XVIII e XIX. Os românticos tinham como alvo os ideais iluministas e condenavam a socialização da cultura. De caráter

explicitamente reacionário e antiliberal, o Romantismo de tudo fez para retornar ao conceito aristocrático de cultura³³¹.

Com o advento da sociedade industrial, fincada em relações capitalistas de produção social da existência e apropriação privada dos meios e produtos do trabalho, o mundo ocidental, para realizar seu projeto ideológico, passou a demandar novas formas de conhecimento. Ser culto significava dominar as artes liberais da tradição clássica, mas era fundamental conhecer a matemática, a física, as ciências naturais, as disciplinas históricas e filológicas³³². O mundo contemporâneo passou a exigir a:

[...] formação de *competências* específicas, possíveis apenas por meio de treinamento especializado, que confina o indivíduo num campo extremamente restrito de atividade e estudo. O que a sociedade mais exige de cada um de seus membros é o *desempenho* na tarefa ou na função que lhe foi confiada; e o desempenho não depende tanto da posse de uma cultura geral desinteressada quanto de conhecimentos específicos e aprofundados em algum ramo particularíssimo de determinada disciplina (ABBAGNANO, 1998, p. 227).

No início do século XX, a clássica tradição da Teoria Crítica da Sociedade, em particular autores como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal (1900-1993), Erich Fromm (1900-1980), Walter Benjamin (1898-1940), Friedrich Pollock (1894-1970) dentre outros, já havia denunciado esse aspecto da modernidade capitalista.

Com visto, o esclarecimento, síntese da cultura produzida ao longo dos séculos, foi cada vez mais apropriado pela racionalidade do *ethos* pragmático e instrumental do *modos vivendi* dos homens e das mulheres burgueses no sistema capitalista que teve início no século XI e XII, ainda na forma comercial. O conhecimento tecnocientífico, um meio para se atingir a liberdade, a igualdade e a fraternidade entre os seres humanos, passou a ser um fim em si mesmo. Assim, na sociedade administrada pela ingerência do capital, o que vigora é

a anarquia da produção³³³. O pensamento unidimensional do sujeito semiformado, cuja linha de montagem reside na indústria cultural, passa a ser a máxima ideológica do *capitalismo tardio*³³⁴.

A ideia de uma cultura desinteressada, típica da aristocracia, da nobreza e do clero, já não tem lugar no agitado universo da burguesia. A cultura foi reduzida ao mero treinamento técnico em determinadas áreas e restringida ao uso profissional de conhecimentos utilitários. Nas palavras de Abbagnano:

Competências específicas, habilidades particulares, destreza e precisão no uso de instrumentos, materiais ou conceituais, são coisas úteis, aliás, indispensáveis à vida do homem em sociedade e da sociedade no seu conjunto, mas não podem, nem de longe, substituir a cultura entendida como formação equilibrada e harmônica do homem como tal (ABBAGNANO, 1998, p. 227).

A cultura em vigor, na civilização que mundializou a forma capitalista de produção social da vida, passou a expressar o reducionismo da capacidade de imaginar, fantasiar sobre a possibilidade de se transformar essa realidade embrutecedora do ser social e destruidora da natureza. Sua principal característica é esvaziar o aspecto contraditório da dinâmica social. Esconder ou mesmo formatar a memória histórica da qual a cultura é produto e ao mesmo tempo produtora.

Na avaliação de Abbagnano, há, portanto, pelo menos dois inconvenientes gravíssimos. Eles têm a ver com uma *educação* incompleta e *especializada*. Em um primeiro plano, as especializações das tecnociências, tão em voga na atualidade, são importantes. Ao mesmo tempo, pode-se perceber um desequilíbrio das subjetividades: a instauração de patologias sociais. O controle e censura da comunicação entre os integrantes da comunidade fecha-os em seus mundos restritos, sem interesse e tolerância por aqueles que dele não fazem parte³³⁵. O segundo inconveniente é a superespecialização que atualmente se exige, em particular no “mundo do trabalho”. Ela não

oferece armas para enfrentar as exigências que nascem da própria especialização das disciplinas:

[...] quanto mais fundo é levada essa especialização, tanto mais numerosos se tornam os problemas que surgem nos pontos de contato ou de intersecção entre disciplinas diferentes; e esses problemas não podem ser enfrentados no domínio de uma só delas e apenas com os instrumentos que ela oferece. [...] a própria especialização, que é por certo uma exigência imprescindível do mundo moderno, requer, em certa altura de seu desenvolvimento, encontros e colaboração entre disciplinas especializadas diversas: encontros e colaboração que vão muito além das competências específicas e exigem a capacidade de comparação e de síntese, que a especialização não oferece (ABBAGNANO, 1998, p. 227).

Apesar de não explicitar, Abbagnano parece propor uma formação humana mais próxima de uma perspectiva *humanista*. Como ele mesmo sugere, seria possível indicar, de maneira aproximada, as características de uma cultura geral que, como a clássica *Paideia*, estivesse preocupada com a formação total e autêntica do homem³³⁶. Para o autor, esta seria uma cultura aberta, que não isola o indivíduo em um âmbito estreito e circunscrito de ideias e crenças. O homem e a mulher cultos seriam, em primeiro lugar, aqueles que possuem o “espírito” aberto e livre. Sabem entender as ideias e as crenças alheias, ainda que não possa aceitá-las ou reconhecer sua validade. A cultura viva e formativa deve estar aberta para o futuro, mas ancorada no passado³³⁷.

O homem e a mulher cultos são aqueles que não se apavoram diante do novo, nem fogem dele. Sabem considerá-lo em seu justo valor, pois o vincula ao passado e procura elucidar suas semelhanças e disparidades³³⁸.

O último significado de cultura, apresentado por Abbagnano³³⁹, diz respeito ao uso muito comum entre sociólogos e antropólogos. Ele indicaria o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos

e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade. Assim entendido, cultura não seria a formação do indivíduo em sua humanidade, tampouco sua maturidade cognoscitiva, mas, sim, a formação coletiva e anônima de um grupo social nas instituições que o definem.

A cultura pode, sim, ser pensada tanto para designar a civilização supostamente mais progressista, quanto às formas de vida social mais rústicas, ainda possíveis de serem encontradas em algumas comunidades tradicionais autóctones que, ao longo dos últimos 500 anos, têm resistido aos mais diversos modos de tentativa de aculturação e extermínio por parte de grupos que conservam ideologias espúrias, calcadas em misticismos, fundamentalismo religiosos e cientificismos extemporâneos. Um modo rústico de cozer um alimento é um produto cultural tanto quanto uma sonata de Beethoven³⁴⁰.

A cultura designa a formação da subjetividade, de cada indivíduo singular, em especial sua sensibilidade e inteligência. Nela estão contidos os saberes de toda humanidade, desde as mais longínquas civilizações³⁴¹. Também pode ser entendida em oposição à natureza, o que a caracteriza com duplo sentido antropológico:

É o conjunto das representações e dos comportamentos adquiridos pelo homem enquanto ser social [...] o conjunto histórica e geograficamente definido das instituições características de determinada sociedade, designando *não somente as tradições artísticas, científicas, religiosas e filosóficas de uma sociedade*, mas também suas técnicas próprias, seus costumes políticos e os mil usos que caracterizam a vida cotidiana [...];

[...] é o processo dinâmico de socialização pelo qual todos esses fatos de cultura se comunicam e se impõe em determinada sociedade, seja pelos processos educacionais propriamente ditos, seja pela difusão das informações em grande escala, a todas as estruturas sociais, mediante os meios de comunicação de massa. Nesse sentido, a cultura praticamente se identifica

com o *modo de vida* de uma população determinada, vale dizer, com todo o conjunto de regras e comportamentos pelos quais as instituições adquirem um significado para os agentes sociais e através dos quais se encarnam em condutas mais ou menos codificadas (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 61).

A cultura também pode ser considerada como um feixe de representações, de símbolos, de imaginário, de atitudes e referências suscetíveis de irrigar, de modo bastante desigual, mas globalmente, o corpo social³⁴².

O *Dicionário* Larousse oferece as seguintes possibilidades de compreensão do conceito de cultura:

Ação ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas, de explorar certas produções naturais; acervo intelectual e espiritual; *Cultura* (geral), conjunto de conhecimentos que enriquecem o espírito, apuram o gosto e o espírito crítico. Conjunto de fenômenos materiais e ideológicos que caracterizam um grupo étnico ou uma nação, uma civilização, em oposição a outro grupo, ou outra nação. Num grupo social, conjunto de sinais característicos do comportamento de uma camada social (linguagem, gestos, vestimenta etc.) que a diferenciam de outra. Conjunto de tradições tecnológicas e artísticas que caracterizam este ou aquele estado da pré-história (LAROUSSE, 1999, p. 283).

Tudo o que não é natural, mas produzido pela atividade consciente, projetiva e criativa do *sapiens*, diz respeito ao universo da cultura. Isso tanto no aspecto material como no simbólico. Aquilo que não é produzido ou modificado pela ação humana, é natural. Assim o são os artefatos e utensílios fabricados. A mesa, o computador, a caneta, a luminária que ilumina a folha de papel etc. As pinturas rupestres. As obras de arte renascentistas. Os quadros de Tarsila do Amaral. As cerâmicas de Hideko Honma³⁴³. Contudo, as obras de arte não se incluem na categoria de utensílios. Elas se justificam por si mesmas. Também as instituições, como a família e o Estado, o sistema de produção, as relações de trabalho, o regime de propriedade. Os

usos e costumes, tudo isso faz parte do universo da cultura³⁴⁴. Para produzi-los e usufruí-los, de forma plena de sentido, é preciso alguns pressupostos: alimento para garantir a energia vital que irá sustentar o corpo para produzir ferramentas e instrumentos de trabalho, que serão usados na transformação da natureza para produção da vestimenta, da habitação e do universo simbólico, da cultura em sua totalidade.

De estômago vazio, a atividade de transformação do entorno natural e social fica impossibilitada. Até mesmo para preparar o alimento que não satisfaça apenas a necessidade do estômago, é preciso estar minimamente saciado. A satisfação das necessidades mais elementares é fundamental para a criação e usufruto do mundo da cultura. Para fazer história, escreveu Marx³⁴⁵, é preciso comer, vestir, habitar. O mesmo acontece quando se pensa na produção da cultura: que é a história na sua dimensão mais concreta. Não apenas as objetivações palpáveis (materiais), mas também o universo simbólico é forjado pelo trabalho.

Há autores que defendem que o *sapiens* não é o único animal em condições de produzir cultura. Mas, ao contrário dos animais não humanos, tudo indica que a cultura que produzimos é fundamento para todo o processo de humanização. Por meio da cultura, pode-se aumentar ou danificar nossa condição humana.

Leões, elefantes, girafas, lobos, gorilas, nenhuma outra espécie animal foi capaz de criar um sistema de símbolos códigos (culturais) tão complexo. Sistema que serve de mediação não somente para as relações da comunidade, mas para a compreensão de si, do mundo e da conformação do que significa *ser leão, elefante, girafa, lobo, gorila*. Mesmo se acaso fossem capazes, será que esses indivíduos se perguntariam sobre o como chegaram a ser o que são?

O ANIMAL NÃO HUMANO E A CULTURA

O animal não humano produz cultura? Essa é uma pergunta que incita uma celeuma científica, filosófica, teológica que não se tem aqui a intenção de solucionar. Ela perdurará por muito tempo. Com relação aos mamíferos, há inúmeros exemplos de condutas, de relações entre os membros de diferentes grupos de espécies distintas que muito nos lembram de algumas peculiaridades próprias da cultura. Sem esquecer que o conceito de cultura carrega várias conotações. Ela está ligada à palavra colonizar e educar. Colonizar, deriva do verbo latino *colo*, *colui*, *cultum*, *colere*: 1. Cultivar; 2. Morar; 3. Cuidar de; 4. Querer bem; 5. Realizar; 6. Honrar, venerar³⁴⁶. De acordo com Saviani,

Colo significou, na língua de Roma, *eu moro*, *eu ocupo a terra* e, por extensão, *eu trabalho*, *eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* é *íncola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside em terra alheia. [...] *Colonus* é o que cultiva uma propriedade rural em vez do seu dono; o seu feitor no sentido técnico e legal da palavra. [...] Não por acaso, sempre que se quer classificar os tipos de colonização, distinguem-se dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo. *Colo* está em ambos, *eu moro*; *eu cultivo*" (BOSI citado por SAVIANI, 2019, p. 26).

A palavra *culto*, por exemplo, deriva de *colo*: honrar, venerar. *Culto* designava o campo que já havia sido preparado e plantado por gerações sucessivas e se refere não apenas ao processo, mas ao produto. *Cultus*, substantivo, também significa *culto aos mortos*: "[...] o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e o abrigam morto"³⁴⁷.

Para intervir no mundo natural é preciso conhecer seu funcionamento. Isso significa entender que no mais rudimentar instrumento pré-histórico, seja uma faca ou um machado de pedra polida, está inserido um longo processo de avaliar, observar, experimentar vários tipos de

rocha que podem servir para transformá-la em uma ferramenta útil. Conceber a forma de diversos objetos naturais, até se chegar a uma técnica específica para então agir/modificar a pedra. Dar-lhe uma forma que sirva para os fins demandados pelas necessidades individuais e do grupo, qual seja: quebrar superfícies duras; rasgar a casca de árvores; abater uma caça, cortar a pele e a carne de um animal etc. Em seguida, a pedra que servirá para erguer cidades, monumentos artísticos etc.

O mais interessante é que o conhecimento, para o ser humano, não é algo facultativo. Sem ele, não há sequer como imaginar a cultura e a humanidade. Ele tampouco é um elemento intrínseco ao nosso genoma.

Vários autores³⁴⁸ têm apontado para o fato de que os animais não humanos têm e produzem cultura. Contudo, na maioria dos casos, o conceito de cultura com o qual trabalham limita-se à ideia de traços comportamentais transmitidos (a partir de um tipo de aprendizado que se dá por meio da imitação) para as gerações seguintes. Há inúmeros exemplos nessa direção: mães de felinos, guepardos, machucam presas para ensinar os filhotes a caçar; chimpanzés que usam folhas como verdadeiras esponjas para recolher água de locais de difícil acesso, como troncos ocos de árvore e que também usam gravetos para comer cupins, como se fossem talheres orientais; macacos que criam estratégias para quebrar frutos, batendo-os contra pedras ou árvores.

Há uma grande confusão com esses exemplos. O fato de os animais vertebrados, em geral algumas espécies de mamíferos, em especial os grandes símios serem e demonstrarem inteligência, capacidade de interagir com os membros do grupo e conseguirem observar e imitar algumas práticas realizadas para fins de sobrevivência, não significa que são produtores de cultura.

É até compreensível que se tente sustentar essa ideia, de acordo com a qual a suposta cultura dos animais não *sapiens* seria *diferente*. Principalmente quando o argumento se vincula ao desejo de se defender

a ação predatória e destruidora da natureza, da *biosfera*, da vida em toda a sua variedade, animal e vegetal. Contudo, são dispensáveis as pirotecnias ficcionais, e as apelações teóricas do *nonsense*.

A inteligência prática, que é a capacidade de em algum momento o indivíduo resolver problemas concretos, mesmo que dentro de algum limite, parecem fazer parte da vida de um conjunto expressivo de animais, em especial os mamíferos e grandes símios. Não se trata apenas de um *ato reflexo*. Evidências sugerem que parece haver um procedimento intelectual que vai além da mera resposta mecânica a uma determinada situação problema. E, com certeza, muitos animais aprendem por imitação. É por meio dela que comportamentos geneticamente herdados são potencializados e transmitidos entre os indivíduos de um determinado grupo. Inobstante, ainda assim, essas atividades são evidências frágeis para que se possa elevar os animais não humanos a condição de *seres culturais*. Mais especificamente, parece consistir em um salto bizarro e mirabolante que pouco prova, tampouco faz avançar absolutamente nada, em termos da fortuna teórica acumulada sobre essa temática.

Ainda que seja possível considerar que animais não humanos produzam cultura, caberia perguntar: há alguma diferença entre o que faz a matriarca de uma comunidade de chimpanzés e uma mãe humana que ensina uma criança a se alimentar? Será que os primeiros ensinamentos que acontecem no seio da família dos primatas *sapiens* são da mesma ordem daquelas imitações que ocorrem em qualquer outra família, de animais não *sapiens*? Os animais não humanos fabricam ferramentas? Por acaso seus filhotes conseguem, por meio da aprendizagem com os indivíduos mais velhos, a usarem e produzirem as ferramentas, os instrumentos e técnicas necessárias para transformarem seu entorno social? A leoa mãe educa seus filhotes? De que forma a *leonidade* desses felinos é cultivada/cultuada? Um leão criado por uma cadela vai latir e perder sua *condição de leão*? Lobos se fazem perguntas sobre o *ser de todos os entes*?

A tese de que os animais não humanos produzem cultura continua sendo bastante questionada. Apesar de engraçada, a pergunta de Fontanela³⁴⁹ é séria: por acaso as vacas da Índia sabem, têm consciência de que são sagradas? Não cabe aqui fazer um registro, em termos numéricos, daqueles que aceitam e os que se contrapõem à ideia. O fato é que se pode contabilizar inúmeras razões para se descartar a hipótese de que não humanos possuem cultura.

As diferenças, entre o *Homo sapiens* e o restante dos animais, estão nos detalhes. Em termos biológicos, para citar apenas alguns: 1) a postura bípede – que tornou possível a liberação dos membros anteriores, o campo de visão; 2) oposição do polegar e do indicador – grande facilitador para a produção de ferramentas – transformação intencional da natureza; 3) alta complexidade cerebral (massa cinzenta) do animal humano em relação aos não humanos, em particular a área do *telencéfalo* que cobre a maior parte do cérebro humano e que não se verifica o mesmo em outras espécies animais; 4) alto nível de complexidade do córtex cerebral; 5) a produção de uma sofisticada linguagem articulada, por meio da qual se produz um mundo simbólico cujo suporte é o pensamento que também alimenta a imaginação, a fantasia e a memória.

No livro *O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana*, o filósofo espanhol Carlos París Amador (1925-2014) defende a tese de que alguns animais não humanos, primatas superiores, desenvolveram uma espécie de *protocultura*. Não obstante, para ele, não há, na ideia de *protocultura*, nada que se equipare à complexidade da cultura humana forjada ao longo de milhares de anos, cuja principal causa é a atividade (trabalho) de transformação da natureza que acontece de forma intencional, cooperada e dialética. A atividade de trabalho transforma a natureza externa. Ao mesmo tempo, no contato (cooperação) com o outro da mesma espécie, transforma a natureza interna, produz o sujeito humano.

Há uma modificação, tanto biológica, quanto no que se refere às formas de percepção do entorno social e de si próprio como ser no mundo. Até agora, a partir das evidências disponíveis, pode-se inferir que o animal humano é o único que *sabe que sabe*. O *sapiens* tem ciência do seu saber e da própria ignorância (do não saber). É o único animal que sabe que não se basta apenas com o aparato biológico, com o que lhe é biologicamente determinado.

Inobstante às consagradas e robustas evidências empíricas e de hermenêutica científica, nada disso parece ser suficiente e levado em consideração como indício ou mesmo prova para o fato de o bicho *sapiens* ser o único a produzir cultura. Saber que se sabe, ter “consciência de si”, significa quase nada para alguns estudiosos que insistem na tese de que os animais não humanos produzem cultura.

A hipótese de que o elefante ou determinadas espécies de golfinho têm consciência do próprio corpo, por exemplo, é não apenas frágil como insuficiente para que se possa defender a tese de que essas espécies *Loxodonta africana*, *Loxodontacyclotis* (asiática) devam ser conhecidas como *Loxodonta africana sapiens* e *Loxodontacyclotis sapiens*.

A capacidade criativa, inventiva e produtiva do animal *sapiens* deve-se, em certa medida, à complexidade cerebral e à dinâmica de como o desenvolvimento filogenético (da espécie) articulou-se ao ontogenético (do indivíduo) e vice-versa. A produção de ferramentas e a invenção da técnica potencializaram a transformação do entorno natural, por meio do trabalho que contribuiu para o surgimento da linguagem e desencadeou o processo de desenvolvimento da cultura. Ainda que a produção de ferramentas anteceda o surgimento do *sapiens*, o que pode ter ocorrido por volta de 3 milhões de anos antes da nossa era, é ainda muito temeroso afirmar que a cultura tenha surgido com os *Australopitecos*³⁵⁰. Nesse sentido, é bastante sugestiva a tese de acordo com a qual apenas animais do gênero *Homo* são capazes

de produzir cultura, no sentido (não apenas, mas principalmente) da intencionalidade idealizada e projetiva.

Animais não *sapiens* não inventam, não criam, não fabricam ferramentas. Tampouco são capazes de produzir um universo simbólico para potencializar a atividade de transformação do entorno natural. Tudo o que são capazes de realizar é uma reprodução do aparato genético que determina *a priori* a sua existência. Em alguns casos, há, sim, a possibilidade de *criarem* a partir da relação com o meio. Isso acontece principalmente com os animais sociais como baleias, golfinhos, chimpanzés, bonobos. Portanto, ao menos em tese, o animal não humano é muito mais um prisioneiro de sua condição biológica do que os animais humanos.

A linguagem do animal não humano é sempre linear, biologicamente determinada. A fala, que é a linguagem simbólica (representativa) mais comum utilizada entre/pelos humanos, é a principal (mas não a única) forma utilizada para se expressar, se relacionar com o entorno social e natural. No que se refere a essa complexidade, Paris³⁵¹ afirma:

Esse despertar da cultura não fica restrito ao mero exercício subjetivo, mas possui – como todo fenômeno cultural – uma dimensão objetiva. Com sua materialidade menos aparente que a do mundo técnico, mais escondida, não deixa, entretanto de existir. É [...] o universo exterior, extrassomático, que a linguagem cria ao modificar, imprimindo nele suas mensagens. O universo da *logosfera* é um universo certamente efêmero, momentâneo, especialmente na comunicação direta acústica – a comunicação química mantém uma permanência maior. Fugacidade especialmente notável se compararmos esse universo com o produzido pela ação técnica, pela criação da *tecnoesfera* – fugacidade que a cultura humana tratará de superar primeiro com a criação da tradição oral, depois com o aparecimento da linguagem escrita, como conquista culminante (PARÍS, 2004, p. 304).

A cultura não é apenas um *exercício* subjetivo. A materialidade da subjetividade encontra-se nas objetivações humanas. A técnica é uma delas. É o universo exterior ao corpo que a linguagem cria ao decodificá-lo, que no mundo imprime suas mensagens. No caso de alguns animais, a comunicação química é algo muito mais eficiente do que aquela que acontece pela emissão de sons – *acústica*. De qualquer forma, ambas bastante efêmeras, quando se trata de animal humano, mas que talvez tenha sido superada pela *tecnosfera*, “[...] primeiro com a criação da tradição oral, depois com o aparecimento da linguagem escrita, como conquista culminante”³⁵².

Por meio da linguagem escrita, materialização e objetivação da linguagem articulada, a espécie humana dá um salto rumo à constituição ainda mais ampliada do sentido de humanidade. A escrita permite o rompimento com as limitações da natureza. Nossa memória, e o próprio ser humano, com mais essa conquista, fica cada vez mais fadado ao *reino da liberdade*.

Quanto mais se intervém na natureza externa, mais transformamos a nossa própria natureza. No caso da linguagem escrita, foi necessário toda uma história, de milênios, até que, por volta de 3 mil anos (antes da nossa era), inúmeras culturas passaram a desenvolver essa forma específica de comunicação que nos separa de nossos irmãos e primos do gênero *Homo*, e também dos primeiros *sapiens*, e nos insere na aventura do ser social que sabe que sabe: *sapiens sapiens*.

Os homens e mulheres das culturas agrafas são tão humanos quanto aqueles que passaram a ter contato com escrita e a leitura. Homens e mulheres letrados não são superiores aos não letrados. O que há, entre alfabetizados e analfabetos, é uma não identidade mútua. Não por decisão ou gosto. No mundo contemporâneo, não saber ler e escrever tem impacto na vida tanto de populações urbanas, como para pessoas que vivem em comunidades tradicionais autóctones.

O analfabetismo é uma forma de barbárie socialmente instituída. Ele expressa a face perversa da lógica que fundamenta a produção e a reprodução das desigualdades sociais, próprias do modo e do sistema que organiza a produção social da existência baseada na propriedade privada dos meios de produção e reprodução da vida.

Saber ler e escrever não pode ser um privilégio de poucos. Como já anteriormente afirmado, são direitos universais. A escrita e a leitura são patrimônios (culturais) da humanidade. Até o presente momento, não há registro de nenhuma criança *sapiens* que tenha nascido com a habilidade de escrever e ler, no minuto seguinte após o primeiro suspiro e choro induzido. Ambas são técnicas que não se adquire por herança genética. São aprendidas. Com elas, é possível fazer com que os bebês humanos, por meio da contação de histórias, lidas pelos pais/responsáveis, possam ser inseridos na ambiência da cultura local e universal.

A leitura, em suas diversas modalidades, em particular a leitura literária, como direito universal, é antes de tudo uma expressão artística. Ela não apenas pode criar as condições de possibilidades para que possamos ampliar nossa capacidade cognosensitiva. Nossa habilidade de refletir sobre o mundo e sobre nós mesmos. Ela também tem o poder de qualificar a relação que se tem com a imaginação, a fantasia e a memória. Tríade, por meio da qual é possível formular ações para a superação do mundo que destrói a natureza e danifica o ser social.

Toda essa discussão, cujo ponto de partida são os inúmeros casos de *bullying* citados no início desse livro, e que resultaram em homicídios e suicídios cometidos por meninos adolescentes dentro da instituição escolar, tem por escopo expor a característica dialética da história. O faz a partir de um zoom no fenômeno: o trabalho educativo, o conhecimento e o ser social. A pergunta motivadora mudou de “o que é o ser humano?” para “como o humano constitui sua humanidade?” O que se pode inferir, até aqui, é que não há, no caso do animal humano, como afirmar que exista uma *natureza humana* a

priori. O *Homo sapiens* é, sim, um animal que se faz humano. Muito mais por motivações histórico-sociais, do que uma evolução pautada meramente na seleção natural.

No que se refere à relação entre cultura e educação, são evidentes os indícios da proximidade entre esses dois “conceitos”. No processo de constituição do humano, a assimilação da cultura em sociedades com alto nível de complexidade da produção social da existência acontece por meio da educação. Em particular a educação formal (escolar). Assim, o objetivo da próxima seção é expor, de forma mais bem detalhada, a tese segundo a qual, por meio da educação crítica, é possível ampliar a compreensão que se tem sobre a dinâmica dialética relativa à civilização na barbárie, a partir da problematização da ideia de *essência humana*.

ESSÊNCIA HUMANA?

Ainda que indiretamente, ao longo do ensaio encontra-se implícita a pergunta: é possível afirmar que existe uma *essência humana, a priori*? Possível é. Mas são fracos, do ponto de vista teórico, os argumentos nessa direção. É bastante antiga a ideia segundo a qual nascemos com uma *alma (psique)* que determinaria nossa existência, bem como a função social e o lugar que ocuparíamos na comunidade de humanos falantes e decodificadores de linguagem simbólica. De tal sorte, que essa perspectiva sempre esteve vinculada aos interesses do grupo que a defendia, e que, em última instância, é classe que detém a propriedade privada sobre os meios de produção social da existência. Os mesmos que se apropriam do poder político para fins de controle e manutenção de desigualdades historicamente produzidas.

Esse foi o caso, por exemplo, do filósofo Platão (428-348 a.C). No conhecido livro *A república*³⁵³, Platão descreve o diálogo no qual Sócrates, seu mestre, debate com Glauco a natureza da justiça e da

injustiça. Ele transfere a análise do âmbito individual para o coletivo. Busca pela justiça na sua totalidade. Imagina a constituição de uma cidade ideal. À medida que a cidade é idealizada, desde sua forma mais simples, até se tornar mais complexa, passa a surgir a necessidade pela especialização de tarefas. A cidade ideal terá uma *classe de guardiões* para protegê-la, e estes receberão boa educação. Eles precisam ser gentis para os compatriotas e alertas com os inimigos. Caso contrário, não têm de esperar que outros a destruam, mas eles mesmos se anteciparão a fazê-lo.

Parte do diálogo dedica-se a decidir qual a educação é mais apropriada para se formar homens que, na sociedade ideal, terão a função de proteger e governar a cidade. Para Platão, a justiça está ligada à *mestria*, na qual o indivíduo domina determinada técnica. Está embutida, nesse senso de justiça, a capacidade de restabelecer a harmonia dos diversos tipos humanos que estão em relação direta com as funções da alma. Quem nasce com *alma de ouro* é instruído na arte de dialogar, da dialética filosófica e preparado para governar. Os nascidos com *alma de prata* são os guerreiros, os soldados guardiões que defendem a *polis ideal*. Aqueles com a *alma de bronze* serão agricultores, comerciantes e artesãos.

Os “desafortunados” nascem com *alma de ferro*: os escravos. Além de predeterminar os lugares que cada um deve ocupar na produção da vida, essa concepção justifica a existência de classes sociais. Essa justificativa é ideológica, fica apenas no âmbito superficial. Naturaliza um fenômeno que é, antes de tudo, socialmente construído.

A *alma essencial* humana nada tem de *a priori*. Ela tampouco é uma essência, no sentido de ser *imutável*, perene, perfeita. A rigor, como visto em outras seções deste ensaio, ela se constitui a partir de uma complexa rede de determinações biológicas e culturais. Não há essência, no sentido de uma natureza dada *a priori*, que determina o que é o ser humano. É por essa razão que a pergunta o que é o

ser humano, ou, se há uma essência que nos torna humanos, já ao nascimento, foi modificada para como se constitui o humano (e o desumano) que somos nós? Como se constitui o humano, a humanidade e o seu contrário: a própria desumanidade?

Ainda no ventre materno, antes mesmo de nascermos, já fazemos parte da espécie. O mesmo não acontece com o gênero humano (*Homo*), que exige a passagem por todo processo de inserção em um contexto sociocultural marcado pelas características humanas, passíveis de serem herdadas apenas por meio da cultura. Por isso, talvez, o bebê *sapiens* requer mais cuidados do que as crias de outras espécies. Um bebê-tigre, por exemplo, separa-se da mãe e torna-se um adulto por volta dos dois anos de vida. Tempo suficiente para *aprender* os “conteúdos” necessários para se tornar um membro da espécie e se adaptar ao ambiente externo.

A “tigridade” do tigre ele a adquire com a herança genética da própria espécie, independente de ele ter ou não passado por um processo de “aprendizagem”. Já os conhecimentos necessários para que um bebê humano se torne um indivíduo, membro do gênero humano, apesar de serem múltiplos e incontáveis, não são adquiridos pela hereditariedade genômica.

Todo processo de humanização acontece mediado pela complexa linguagem articulada, a partir da qual se produz um universo simbólico. Em várias ficções, quer seja na literatura ou nas adaptações para o cinema, diversos autores e cineastas tentaram retratar a situação de andróides (*O homem bicentenário*, *Blade runner: o caçador de andróides*, *A.I – inteligência artificial*, *Eu, robô*, *Ex-machina*), ou mesmo seres sobrenaturais (*Asas do desejo*) que tentam se tornar em seres humanos. Uma das premissas é que, para se tornarem humanos, têm que desenvolver a capacidade de sorrir, chorar, amar, sentir saudade, paladar apurado, capacidades pouco desenvolvidas nos animais não humanos.

No filme *Asas do desejo* (*Der Himmel über Berlin* – “O céu sob Berlim” – título original), Damiel, um dos anjos protagonistas da história, se apaixona e, para concretizar seu amor, ele quer deixar de ser imortal. Seu desejo é sentir o sabor das frutas, o frescor da água da chuva tocar o seu corpo. Ele deseja sentir sede, fome, amar e sofrer por amor: desejar.

O desejo não está na ordem da necessidade. Desejo não é fisiológico. Desejo é uma produção cultural, específica da dimensão simbólica. Animais não humanos não desejam, apenas necessitam. Por isso, tanto o conceito de afeto, como a forma de lidar com os seus derivados: amor, paixão, desejo etc., não são os mesmos que nossos parentes mamíferos, primatas ou não.

É difícil defender a tese de que Cristo sorria. Umberto Eco, no seu romance *O nome da rosa*³⁵⁴, levanta essa questão. Minha hipótese, que acompanha trechos do livro: sim, Cristo sorriu. Mas, é possível afirmar que gatos, cães, os animais não humanos de forma geral, sorriem? Parece senso comum pensar que a sensibilidade e seus derivados (afetos, amor, e os sentidos humanos) transformam-se, de uma época para a outra. Não são marcados por uma dinâmica meramente biológica, mas por um processo sociocultural e, por isso, os sentidos humanos não nascem humanos. Nossa audição, o olfato, o paladar, o tato, a visão e nossos sentimentos são produtos da nossa história e não estão acabados.

A pergunta que segue pode parecer cômica, mas tem sua razão de ser. O gato ou cão doméstico que “assiste” à televisão no colo de seu “fiel” amigo, consegue apreender simbolicamente (dar sentido) o que olha na tela da TV? Nesse caso, é bem possível considerar que o olho e o ouvido do animal humano apreciam as coisas de maneira diferente do não humano. Por mais humanizados que sejam o gatinho ou cãozinho, quase nada do que o seu olhar e a sua audição captam na tela dos aparatos imagéticos faz sentido para ele. Qualquer objeto produzido pelo homem (genérico) só tem sentido para o humano. Em outros termos, o objeto humano, ou *humanidade* exteriorizada, é

possível quando o objeto se torna um objeto *social*. A objetividade, nesse caso, diz respeito à relação entre seres que carecem (são carentes) e que não são autossuficientes.

E no caso da música, quer seja o exemplo mediado por um animal humano ou não? Marx comenta que o ouvido musical (ele diz *sentido musical*) do homem só é despertado pela música. A mais bela música não tem significado para o ouvido não musical. Não é um objeto para ele porque o objeto só é para o indivíduo na medida em que pode ser a corroboração de suas próprias faculdades. Ele só pode existir para o sujeito na medida em que sua faculdade existe por si mesma como capacidade subjetiva, porquanto o significado de um objeto para o sujeito só se estende até onde o sentido “chega” (só faz sentido para um sentido adequado). Por essa razão, os *sentidos* do ser social são *diferentes* dos do homem não social³⁵⁵.

Trata-se, portanto, de perceber que a *sensibilidade humana*, diferentemente dos animais não humanos, é produzida historicamente. Isso significa dizer que não há, pois, uma *essência humana* ou uma natureza humana *a priori*. O sentido da humanidade é produzido no processo de elaboração da história humana. Defender uma sensibilidade humana *a priori* é corroborar a ideia segundo a qual independentemente dos aspectos sócio-históricos nós nascemos humanos.

Em outros termos, a história da sensibilidade humana está direta e proporcionalmente vinculada à materialidade das objetivações humanas. Não são apenas os cinco sentidos, continua Marx³⁵⁶, mas igualmente os chamados sentidos espirituais práticos (desejar, amar etc.), em síntese, a sensibilidade humana e a humanidade dos sentidos que só podem vingar por meio da existência de seu objeto, por meio da natureza humanizada.

Ainda nos *Manuscritos*, ao refletir sobre a sensibilidade humana, Marx³⁵⁷ considera que o cultivo dos cinco sentidos é a obra de toda a

história anterior. O sentido subserviente às necessidades grosseiras só tem um significado restrito. Para um homem faminto, a forma humana de alimento não existe, mas apenas seu caráter abstrato como alimento. Poderia, observa Marx, muito bem existir na mais tosca forma. E é impossível afirmar de que modo essa atividade de se alimentar seria diferente da dos não humanos. O homem necessitado, assoberbado de cuidados, afirma Marx, terá enormes dificuldades de apreciar o mais belo espetáculo. Na avaliação de Marx, o vendedor de minerais tende a ver, apenas, seu valor comercial, não sua beleza ou suas características particulares. Para ele, a objetivação da essência humana, tanto teórica como praticamente, é necessária para *humanizar os sentidos humanos*, e para criar os *sentidos humanos* correspondentes a toda riqueza do ser humano e natural.

Nesse sentido, é fundamental a interdição dos responsáveis pelo bebê humano para que ele atinja o objetivo do processo de humanização. A mãe do bebê tigre não precisa coibir, frear, reprimir, com a mesma intensidade que faz a mãe do bebê *sapiens*, seu instinto/natureza animal. Quanto mais animal/natureza ele (o bebê tigre) for, melhor para a continuação da espécie. No caso do bebê humano, desde muito cedo, somos ensinados (educados) a reprimir nossos instintos animais mais primitivos. Ao menos em tese, há uma tendência de os instintos carregarem o sujeito para uma espécie de *isolamento social*. Se se segue os impulsos e instintos, próprios da *natureza* animal, dificilmente se conseguem produzir cultura/civilização. Cada um desejaria satisfazer seus impulsos e instintos à custa do desejo alheio.

Há uma batalha, segundo Sigmund Freud (1856-1939), entre o *princípio de prazer* e o *princípio de realidade*. Princípios que não são apenas de ordem biológica. Eles sofrem a interdição da cultura. Os grupamentos humanos, que constituem pequenas comunidades, vilarejos, cidades, sociedade complexas, em geral impõe a necessidade de reprimir a índole animal, de cada um de seus “membros”. O proble-

ma é quando a repressão dos instintos, ou mesmo dos desejos socialmente produzidos, acontece além do limite, do tolerável. E é sempre muito difícil quantificar e considerar qual seria esse “tolerável”. Em outros termos, quando a repressão é uma *mais repressão*, tem-se início à produção de patologias sociais³⁵⁸.

Para se tornar humano, a sociedade impõe, condiciona as gerações a reprimirem os impulsos animais. Nesse processo, há uma tendência considerável de se produzir o contrário daquilo que se visou a formar. Sem contar que não é possível satisfazer aos desejos a qualquer custo, ceder incondicionalmente ao *princípio de prazer*. Aliás, o desejo é realizá-los e muitos assim agem. Para se tornar um ser social, entrar e fazer parte do mundo humano, na sua forma civilizada (exercer o *status* de cidadão é aprender a conviver com o não idêntico, na vida social da *polis*, da *Civita* – cidade) é preciso abandonar, reprimir, coibir determinados impulsos animais e seguir uma lei coletiva (ser interdito pela cultura). Por isso, a cultura já nos prepara para realizar algumas tarefas que vão além daquele aprendizado básico realizado quando se é um bebê. A sociedade cria mecanismos outros para reprimir, inibir, desviar, sublimar os instintos animais.

Na perspectiva de Freud, esta seria a razão da existência das religiões, das leis e tabus; o porquê da criação artística (música, dança, artes plásticas, literatura, teatro etc.), das ciências, dos esportes, das atividades (culturais) que de alguma forma podem contribuir para sublimar (desviar) e dar conta de canalizar parte da energia (pulsão) libidinal e dos instintos animais que resistem em não se calar.

Esse desvio (a sublimação) dos instintos, das pulsões, não garante que se vá alcançar uma sociedade mais humana, afastada dos perigos da “natureza animal” ou mesmo daqueles produzidos pela própria condição do processo civilizatório. Pelo contrário. Caso isso fosse uma verdade absoluta, não haveria tanta violência naquelas atividades, em particular as esportivas, que em princípio têm por

objetivo promover o processo sublimativo das pulsões destruidoras, pulsão de morte – *Tanatos* – e reforçar a pulsão de vida – *Eros*.

Sobre essa questão, o filósofo Herbert Marcuse observa que no capitalismo avançado, principalmente com a automação do trabalho, parece não ser mais necessário reprimir os indivíduos para que eles trabalhem, tal como sugere Freud, cuja tese considera que a civilização ergue-se por meio da repressão das pulsões, da subordinação do “princípio de prazer” ao “princípio de realidade”. Ao propor uma leitura de Freud, mediada por Marx, Marcuse criou os conceitos de – “*mais-repressão*” – (o controle adicional acima do indispensável à existência da sociedade humana civilizada, requerido pela dominação social) e – “*princípio de desempenho*” – (a forma histórica predominante do princípio de realidade). Com isso, ele dá uma feição histórico-cultural àquilo que, segundo Freud, era constituinte da natureza humana³⁵⁹.

Com relação aos esportes, tal como estão estruturados, eles fazem parte de um contexto sócio-político e econômico no qual o aprender a dar e a receber cotoveladas³⁶⁰ tende a ser uma máxima que rege a formação humana. Ao problematizar essa prática social, Theodor Adorno afirma que o esporte carrega uma ambiguidade. O efeito da atividade esportiva, quando mediada pelo “espírito” do jogo limpo (*fairplay*) e respeito ao mais fraco, pode gerar o contrário da barbárie e das formas sádicas que muitas vezes dominam as relações. Mas, em algumas modalidades e procedimentos, ele pode estimular a agressão, a brutalidade e o sadismo. Isso vale para os espectadores, que parecem se mover por meio de um ressentimento, originado da exclusão (do acesso a inúmeras facetas da cultura) que lhes impossibilitam realizar a prática esportiva com o mesmo nível de exigência, esforço e rigor estruturante do treinamento esportivo, cujos atletas mimetizam a lógica sacrificial da sociedade. Nas torcidas, estão os indivíduos ressentidos com o sistema injusto, que costumam (não apenas) gritar nos campos esportivos³⁶¹. De forma violenta, ao invés de

avançarem contra os reais causadores da sua miséria social, partem para cima torcida do clube “adversário”.

Sem contar que o esporte só acontece por meio da competição, no qual um ganha e outro perde. No imaginário social, o atleta vencedor é sempre aquele que consegue, por meio do sacrifício, do autocontrole, do domínio de si, superar a dor, o medo e a euforia. Do lado oposto encontra-se o derrotado. Essa lógica faz lembrar a célebre formulação teórica do pastor e economista Thomas Malthus (1776-1834), apropriada por Charles Darwin (1809-1882), qual seja: os mais competitivos sobrevivem e tendem a reproduzir essas características nos descendentes.

Não obstante, ressalta-se que essa reprodução não se dá de forma biológica. O espírito competitivo passa por um longo processo de formação (aprendizagem) cultural, e o esporte moderno, que surgiu por volta do século XVIII, é uma das principais atividades formadoras dessa emblemática característica, que se exacerba na sociedade capitalista tardia.

Fora do campo esportivo, com a violência gratuita que se espalha para além dos campos e quadras desportivas e invade as torcidas, encontra-se, também, a fé dogmática dos extremistas religiosos que matam em nome do amor a Deus. O esporte e as torcidas organizadas, na maior parte das vezes, ao invés de sublimar as pulsões destrutivas, acabam por recalá-las e, dessa forma, impedem de os sujeitos ampliarem a pulsão de vida.

O animal *sapiens* é um ser gregário. Contudo, a razão coletiva (grupo consciente da sua organização) não pode ser confundida com a ação da massa. Esta representa o recalque que tende a gerar ressentimentos com tendência a explodir em momentos de fragilidade social, principalmente econômica. A *ira coletiva* e as *revoltas* atingem, muitas vezes, grupos minoritários, social e economicamente, fragilizados. Exemplo disso foram os movimentos de massa nazifascistas, nos

quais a quase totalidade da sociedade alemã e italiana parece ter tentado (ainda que de forma não consciente) sublimar a energia libidinal de uma forma distorcida. A culpa, pelos seus próprios fracassos, foi projetada em grupos considerados não idênticos a eles.

Os nazistas se autoproclamavam a raça que detinha o baluarte da cultura universal. Tudo que não refletisse a sua imagem e semelhança (narcisismo) era considerado menor, inferior, vinculado ao reino do não humano. Para liquidar aqueles que consideravam animais, os nazistas e seus seguidores (a grande maioria) utilizaram-se de uma mescla de meios racionais e métodos irracionais para desviarem a pulsão de morte inerente a cada membro do grupo. Em certa medida, consoante à tradição alemã com o universo das artes, o partido nazista incentivou a realização de atividades típicas da considerada "alta cultura": esportes coletivos e individuais, criação artística (música erudita, literatura, teatro, ópera, balé, cinema etc.) e a ciência.

Ao invés de um efetivo processo sublimativo, é plausível a hipótese de que tenha ocorrido um intensivo recalçamento daquelas pulsões (destruidoras), deslocadas para o inimigo (a ser eliminado, abatido) que tanto podia ser o judeu como o cigano, o homossexual, a prostituta, o socialista, o comunista, o deficiente físico, o caucasiano ou o negro. É fato que todo objeto do ódio, de indivíduos nazifascistas, é intercambiável: assim funciona a estrutura da personalidade³⁶² fixada na autoridade autoritária³⁶³. O problema é que o fenômeno do nazismo, na Alemanha, não se configura como um desvio, uma anomalia do curso da história. Não é um caso isolado. Esse tipo de comportamento foi detectado em cidadãos comuns da (suposta) maior democracia do mundo: os Estados Unidos da América do Norte.

A pesquisa sobre a *Personalidade autoritária*³⁶⁴, realizada na década de 1950, e condenada por Theodor Adorno, considera que pais de família, e também mulheres com nível médio de escolaridade, empregados de empresas públicas ou privadas, sem vínculos com

agregações políticas, demonstraram alto grau de preconceito e discriminação, com forte tendência a comportamentos nazifascistas, tal como aqueles que se encontravam na Alemanha nazista.

O conhecimento científico, no contexto sócio-político do nazifascismo, foi utilizado não somente para descobrir vacinas, medicamentos e curar doenças. Os cientistas, filiados à ideologia do Estado, foram responsáveis por produzirem formas mais sofisticadas, técnicas de extermínio de todos que eles consideravam *não idênticos* ao modelo de *ser* (cor de pele branca, olhos claros, altura acima da média) e que eram humanos de origem judia, também os ciganos, negros, europeus do leste, os deficientes físicos, os homossexuais, os dissidentes políticos (socialistas, comunistas, anarquistas) considerados, junto com os judeus, responsáveis pelo fracasso do país na Primeira Guerra Mundial³⁶⁵.

Ter atingido a civilização significa que ao longo da história muitos membros das gerações passadas “abriram mão”, tiveram que reprimir, sublimar os instintos (primitivos) que são próprios de outras espécies animais, em especial os mamíferos. Foi necessário um longo caminho para chegarmos onde estamos. Nesse processo, as gerações passadas “criaram” as ciências, a filosofia, as artes, as religiões, as leis e sistemas jurídicos, a música, as danças, a literatura e a cultura têm se tornado cada vez mais sofisticadas e complexas. Com efeito, pode-se pensar que a cultura diz respeito ao que é local e a civilização pressupõe um amplo conjunto de acúmulo de experiências que os *sapiens* de diversas sociedades tiveram em inúmeros espaços geo-históricos e isso se estende por longas gerações, incontáveis etnias, regimes políticos³⁶⁶ e formas de produção social de existência.

Quanto mais intervimos/transformamos a natureza, mais criamos necessidades para nós próprios. Esse é um processo ininterrupto, dialético e aparentemente ilimitado. Quanto mais complexa for a realidade social, mais será a forma de intervir no processo de (educar) tornar as futuras gerações para viverem em um coletivo de sujeitos

autônomos e emancipados. A complexidade social exige formas complexas de educação. O que não significa que, para se apropriar dos inúmeros elementos que compõem a cultura, só seja possível pela mediação de aparatos tecnológicos altamente sofisticados. Complexidade de questões que acompanham o desenvolvimento da reflexão (filosofia) sobre o próprio pensamento e o conjunto dos fenômenos sociais e naturais; o avanço da ciência, das artes e da tecnologia. A formação humana, em uma sociedade complexa, não acontece mediada por um processo formativo simples, calcado em uma *doxologia* – meras opiniões. É fundamental que aconteça por meio da pesquisa baseada em evidências; no debate intra e extra-acadêmico; no diálogo e na discussão fundamentada em estudos qualificados e reconhecidos por uma comunidade ampliada composta tanto por especialistas como por representantes progressistas da sociedade civil organizada, cujo escopo é estabelecer uma relação menos técnica e instrumental entre a dimensão racional, sensível e a realidade.

No caso específico da atividade docente, o primeiro passo é a formação (para ser professor/professora) ética³⁶⁷ e esteticamente qualificada. Comprometida com a luta pela libertação de todo tipo de injustiça social. Voltada para o combate aos discursos e práticas reducionistas que negam a possibilidade de autonomia do ser social e reduzem os objetivos da educação à mera heteronomia adaptativa dos indivíduos.



PARTE



**CULTURA
E EDUCAÇÃO:**
reconciliação
autodeterminada
com a natureza

Faz milênios que a resposta à pergunta o que é o ser humano intriga a capacidade cognoscitiva de nossa espécie. Neste ensaio, tenho evitado cair na tentadora armadilha, imposta pela forma como a pergunta tem sido tratada por uma determinada tradição filosófica, e até mesmo pelo senso comum. Por isso, permanece a insistência daquele deslocamento que resulta na mudança da pergunta: ao invés de o que é, pergunta-se como o ser humano produz e tem produzido sua humanidade?

Até aqui tenho defendido a tese de que o humano se constitui humano a partir de um aparato biológico, que tende a se desenvolver quanto mais a cultura é assimilada. Quanto mais diversidade de estímulos culturais o bebê *sapiens* recebe, mais aumenta a possibilidade de a dimensão social tornar-se uma *segunda natureza* – algo que não existe *a priori*. Isso nos remete a outras tantas teses desenvolvidas ao longo da tradição filosófica, no mundo ocidental, em particular a ideia de que o Homem é um *zoon politikon* – um animal político – (Aristóteles).

A individualidade só se basta como ser social que carece de outrem para se constituir humano. O *sapiens* é um ser social carente (de conhecimento, de afeto e de reconhecimento). É um animal com necessidades especiais e a satisfação de suas carências não acontece por ordem ou pelo mero capricho da natureza, tal como em outras espécies animais. A condição política do bicho *sapiens*, sua capacidade de negociar necessidades e desejos revelados (ou silenciados) no convívio social, bem como criar instituições próprias para administrar as demandas do coletivo, é uma característica eminentemente humana.

Como destacado, este ensaio afasta-se de proposições místico-religiosas (heterodoxas, ortodoxas, liberais ou fundamentalistas) e/ou filosofias calcadas em vertentes idealistas (platônicas, neoplatônicas, modernas ou contemporâneas), conservadoras, punitivas, não críticas. Tais tendências consideram que o *sapiens* nasce humano. Sustentam que haveria uma *essência humana* da qual cada um de nós seria um prisioneiro. Ao contrário desse tipo de argumento, o que se defende

é que a essência humana só existe como expressão da produção histórica. Ela acontece por meio de um movimento que é o percurso de constituição do indivíduo/ser social que teve início com o longo processo de evolução e desenvolvimento filogenético.

Trata-se muito mais de um *existir* que precede e que fundamenta o *ser*. A essência não precede a existência. Esta é que produz a dinâmica do ser, que é *ser no mundo*. Ser e mundo que são repletos de contradições, de paradoxos. Ser que não é mais natureza pura, mas carregado das objetivações historicamente constituídas e que passam a constituí-lo enquanto sujeito que se faz na história. Mundo que expressa a exteriorização do potencial simbólico/criativo, cognoscitivo do ser social.

A partir dos estudos e pesquisas realizadas pela psicologia histórico-cultural, iniciada com Escola de Vigotski³⁶⁸, é possível afirmar que em um determinado momento dessa jornada, as leis biológicas (naturais) foram suplantadas pelas leis socioculturais ou sociohistóricas. As leis biológicas *não deixam* de participar do processo de “evolução”, mas parecem já não mais ditar as regras sobre esse processo. Tampouco sobre a ontogenia (desenvolvimento do ser/indivíduo), na qual o pequeno bebê (a criança) se torna um ser de linguagem, porque mediado por outro que o afeta e o insere na cultura. É trabalhoso, porque requer intencionalidade, dispêndio de energia, projeção sobre algo que ao mesmo tempo é e não é (é, e não é humano), e pode vir a ser algo substancialmente mais próximo daquilo que, há milênios, tem-se perseguido: a humanidade do humano e o humano da humanidade. Esse vir a ser é mental e idealmente (desejosamente) antecipado.

Em termos de humanização, nada de absoluto pode ser considerado. O certo é que alguma clareza sobre esse processo é melhor que nenhum esclarecimento. Saber que somos animais já é um bom passo para não nos lançarmos no pedestal da soberba. Esse é o nosso grande e, talvez, maior dilema.

A condição humana insere-se, justamente, no fato de que somos seres de liberdade. Prisioneiros de nossa liberdade. Ao mesmo tempo em que somos natureza, libertamo-nos de suas leis e ditames. O que se faz para que o humano seja concebido como tal é que merece atenção dobrada. A danificação da humanidade parece não mais residir no âmbito do biológico. Ela está inscrita na forma como o animal *sapiens* têm produzido o seu *ser social*.

Se for possível determinar um fator responsável pela danificação da humanidade, responsabilizemos a cultura, a educação, que estrategicamente seguem a lógica da ordem social hegemônica. Não se trata, contudo, de denunciar e responsabilizar a cultura e a educação, *in totum*, mas um determinado tipo de cultura e uma educação específica. Ambas podem ser opressoras, danificadoras e potencialmente produtoras de destruição, como também podem ser libertadoras, emancipadoras e criadoras de possibilidades de transformação social.

Como insistentemente abordado neste ensaio, isto tem a ver tanto com a cosmovisão, a perspectiva ontológica e gnosiológica que fundamenta o trabalho educativo que envolve a cultura, em um nível micro, de sala de aula, por exemplo, como também em um nível macro, em termos de políticas públicas direcionadas a garantirem o acesso à educação, particularmente para os homens e mulheres que integram os inúmeros seguimentos mais vulneráveis e pauperizados da classe que vive do trabalho.

A cultura/educação será libertadora ou opressora, não por questões endógenas, mas porque expressam a concepção de sociedade e humanidade daqueles que direta ou indiretamente estão na linha de frente do campo educacional, que em certa medida respondem pelas políticas públicas adotadas. Tem a ver também com a perspectiva político-ideológica a qual se vincula.

A escola, em uma sociedade de classes, com interesses antagônicos e divergentes, tende a reproduzir a desigualdade forçosamente produzida pela ganância, pela volúpia incontida da classe proprietária dos meios de produção (materiais e simbólicos) da existência. A escrita, por exemplo, que é um dos conteúdos a serem trabalhados, desde o início da vida escolar, na educação infantil, foi inventada a mais de 3 mil anos e, ainda hoje, em pleno século XXI, é assustador o fato de que no mundo existam 757 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever³⁶⁹. Possivelmente, esses números são bem maiores, tendo em vista a dificuldade de se realizar um censo e, também, quando se sabe que dentre as pessoas alfabetizadas, parte considerável delas faz parte de um contingente que se situa na categoria de analfabetos funcionais.

De acordo com Organização Mundial para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o analfabetismo cultural diz respeito à pessoa que não pode se envolver em todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz de seu grupo e comunidade e também por não permitir que ela continue a usar a leitura, a escrita, o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e para a comunidade³⁷⁰. Só na Europa, o número de analfabetos funcionais gira em torno de 80 milhões de pessoas³⁷¹.

Além do *analfabetismo funcional*, não deixa de ser preocupante, no que se refere a essa dinâmica entre cultura e educação, a conceito da relação entre *formação* e *semiformação*, que também pode ser traduzido por *semicultura*, e que será problematizado no próximo item deste ensaio.

Se a escola (o lugar do ócio, como se diz na origem grega do termo) é uma instituição que milenarmente tem sido responsável pela socialização de parcela significativa da cultura historicamente elaborada, é difícil acreditar que ela ainda não é acessível a todas as crianças em idade escolar; que há ainda bilhões de pessoas que não sabem ler, escrever, calcular a partir da matemática básica. Contudo, é ainda mais espantoso quando se lembra de que boa parte das

barbáries recentes da nossa história foram perpetradas por pessoas, grupos que muitas vezes possuíam um suposto alto nível de educação formal. O *bullying* e o trote seriam manifestações dessa hipótese.

Mas, é possível combater, frear ou mesmo eliminar essas práticas sociais potencialmente violentas que têm se constituído parte da vida cotidiana das instituições educacionais? No item abaixo apresento algumas pistas para dar início a esse procedimento.

EDUCAÇÃO CRÍTICA, NEGAÇÃO DETERMINADA E ELABORAÇÃO DO PASSADO

Tanto o *bullying* como o trote universitário podem ser considerados comportamentos violentos cuja gênese encontra-se no *modus vivendi*, no *ethos* da sociedade, ela mesma pautada sob a égide da violência que lhe é estrutural. Condição reproduzida pelo processo de semiformação, também devidamente abordado neste ensaio. No caso específico do indivíduo semiformado, há que se considerar que ele quase sempre opera no nível do conhecimento superficial e resume sua práxis social ao âmbito do mundo cotidiano. E, como enfatizado (ver seção sobre conhecimento cotidiano x não cotidiano), a vida cotidiana tende a limitar as possibilidades da existência, pois ela produz e reproduz preconceitos, discriminações, práticas que estão na base do *bullying* e do trote. Dessa forma, essas práticas ampliam as condutas excludentes e os mais variados tipos de eventos marcados pela violência social.

A pessoa semiformada limita-se à apropriação de informações produzidas, divulgadas e compartilhadas na esfera pública dominada pela cultura industrializada da excitada sociedade do espetáculo virtual. Quando se consegue sair dessa determinação, não significa que se rompe com o estabelecido, mas dá-se continuidade àquela aprendizagem *fetichizada*, agora deslocada para o campo do

conhecimento sistematizado. Fetiche que reduz o saber elaborado ao imperativo categórico da racionalidade instrumental, destituída de qualquer flerte com a autorreflexão crítica. Isso produz uma hostilidade com relação aos potenciais emancipadores (ao menos no nível do discurso) da cultura, cuja promessa, em algum momento da história, previa a formação para a liberdade e emancipação.

A hostilidade é produzida pela própria divisão social do trabalho, que historicamente fortalece o discurso das classes econômica e politicamente dominantes: de que a atividade intelectual é superior ao labor braçal. Nesse sentido, a semiformação é o produto mais bem acabado da pragmática lógica da eficiência, sustentada pela racionalidade técnico-instrumental que é suporte da barbárie hegemônica.

De todo modo, ainda que seja difícil, o desejo é eliminar a barbárie do seio da sociedade. O que fazer é uma pergunta que marca os anais da história. Há inúmeras possibilidades e caminhos que podem ser experimentados. Um procedimento plausível diz respeito à *reconciliação autodeterminada* que leve em conta a *negação não abstrata* da natureza e da história.

Aqui reside uma chance de um projeto de uma sociedade verdadeiramente humanizada; reconciliação que, como será pontuado a seguir, não significa tornar-se *uno* com a natureza externa, tampouco tê-la como entidade pura e abstrata, com a qual seria possível manter uma relação de *harmonia*. A reconciliação (no sentido de uma autodeterminação) exige uma negação não abstrata porque fundamentada em uma autorreflexão crítica da totalidade do processo, do longo percurso (biossocial, sócio-histórico) que nos conduziu até o momento atual. Isso requer *trabalho simbólico* – investimento de energia cognoscitiva para elevar, ao nível do consciente, os restos, as ruínas da história que têm sido soterradas, à revelia de todos nós, e que muitas vezes são responsáveis pelo retorno – quase sempre catastrófico – do reprimido: civilização na barbárie.

Concebido como ontológico (fundamento do desenvolvimento filo e ontogenético) da constituição do humano, não se pode perder de vista a dimensão dialética do trabalho. Em determinadas condições sociais de produção da existência, o trabalho não apenas pode se tornar, mas torna-se *fundamento de desumanização*.

Quando se argumenta que até o momento da história a civilização e a barbárie têm caminhado juntas, pode tomar inúmeros eventos emblemáticos dessa situação, sendo Adolf Hitler (1889-1945) e o movimento nazifascista (1923-1945) na Alemanha, a evidência clássica da era contemporânea. Contudo, o problema não é do trabalho, em si, mas a atual e mundializada forma como ele é apropriado pelas forças sociais, política e economicamente hegemônicas – o capitalismo – que detêm as formas de coerção e persuasão e determinam a lógica hegemônica de produção social da existência. Tomar o nazifascismo como exemplo, e não tantos outros bárbaros eventos que marcaram a história, desde o século XVI, até os dias atuais, tem um significado ímpar. Ele foi a experiência de exacerbação da práxis capitalista.

A contradição, nesse caso, é que o Estado (alemão) foi capaz de produzir um coletivo social ávido pela fruição cultural. A Alemanha parece ter sido um dos primeiros países europeus, no final do XIX e início do século XX, a praticamente zerar o índice de analfabetismo³⁷² bem antes que outros estados-nações.

Durante séculos, os pressupostos da educação alemã fundamentaram nos princípios da *pedagogia da severidade*, historicamente inserida no *ethos* civilizatório da Alemanha, que, paradoxalmente, sempre tiveram fortes e reconhecidos representantes nos mais variados campos da cultura erudita: ciências, artes plásticas, cinema, teatro, arquitetura, filosofia, literatura e música. Paradoxalmente, os alemães foram capazes de produzir o exemplo máximo da contradição que perfaz o processo civilizatório e a relação entre civilização e barbárie.

O expressivo número de votos que conduziu Adolf Hitler³⁷³ ao cargo de Chanceler alemão (eleito com mais de 33% dos votos válidos) é um evento emblemático. Evidência de que a fórmula educação/cultura letrada não significa, necessariamente, mais humanidade, no sentido de uma sociedade menos bárbara. A equação não é matemática.

Não se trata de personalizar a história. Com certeza, Hitler não fora responsável por tudo que aconteceu. Ele foi um representante dos anseios reprimidos de um povo que histórica e tradicionalmente fora educado por meio de uma severa disciplina, amor à hierarquia social e, principalmente, veneração à autoridade. Por isso, não é possível passar ao largo dessa figura. Como representante e praticamente fundador do partido nazista, Adolf Hitler soube muito bem representar as necessidades e os desejos dos alemães, que projetaram seus *ideais do ego* no líder – *Führer*.

Hitler foi um grande admirador da música erudita, em especial do compositor Richard Wagner; apreciador da arte renascentista, da arquitetura clássica e de tantas outras complexas e sofisticadas manifestações artísticas produzidas pela civilização europeia. Ele também foi capaz de não apenas ampliar a noção de *bullying* e trote, mas elevá-los ao nível de política pública sintetizada em vários decretos, ações, que visaram o planejamento do projeto cujo fim foi exterminar milhares de seres humanos que não seguiam seus ideais ou o de seu partido político.

Ainda que no campo da história seja pouco usual a utilização da partícula conjuntiva *se*, ousou lançar uma hipótese: se Adolf Hitler tivesse entrado para a academia vienense de belas artes, talvez o mundo tivesse conhecido os horrores do nazismo, mas Hitler não teria sido Hitler.

O *ethos* hegemônico da civilização contemporânea tem sido capaz de “produzir” ditadores como Adolf Hitler, Augusto Pinochet, Francisco Franco, Benito Mussolini, Hiroito, Costa e Silva, Ernesto Geisel, Garrastazu Médiçi, Rafael Videla e representantes da extrema

direita que atualmente governam de forma muito semelhante aos ditadores citados, dentre eles J. M. Bolsonaro (Brasil), Donald Trump (Estados Unidos), Boris Johnson (Inglaterra), Viktor Orbán (Hungria), Recep Tayyip Erdoğan (Turquia).

Paradoxal e contraditoriamente, a mesma civilização também foi capaz de “produzir” personagens como Jesus Cristo, Sidarta Gautama, Galileu Galilei, Johannes Kepler, Sigmund Freud, Albert Einstein, Mahatma Gandhi, Madre Tereza de Calcutá, Paulo Freire, Nelson Mandela, Ernesto Che Guevara, Nadezhda Krupskaya, Lakshmi Sehgal, Sophie Scholl, Célia Sanchez, Angela Davis e Marielle Franco.

Todas essas pessoas passaram por um processo de educação formal e informal, a começar pelo revolucionário Jesus Cristo que, provavelmente, teve contato com os mais eminentes doutores da igreja de Israel. O mesmo aconteceu com o príncipe Sidarta Gautama, o Buda. Como todo príncipe, recebeu a “melhor” formação que lhe permitiu ter contato com os mais sábios preceptores da sua época. A educação, a formação cultural, seja ela formal ou informal, não passou ao largo dessas grandes figuras históricas. Ela foi elemento decisivo para que se tornassem o que se tornaram.

Neste início de século XXI, a totalidade dos representantes dos defensores do Estado Democrático de Direito, em nível mundial, tem estado atônita com o avanço e crescimento dos movimentos de extrema direita, em quase todos os países. É cada vez maior a lista daqueles onde é visível a força da extrema direita representada por partidos que defendem uma agenda política fundamentada em ideais ultranacionalistas – supremacia branca, antissemitismo etc. Seus membros unem-se em torno de fantasias genocidas cujo alvo, apesar de intercambiável, continua sendo judeus, negros, hispânicos, gays, árabes e qualquer um que se oponha ao *poder branco*³⁷⁴. Trata-se de um fenômeno sem precedentes, desde os anos 1930.

Os partidos de extrema direita alcançaram entre 10% e 20% dos votos durante a última década³⁷⁵. Não obstante, essa ideologia também tem conquistado a maior plutocracia do planeta: a “democracia” estadunidense³⁷⁶. A evidência está na eleição (2017) de Donald Trump para presidente, cuja retórica estava carregada e provocava uma mistura de medo xenófobo contra latino-americanos, muçulmanos, afrodescendentes; misoginia assentada em misticismo; teorias de conspiração paranoica sobre seus rivais e políticas isolacionistas³⁷⁷.

Parte do noticiário internacional³⁷⁸ sugere que no contexto atual, o “espectro” do neonazifascismo assombra não apenas a Europa, mas países de todos os continentes. Assim, além da hipótese relativa ao fracasso do Programa de *desnazificação*, evento emblemático que se deu na Alemanha do pós-guerra (e certamente não teve algo similar em outros países), quais seriam as motivações para o aumento desse fenômeno: o neonazifascismo?

O filósofo Michel Löwy³⁷⁹ considera importante não se reduzir a explicação das motivações para o crescimento acelerado do neofascismo, em especial na Europa, a uma abordagem economicista. Ele observa que a crise econômica de 2008 atingiu a quase totalidade dos países europeus, mas alguns deles – Espanha, Portugal, Irlanda, por exemplo – não tiveram uma ascensão da extrema direita.

Na Grécia, país muito afetado pela crise, o partido neonazi *Aurora Dourada* teve um visível crescimento, mas não conseguiu atingir a mesma influência que a coalizão de esquerda, simbolizada pelo Syriza. A análise de Löwy³⁸⁰ é pautada em uma materialidade histórica (eventos geopolíticos que merecem ser considerados). O fenômeno é uma síntese de múltiplas, combinadas e contraditórias relações, e são inúmeras as causas que explicam o recrudescimento das forças políticas de extrema direita: a longínqua tradição antissemita, presente em diversos países europeus; as forças políticas que se uniram em torno da ideologia nazifascista, durante a 2ª Guerra; a “agenda geopolítica” colonial (à revelia

das políticas anticolonialistas) presente na estrutura de muitos Estados-Nação seriam, de acordo com Löwy³⁸¹, aspectos a serem considerados para se compreender o crescimento da extrema direita na Europa.

Sem deixar de assimilar a sugestão de Löwy³⁸², em última instância há de considerar a análise hermenêutica fundamentada nas condições materiais de produção da existência, cuja ordenação é garantida pela hegemonia da economia política neo e ultraneoliberal administrada pelo capital financeiro – domador e expropriador do Estado capitalista³⁸³ – por meio de um complexo sistema plutocrático travestido de democracia³⁸⁴.

De qualquer forma, se no pós-guerra, o início ainda que “tímido” da ascensão dos partidos neofascistas na Europa remonta a meados da década de 1980, em virtude do acelerado processo de desindustrialização, da crise do Estado de bem-estar social seguida de medidas políticas conservadoras, privatizações e reformas do setor público³⁸⁵, o crescimento da ideologia fascista ficou mais visível quando os nefastos efeitos da crise econômica de 2008, nos EUA, irradiaram para o resto do mundo e começaram a ser sentidos de forma mais intensa na Europa³⁸⁶. Trata-se, portanto, de um momento no qual os partidos ultranacionalistas (de extrema direita) aproveitaram para levantar antigas agendas cujas pautas ressuscitam a xenofobia, com perseguição não apenas aos imigrantes do Leste Europeu (ciganos, judeus, muçulmanos), mas também africanos, latino-americanos; a defesa de retorno às raízes da cultura local; misoginia e homofobia acentuada etc.³⁸⁷

Não cair no reducionismo analítico economicista, tampouco desconsiderar o atual contexto de mundialização do capital especulativo-financeiro-virtual. De forma contrária ao que aconteceu no pós-guerra, quando os Estados Unidos e a Europa adotaram um modelo intervencionista (keynesiano), no qual o Estado foi capaz de garantir algum bem-estar social a uma considerável parcela da classe trabalhadora, o capital e seu braço direito (o Estado) demonstram que

atualmente entrou em cena a política que fortalece seu papel, como mantenedor e reproduzidor dos interesses privados daquele.

Assim, ao invés de promover segurança e estabilidade de emprego, recomposição salarial, consumo em massa, previdência social, o Estado ultraneoliberal não apenas abstrai essas conquistas do conjunto das políticas públicas sociais. Ele enfraquece a resistência da classe trabalhadora organizada no momento em que ataca e destrói suas instituições representativas, em especial os sindicatos.

Com isso, o capital e o Estado capitalista plenificam-se. Não por acaso, em *Civilização e barbárie*³⁸⁸, os autores denunciam a assustadora e perversa contabilidade relativa à acumulação da riqueza produzida no mundo: apenas oito dos bilionários possuem a riqueza que equivale a 3,6 bilhões de pessoas; o 1% mais rico representa a riqueza de 99%; até 2039, quinhentas pessoas passarão mais de US\$2,1 trilhões para seus herdeiros, o que vai representar o PIB da Índia. A renda dos 10% mais pobres aumentou cerca de US\$ 65 entre 1988 e 2011 enquanto a do 1% mais rico cresceu cerca de US\$ 11.800, 182 vezes mais.

A sofisticada racionalidade criativa, da teoria ultraneoliberal, considera importante que todos se tornem uma empresa (*pessoa jurídica*) com ganas à competição. Um olhar superficial tende a pensar que o mercado (esse *ente* com ares de divindade) atua livre, leve e solto das forças políticas do Estado. Na realidade, ambos (mercado e Estado) se retroalimentam. Mediado por uma política neoliberal, o Estado tende a incorporar e ao mesmo tempo formatar a racionalidade do capital³⁸⁹. De tal forma que é evidente a incompatibilidade entre neoliberalismo e Estado democrático: regime que intervém em nome dos cidadãos e, por meio do poder público, aplica a justa distribuição dos bens econômicos, como resultado do funcionamento do mercado.

Ao fortalecer a *justiça do mercado* (livre e ao mesmo tempo dependente da intervenção do Estado), em detrimento da *justiça social*

– democracia³⁹⁰ –, tem-se a ilusão de que o inimigo a ser combatido é o não idêntico: os imigrantes, cujo imaginário de perigosos tem sido forjado de longa data – basta conferir os operadores da sofisticada propaganda nazifascista –, no contexto atual, renovada e mundialmente conhecida como *fake news*.

No *corpus* identitário dessa ideia, prevalecem os valores da comunidade local ultranacionalista, extremista religiosa, ultraconservadora, reativa aos ideais democráticos – igualdade/justiça social, liberdade – de todos e para todos que destoam da feição homogeneizante do Estado; e fraternidade – em detrimento da perspectiva cosmopolita/universal, que induz historicamente reprimidos, perseguidos e excluídos da convivência fraterna com a totalidade social. Isso significa que não se deve renunciar ao projeto de tornar a civilização menos bárbara.

Como enfatizei, no início dessa seção, arrisco apresentar ao menos dois caminhos possíveis. Ambos se passam pelo processo de autorreflexão crítica. Por uma *negação determinada* do objeto: a natureza, que se deseja eliminar da nossa própria constituição, e o passado, que diz respeito a todos nós; tanto o passado relativo à “evolução da espécie” (história bionatural) como à dimensão simbólico-social.

Se o *bullying* e o trote são práticas análogas ao nazismo, cabe reforçar que não há um *gene* tampouco uma determinação sobrenatural que tornam as pessoas propensas à adesão a grupos e/ou movimentos nazifascistas, pois, como foi possível discutir, é preciso considerar, em última instância, as determinações objetivas que participam da conformação dessa tríade.

No que se refere ao passado bionatural, um dos caminhos possíveis é a *reconciliação não forçada* com nossa natureza animal. Reprimir, mas não recalcar o animal, a natureza que ainda faz parte de nós. Ela não está “lá” e nós “aqui”. Somos a natureza. Por mais que em nós ela já esteja vilipendiada. Ainda assim, somos seres orgânicos

e inorgânicos. Mas, para sermos o que somos, temos que negar essa dimensão. Quando essa negação acontece por meio de uma *repressão sublimada*, há chances (mas nenhuma garantia) de se ter resultados mais satisfatórios. Não obstante, quando a repressão sublimada dá vez ao recalque (da dor, do sofrimento), tudo indica que os transtornos são (têm sido) inimagináveis.

A reconciliação com a natureza, com o animal que somos, está longe de significar uma harmonização “santificadora”, sequer uma unificação que visa o sujeito a se tornar indiferenciado e uno com a natureza. Isso já não é mais possível. Desde o momento em que chegamos à condição de *sapiens*, o retorno ao suposto “paraíso perdido” parece que pode ser vivido apenas como *ideal de ego*. Em algum instante, na nossa ontogenia, repetimos aquilo que vivemos na filogenia. Nosso desejo (sempre inconsciente) insiste em nos fazer retornar para aquele momento em que éramos, no útero materno, unos com a mãe. Aliás, essa é uma metáfora narrada por inúmeras comunidades autóctones. Muitas delas defendem a ideia de que os antepassados viviam em estado de harmonia com a mãe terra, em respeito aos espíritos e às tradições herdadas. E é assim que todos devem seguir o destino.

Não obstante, as sociedades contemporâneas (a Alemanha nazista foi uma delas), que lançaram mão de um projeto saudosista de retorno às hordas do passado, à vida frugal junto à natureza e ao campo, não podem ser consideradas bons exemplos a serem seguidos.

Educar é preciso. Não é simples e exige, de quem se dedica à educação, mais do que saber ou mesmo um sabor a mais pelo saber. Há que se considerar o desejo verdadeiro de transformação das condições objetivas que limitam e tornam indignas a vida do ser social. Não se trata de aprisionar o desejo do outro, mas fazê-lo perceber e valorizar a beleza na multiplicidade dos saberes e conhecimentos existentes: saborear a unidade na diversidade.

Qualificado é o/a educador/a que sabe e consegue valorizar não apenas a cultura local, o saber socializado no âmbito do cotidiano, mas também o conhecimento mais elaborado que acompanha a dimensão estético-sensível da vida não cotidiana.

Por mais culturais que sejamos, continuamos animais: mamíferos, primatas. Contudo, estamos, faz milênios, fadados ao reino da liberdade. Somos os únicos seres capazes de registrar nossos atos, retomá-los, projetar nossas ações e ao mesmo tempo somos os únicos em condição de proteger não apenas a nossa, mas as outras espécies animais e vegetais. Não somente proteger, mas salvar a Mãe Terra como um todo. A *consciência* dessa dinâmica não nos deixa menos animais. Mais do que *superioridade*, em relação a outras espécies, o que aqui se defende é a necessidade da diluição da ideia de onisciência e onipotência do humano em face da enorme complexidade que é a diversidade dos biosistemas no âmbito ecossocial.

Nesse processo, também é fundamental levar em conta a dimensão inconsciente, que deve ser escutada, interpelada, desnudada. Nossa *suposta* "superioridade" está no fato de que, até o momento, somos os únicos sabedores da nossa condição natural e dela não há como escapar, a não ser mantendo uma relação de respeito e admiração com o *não eu*: a alteridade que diz respeito ao não idêntico, aos integrantes de outras espécies animais e seres vivos; da natureza na sua totalidade.

O princípio do ato educativo é esse trabalho que investe no conhecimento, que ao ser assimilado/incorporado (mediado por procedimentos críticos/progressistas) é capaz de dar início a processos de libertação das pessoas do nível encantatório e fetichizante da vida nos quais milhares ainda estão submetidos. Ele pode criar as condições de possibilidades de transformação social e ampliar o desejo por libertação individual e coletiva, bem como qualificar o nível dos afetos entorpecidos e anestesiados por inúmeros condicionantes denunciados ao longo deste ensaio.

Com relação ao segundo caminho, este tem a ver com outro procedimento, também simples, razoável e sensível: a *elaboração do passado*, tanto no nível subjetivo, como na dimensão objetiva (histórico-social). Aqui, há que considerar a dimensão relativa à *negação determinada do objeto* (produtor de barbárie) que, no caso da atividade docente, são tanto os *tabus acerca do magistério* (a própria ignorância acerca da história da profissão: a docência), bem como os elementos constitutivos da conformação do ideário nazifascista, em especial a falsa projeção e o amor que se tem pelo líder.

No caso dos *tabus*, só para ilustrar esse argumento, tomo emprestado o exemplo Yuval Harari³⁹¹, e que tem a ver com a tríade civilização, educação e/na barbárie.

Um exercício de escrita de uma escola na antiga Mesopotâmia que foi descoberto por arqueólogos modernos nos dá uma ideia da vida desses estudantes, por volta de 4 mil anos atrás: Eu entrei e me sentei, e meu professor leu minha tábua. Ele falou: “Tem algo faltando!”. E me castigou com a vara. Uma das pessoas responsáveis falou: “Por que você abriu a boca sem minha permissão?”. E me castigou com a vara (Cf. HARARI, 2015).

Forçosamente, retoma-se ao fenômeno que adentra o cotidiano da escola. A citação acima só faz corroborar a necessidade de se implementar algumas das proposições adornianas, dentre elas a premência da elaboração do passado. Da memória do *ser docente* que está direta e intimamente vinculada à dinâmica histórica da instituição educacional, que carrega consigo a produção de uma série de *tabus* que acabam por alimentar e reproduzir a barbárie que se quer eliminar. Elaboração que diz respeito à negação determinada motivada por uma autorreflexão crítica do indivíduo, produto e produtor da cultura.

Em seu ensaio *Tabus acerca do magistério*³⁹², Adorno expõe algumas dimensões da aversão que se tem pela profissão de professor. Ele entende que isso só pode ser feito quando se contextualiza, de forma histórica, a educação e a formação dos professores e se expõem os

tabus acerca do magistério. Também observa que, na década de 1960, os universitários alemães mais talentosos, ao concluírem o exame oficial, escolhiam a carreira de professor muitas vezes como uma imposição, por falta de alternativas. Para ele, a repulsa dos candidatos à carreira docente teria motivações psicológicas conscientes e inconscientes. Tinha a ver com os tabus acerca da profissão docente. Tabus manifestos nas representações inconscientes ou pré-conscientes, não apenas dos eventuais candidatos ao magistério, mas também do próprio alvo da educação: as crianças. Estas, por sua vez, tenderiam a vincular a profissão de professor a uma espécie de interdição psíquica que as submetem às dificuldades quase nunca esclarecidas pelo contexto social.

No caso da profissão docente, o tabu se entrelaçou a outras atividades e instituições sociais. Adorno lembra, por exemplo, que os professores e professoras herdaram traços daqueles que deram início à profissão docente: o escriba e o contabilista escrivão dos antigos impérios; os escravos (*paidagogos* – condutores de crianças); os monges e os guerreiros, mas sugere pensar que o menosprezo à profissão de magistério tem raízes feudais. Seus fundamentos remontam à Idade Média e ao início do Renascimento: “O professor é herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor”³⁹³.

Outro aspecto diz respeito a uma concepção negativa que se criou no imaginário coletivo, em relação ao professor, visto como aquele que castiga. Mesmo após a proibição dos castigos corporais, este era um fato considerável e concebido por Adorno como determinante no que se refere aos tabus sobre o magistério. A associação do magistério ao castigo físico e o vínculo com a imagem do professor instigou Adorno a dispor da hipótese de que “[...] a imagem de responsável por castigos determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares”³⁹⁴. Por mais branda que seja, há aí uma associação da imagem do professor a do carrasco. Esse imaginário coletivo ainda prevalece.

Infelizmente, é bem provável que na gênese da prática do *bullying* e do trote também perpassa esse longínquo passado de constituição da profissão do magistério, cuja origem remete ao período das primeiras culturas/civilizações que passaram a demandar formas mais complexas e sofisticadas de transformação da realidade objetiva.

O segundo procedimento (de *elaboração do passado*) diz respeito ao processo de educação cujo objetivo é ampliar as condições objetivas e subjetivas de possibilidades para que as crianças e adolescentes possam se apropriar do necessário e fundamental saber escolar elaborado, desde que este não seja um fim em si mesmo, mas, sim, um meio para a produção de uma experiência autêntica, porque capaz de conduzi-los ao aprendizado sobre a importância de uma autorreflexão crítica. Inflexão que, ao menos em tese, põe sob suspeita duas práticas bem comuns. A primeira delas refere-se à forma como muitas vezes lidamos com os medos, anseios, frustrações e restos de desejos não realizados, que em geral ou não são devidamente aceitos, tampouco trabalhados (elaborados), mas, simplesmente jogados para o *limpo* do inconsciente. E, a forma mais rápida deles se livrarem é por a culpa de nossos próprios infortúnios, naqueles que são mais vulneráveis, fracos e, geralmente, não idênticos a nós. A segunda é a *falsa projeção*, na qual qualidades desejadas – força, inteligência, coragem, determinação, sucesso etc. – são projetadas em figuras quase sempre escolhidas por apresentarem uma suposta filiação identitária, que vai desde a origem étnica ao proferimento de discursos que atendam àquela necessidade de se ter um bode expiatório para culpá-lo pelos nossos próprios “fracassos”.

Tanto o *bullying* como o trote carregam essa história de *tabus* que merecem ser devidamente elaborados. E, não por acaso são práticas idênticas ao comportamento de um nazista. Como visto, o nazifascismo explicita-se a partir dos seguintes slogans e estratégias: veneração a um passado mítico e valorização de heróis míticos –

geralmente homens pertencentes ou representantes de grupos políticos e economicamente dominantes; propaganda baseada em notícias falsas; anti-intelectualismo; defesa de uma realidade social baseada na hierarquia verticalizada; lei e ordem militarizadas; combate e ao mesmo tempo atração por tudo que diz respeito à sexualidade (ansiedade sexual); sentimento apelativo a tudo que se refere à pátria; desarticulação da união e do bem-estar público; desumanização de grupos específicos da sociedade, em especial os seguimentos mais pauperizados da classe trabalhadora, que fica mais vulnerável à volúpia da exploração capitalista, que pode chegar, até mesmo, ao extermínio generalizado³⁹⁵.

Assim, o sintoma mais marcante da política fascista é a exacerbção da divisão social. Ela divide a população em *nós* e *eles*, com forte apelo às distinções étnicas, religiosas, de gênero etc., com o intuito de moldar a ideologia e a própria política. Os políticos fascistas reescrevem a compreensão que a sociedade tem sobre a realidade. Distorcem e rebaixam a linguagem por meio da propaganda, que atualmente acontece por meio das *fake news*; do anti-intelectualismo, com ataque às universidades e sistemas educacionais que possam contestar suas ideias; anticomunismo. Contudo, sua ideologia sustenta-se na naturalização das desigualdades sociais e da não identidade dos grupos por meio de um suposto respaldo científico. A tendência é criar um estado de irrealidade, com teorias da conspiração e propagação ininterrupta de notícias falsas. Ao solidificarem as classificações e divisões sociais, a compreensão das pessoas é substituída pelo medo³⁹⁶.

O recrudescimento do neonazifascismo também tem muito a ver com o fenômeno do esquecimento e/ou formatação da memória histórica articulada à sociedade administrada: capitalista. Todavia, o desejo de se libertar do passado é ambíguo. Na avaliação de Adorno³⁹⁷, não é possível viver à sua sombra, pois o terror não termina quando culpa e violência são pagas com a mesma moeda. Escapar

do passado seria uma atitude injustificável, porque este ainda permanece vivo. O nazismo sobrevive, mas ainda não sabemos, escreve Adorno, “[...] se o *faz* apenas como fantasma daquilo que foi monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte, ou se a disposição pelo indizível permanece presente nos homens, bem como nas condições que os cercam”³⁹⁸.

Por sua vez, toda essa discussão, relativa ao domínio da memória histórica, tem a ver com a formação para a autonomia, com a educação formal, da qual Adorno tinha ciência dos limites. Não obstante, ele sabia que era melhor ter acesso a algum, do que nenhum esclarecimento. Por isso, considerava que a chave para a transformação decisiva residia na sociedade e em sua relação com a escola: sem nunca deixar de concebê-la como parte do sistema econômico que, em última instância, determina as mais íntimas relações intra e extraescolares.

Tanto a sobrevivência do fascismo quanto o insucesso da elaboração do passado têm a ver com a persistência das condições objetivas que forjam a sua continuidade existencial³⁹⁹. Como visto, a prova disso, atualmente, revela-se na sanha da agenda política ultra-neoliberal que fortalece a *justiça de mercado* e solapa a democracia fundada na *justiça social*⁴⁰⁰. Nessa direção, com Adorno⁴⁰¹ defende-se: há que se considerar tanto a ordem quanto a organização econômica que continuam a obrigar a maioria das pessoas a depender de situações dadas, em relação às quais são impotentes, além de terem que se manter em uma espécie de não emancipação. Elas querem viver, mas nada lhes resta senão adaptarem-se ao existente e renunciarem a possibilidade de autonomia que remete à ideia de democracia social. Para sobreviverem, precisam abdicar do próprio eu⁴⁰².

Desvendar os enigmas que criam um deslumbramento entorpecedor demanda um esforço rumo ao conhecimento capaz de combater o condicionamento social administrado por um Estado capitalista cuja *mão direita*⁴⁰³ amplia-se com a cooperação de uma

esfera pública excitada por operadores, gerentes e executivos ávidos por prosseguirem com o entorpecimento da razão e da sensibilidade. Desejosos de continuarem com a formatação da memória histórica e da fantasia, por meio de uma indústria cultural que livremente padroniza o juízo ético e estético das pessoas.

Adorno também argumentou que a educação, por si só, seria insuficiente para frear o princípio de morte que caminha de mãos dadas com o processo civilizatório. Como enfatizado, para ele, a barbárie diz respeito a todo tipo de extremismo: a fome, o preconceito delirante, a opressão, o genocídio, a tortura e a ignorância – que, em última instância, tem a ver com a insistente e ininterrupta produção social do sofrimento coletivo humano e da natureza.

Nesse contexto, o ponto de partida é a contraposição à vida danificada e, apesar de argumentos contrários, mesmo no âmbito das teorias sociais, Adorno⁴⁰⁴ defende a importância da educação formal. Ele também sugere que os operadores da escola elaborem seu próprio passado. Conscientizem-se do pesado legado de representações de tendência autoritária que subjaz na história do magistério⁴⁰⁵.

No caso específico da memória histórica, relativa ao 3º Reich, em particular sobre o genocídio de seis milhões de judeus, pesquisas indicam que, no início da década de 1960, 88% dos alemães ocidentais não se sentiam responsáveis pelo extermínio em massa. Para mais da metade da população, o regime nazista não fora culpado pelos crimes de genocídio. Tal comportamento é revelador da arrogância inflada em decorrência da restauração econômica, da nova política de legitimação baseada no anticomunismo e a *fria anistia* que abertamente franqueou a anestesia e a formatação da memória: elementos que contribuíram para dividir o sentimento de *inocência coletiva*⁴⁰⁶.

O problema persistiu: só a partir de 1991 o sistema educacional alemão iniciou um processo de enfrentamento do passado nazista,

quando as autoridades dos vários estados federais assumiram a responsabilidade pela educação. Ainda que não houvesse um currículo único padronizado para o ensino da história moderna da Alemanha, em 1991, a agência Federal de monitoramento educacional ordenou que, nas escolas, os nazistas estivessem sujeitos a um “tratamento intensivo e completo” e que “a memória do Holocausto deveria ser mantida viva”⁴⁰⁷. Isso parece não ter sido suficiente. Cziesche *et al.*⁴⁰⁸ asseguram que a falta de conhecimento de muitos alunos sobre o nazismo pode ser devastadora. A ideologia neonazista tornou-se uma peça importante de parte da cultura jovem alemã, que tem se tornado cada vez mais desinibida para disseminar clichês antissemitas. É o que também observa a matéria “Na Alemanha, pais educam crianças com ideais neonazistas”⁴⁰⁹, na qual se lê que crianças de famílias neonazistas tendem a ver como fracassados tanto a democracia como o Estado alemão. E, o mundo ideal passa a ser a *Volksgemeinschaft* (comunidade do povo), idealizada pelo 3º Reich. Há, inclusive, uma *pedagogia neonazista* que faz referência à ideologia racial, paganismo, arte nazista, antissemitismo, militância e crença na própria superioridade. A divulgação desses ideais pode ser encontrada na *internet*, com a reedição de livros da era nazista.

A análise mais detida, sobre o contexto contemporâneo, sugere defender, de forma inequívoca, a atualidade da advertência de Adorno⁴¹⁰, sobre a relevância da elaboração do passado: o trabalho honesto e cristalino de *negação determinada*, capaz de escovar a história a contrapelo. A necessidade de que isso ocorra diz respeito a quase totalidade dos países, pois nosso *Zeitgeist* expressa que ainda não foi ultrapassado a urgência da filosofia social crítica, contrária à sociedade administrada pelo capital.

No caso específico da realidade brasileira, no final do mês de outubro de 2018, logo após o resultado do primeiro turno de uma das eleições presidenciais mais significativas da história, desde o início da

Nova República (1985), quase todos os setores mais progressistas previam o pior para o Brasil.

As enquetes sobre intenção de voto da maioria dos Institutos de Pesquisa indicavam como certo que segundo turno seria disputado, de um lado, por Jair Messias Bolsonaro, capitão reformado do exército, que havia sido deputado federal por 27 anos, à época filiado ao Partido Social Liberal (PSL) e declaradamente representante do que há de mais reacionário, desumano e antidemocrático no cenário político internacional. Naquele contexto, os principais jornais do mundo publicavam matérias cujos títulos revelavam que a democracia brasileira estava seriamente ameaçada, pois tanto o candidato, como seu vice, o general Amilton Mourão, eram (e continuam sendo) representantes políticos da extrema direita.

Do outro lado, a representar as forças democráticas e progressistas, concorria o candidato Fernando Haddad: professor, ex-ministro da Educação por oito anos consecutivos, ex-prefeito da cidade de São Paulo e filiado ao Partido dos Trabalhadores, que formava chapa com Manuela d'Ávila, do Partido Comunista do Brasil.

No período que antecedia à eleição presidencial de 2018, em artigo publicado (14.07.2017) no jornal alemão *Zeit Online*, intitulado *O grande show de corrupção*, Thomas Fischermann escreveu que o crescimento da frustração na população fazia uma personagem particularmente satisfeita: Jair Bolsonaro. Um veterano da política brasileira. Na ocasião, Fischermann fez a seguinte consideração sobre o então candidato: representante da extrema direita que gosta de fazer o papel de um palhaço político à la Donald Trump com declarações polêmicas, calcadas em um discurso racista, homofóbico, misógeno, simpático a regimes ditatoriais e que enaltece a bravura de torturadores confessos que atuaram no Brasil e diversos outros contextos da América Latina.

Havia, em 2018, fortes rumores, baseados em evidências coletadas das pesquisas de opinião de voto, de que o candidato de extrema direita seria eleito presidente da República do Brasil, haja vista o apoio declarado que ele recebeu de grupos de empresários dos meios de comunicação (rádio, televisão, imprensa escrita etc.) tradicionalmente hegemônicos, bem como da bancada BBB (bala, boi e bíblia) no Congresso Nacional, cujos deputados e senadores representam a indústria armamentista (bala), o agronegócio (boi) e as igrejas pentecostais e neopentecostais (bíblia).

Naquele contexto, mulheres e homens antifascistas, filiados a uma perspectiva progressista, democrática, socialista e libertadora, puseram-se a pensar sobre uma série de questões, em especial aquelas relativas à memória histórica, à formação cultural e educacional da sociedade brasileira, especialmente sobre o período pós ditadura burocrático-civil-militar (1964-1985).

Parecia que depois de trinta e três anos pós ditadura militar o país vivia sob uma espécie de *amnésia coletiva*. Um total descaso para com a memória histórica. Desde então, há indícios de que o número (55 milhões) de eleitores que elegeu Bolsonaro presidente da República, pouco se alterou. A maioria continua fiel defensora de um Estado de exceção. O que mais espanta é o fato de o fenômeno ser transnacional.

Está na origem das primeiras pesquisas do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, desde sua fundação, em 1923, tentar compreender o fenômeno relativo ao crescimento das forças reacionárias, dos partidos nacionalistas e de extrema direita, tanto na Alemanha, como na Europa. É indubitável que a força dos meios de comunicação de massa, que na Alemanha apoiaram o discurso desses partidos, foi capaz de anestesiar os sentidos, hipnotizar a consciência e elevar, ao nível do consciente, tudo aquilo que de mais pavoroso ainda se encontra na “caixinha de Pandora” que reside em cada um de nós.

Como visto, em outra seção deste ensaio, os alemães foram representantes de uma das culturas mais bem conceituadas no mundo ocidental e, ao mesmo tempo, responsáveis pela morte de 60 milhões de pessoas, no período que vai de 1939 a 1945. O *Führer* (líder) – que fora democraticamente eleito – e seus asseclas, conseguiram estimular a dimensão mais bárbara do processo civilizatório, que nunca deixou de existir em nenhum integrante da espécie *sapiens*. Isso não significa que a própria cultura não tenha condições de deslocar os mais abomináveis sentimentos, afetos e práticas ordinárias, para atividades capazes de elevar a condição humana para patamares menos bárbaros.

Como insistente e didaticamente comentado ao longo deste ensaio, Theodor Adorno, assim como Sigmund Freud, e bem antes Friedrich Nietzsche, já haviam se ocupado com a compreensão sobre esse processo de constituição da memória, do esquecimento, daquilo que de certa forma é responsável pela formação da subjetividade. A *amnésia coletiva*, ou mesmo da formação terceirizada de uma memória histórica heterônoma, porque *afirmativa* da lógica do sistema, só fazem acentuar, ainda mais, os traumas coletivos, quase sempre soterrados para o limbo do esquecimento, abstratamente negados, ou mesmo resignificados por meio de um *revisionismo histórico* que eleva as narrativas tanáticas (exaltadoras da necropolítica que sustenta o nazifascismo) à categoria de método áureo a ser dogmaticamente acatado pela história.

Compreender a dimensão de barbárie que ocupa boa parte do processo civilizatório que conforma a sociedade brasileira, bem como suas implicações para as sociedades contemporâneas, pode ajudar a esclarecer eventos semelhantes alhures. Não é simples, mas não é impossível explicar como o Brasil, que vivia um dos momentos (o período entre 2003 a meados de 2015) mais alvissareiros da sua história, de repente, ainda em 2013, com a marcha *fake* dos 100 mil, passou a sentir o cheiro fétido deixado pela carnificina promovida por um dos mais bárbaros eventos recentes da nossa história: o Estado de exceção que durou de 1964 a 1985.

A contabilidade das mortes é, desde o início, a expressão horrenda da barbárie que se quer eliminar. Uma única vida importa. Os que ficam, alguns mais, outros menos, passam a carregar fantasmas e têm a subjetividade estraçalhada. O trauma é individual e coletivo.

Na história brasileira, podemos citar vários responsáveis pela produção do trauma coletivo: a escravização, pelos portugueses, de mais de 5 milhões de homens e mulheres sequestrados da África e enviados ao Brasil, ao longo de mais de três séculos; o extermínio genocida de cerca de 10 milhões de indígenas ao longo de quatro séculos; duas ditaduras que supervisionaram o assassinato, a prisão, a tortura cujos operadores foram responsáveis pelo desaparecimento de milhares de pessoas.

Lidar com essa temática nos leva a enfrentar o mal-estar na civilização. Ela impõe uma demanda: tentar definir os critérios que determinam se um evento é, ou não, causa de trauma coletivo. Determinar o que é e o que não é um “trauma” envolve relações de poder relacionadas a múltiplas e variáveis determinações: a economia, a moral, a ética, a política e os valores que expressam a cosmovisão e orientam a práxis do conjunto da sociedade.

O terror implantado pelo Estado de exceção (1933-1945) na Alemanha, não apenas, mas principalmente, pode ser considerado um evento emblemático, em particular no que diz respeito à *Shoa* (o extermínio em massa) – um dos episódios mais assustadores da barbárie nazifascista. Fenômeno social que impactou e colocou em xeque a perspectiva ético-civilizacional de toda uma geração.

O nazismo recebeu apoio de enorme contingente da sociedade alemã e foi assimilado por inúmeros outros países. No caso do Brasil, a ditadura militar foi/é aceita/apoiada por milhões de brasileiros e brasileiras. A levar em consideração o que tem acontecido, desde a eleição da extrema direita, em 2018, há fortes indícios de que 1964 não tenha terminado em 1985.

Os valores, os anseios dos 55 milhões de eleitores do atual presidente, Jair Bolsonaro, evidenciam que a memória histórica relativa aos horrores da ditadura militar brasileira continuam no limbo do inconsciente. Ou ela está anestesiada, ou formatada a partir de um revisionismo histórico desenhado nos porões da ala mais primitiva das forças armadas. Os ressentidos da história têm tratado de ressuscitar o “morto” que não havia sido velado, enterrado. Nas palavras de Adorno⁴¹¹, quando de sua conferência *Aspectos do novo radicalismo de direita*, na Alemanha da década de 1960, trata-se do *fantasma do fantasma*. Não houve luto. E, para “piorar”: a espinha dorsal que sustenta o ideário ditatorial não morreu.

Se a história se repete (a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa, como escreveu Marx), nesse momento, a empiria reforça a validade desse argumento. A realidade tem demonstrado que o pior ainda está por vir. A extrema direita brasileira desaquartelou os homens de farda e, com milhões de seguidores e alguns poucos representantes políticos no parlamento, de tudo fazem para retomar a hegemonia. O Brasil surpreenderia Marx. Em um único momento histórico, as forças reacionárias conseguem associar tragédia e farsa: *farsédia*?

Essa discussão remete a uma outra, que diz respeito ao debate que parte da sociedade brasileira acompanhou, relativo à criação da Comissão Nacional da Verdade, instituída pela lei 12528/2011 e cujos trabalhos iniciaram em 16 de maio de 2012. Na esfera pública, o debate revelou os múltiplos significados que a ditadura militar adquiriu no imaginário coletivo da sociedade brasileira contemporânea. Os traumas coletivos do Brasil relacionados a esse período da história indicam uma disputa sobre a memória.

O Estado de exceção terrorista lançou mão daquilo que há de mais bárbaro e desumano para lidar com o não idêntico, em termos de práxis “política”. Naquele contexto prevaleceu o medo psicológico; a tortura física e moral; o assassinato torpe, na maioria das vezes sem o mí-

nimo direito à defesa; a perseguição e a condenação injusta que forçou intelectuais, artistas e políticos a se exilarem, para não perderem a vida.

Os carrascos de ontem, que ainda vivem, e seus filhotes criados nos batalhões espalhados Brasil afora, de tudo têm feito para impedir que a verdade venha à tona, ainda que volta e meia muitos deles assumam publicamente que foi isso mesmo que aconteceu, mas que não teria sido suficiente. Para eles, deveria ter sido pior. Vez em quando, laçam mão de discursos demagógicos; recorrem aos chavões do clichê: “Sabeis a verdade e ela vos libertará”⁴¹².

Hoje se sabe que a “radicalização” veio por parte dos *homens verde-oliva*, operadores do Estado de exceção. Foram eles os responsáveis pelos horrores daquele período. Ou seja, a resistência⁴¹³ contra a ditadura militar não foi responsável pelos atos bárbaros cometidos pelos militares. Eles mesmos, autores do golpe de 1964, promoveram o terrorismo de Estado ao terem assassinado quase dez (10) mil pessoas⁴¹⁴; sumiram com centenas ainda hoje consideradas “desaparecidas”. Sem contar as crianças retiradas dos seus pais, cujos corpos, até o momento não se sabe onde foram deixados.

Não bastasse toda a tentativa de obstrução da verdade, promovida pelas forças conservadoras e reacionárias representadas por partidos políticos fisiológicos, grupos vinculados às forças armadas, à maçonaria, às instituições religiosas pentecostais e neopentecostais e milícias armadas, causa repulsa quando o Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ministro Dias Toffoli⁴¹⁵, afirma ser preferível nomear de *movimento de 1964*, o golpe militar de 1964 que implantou a mais longa ditadura da América Latina. Antes mesmo da tragédia e da farsa anunciada acontecerem, um integrante da mais alta corte da justiça, instituição que deveria prezar pela verdade, relativiza a história ao ponto de fazer prevalecer a versão dos torturadores fascistas que nesse momento retornam ao poder. Agora, pela via “democrática”.

Entender o fenômeno do crescimento da política de extrema direita, do neonazifascismo, quer seja na Alemanha ou em qualquer outro contexto geopolítico, particularmente no Brasil, mediado pela hermenêutica crítico-objetiva, pode ajudar a esclarecer não apenas os traumas e as feridas ainda abertas no frágil tecido que cobre o forte, mas surrado corpo dos brasileiros e brasileiras. Feridas e traumas relacionadas ao genocídio indígena, aos mais de 300 anos de história de escravização de homens e mulheres traficados da África; das ditaduras militares, ambas com vieses marcadamente nazifascistas; do sequestro da dignidade do povo. Também pode contribuir para enfrentar os traumas produzidos em outros contextos onde a barbárie era e continua a comprometer a existência de grupos vítimas do sectarismo político, alvos de perseguição por parte dos defensores de práticas misóginas e homofóbicas; apoiadores do racismo, do preconceito e discriminação em relação aos negros, pardos, índios, pessoas com deficiência, quilombolas e tudo, todos e todas que não refletem a imagem e a semelhança do pensamento nazifascista.

A extrema direita venceu as eleições de 2018 e, mais uma vez, a sociedade brasileira tem experimentado as trevas da história. O domínio das forças conservadoras, reacionárias, antidemocráticas e contrárias a qualquer tipo de justiça social têm conseguido jogar terra-abaixo todo o esforço realizado por parte de pelo menos quatro gerações que lutaram contra a possibilidade do retorno, que agora é explícito e despuddorado, da barbárie sintetizada na atual *necropolítica* adotada pelo Estado brasileiro.

Infelizmente, como nos alertou Walter Benjamin e Theodor Adorno, os escombros não param de crescer e a tentativa de destruição do passado é uma tendência social. Atualmente, ela faz parte da mundialização do capital, na sua fase ultra pós-neoliberal, que está na base do discurso da extrema direita.

A sociedade brasileira sofre e é vítima do processo de constituição dessa mundializada patologia coletiva. A produção da amnésia histórica atinge mais da metade de sua população. Há evidências suficientes que confirmam tanto o congelamento como a formatação da memória histórica que atinge parte considerável, tanto da geração que atravessou 1964, como dos netos e netas da ditadura, como parcela considerável da população mais jovem.

Concomitante, tem-se o fenômeno relativo à *terceirização* que ajusta a memória e a capacidade de fantasiar/imaginar dos indivíduos aos imperativos de toda essa ordem social estabelecida, impedindo-os de sonhar, desejar e lutar por uma sociedade mais humana, com justiça social em todos os âmbitos da existência.

Tudo indica que a questão se agravou, ainda na ditadura militar, quando, em 1979, o Estado de exceção, em outro golpe, anistiou-se a si próprio. Os militares no poder não apenas ceifaram vidas, mas interromperam sonhos de centenas de milhares de brasileiros e brasileiras.

Lamentavelmente, o terrorismo de Estado é transnacional e foi uma realidade em outras sangrentas ditaduras instauradas na América do Sul, a partir dos anos 1960. Por meio da *Operação Condor*⁴¹⁶. Os não ditadores sul-americanos não eram apenas amigos do “Tio Sam”. Havia uma mútua cooperação entre eles. Aqui, recorreram ao eufemismo que subjaz na expressão *desaparecidos*, utilizada como um expediente para ocultar o extermínio de adversários e dissidentes políticos. A prática foi comum na Argentina, no Chile, no Uruguai, no Paraguai, Bolívia, Colômbia, Venezuela, países que têm, igualmente, suas listas de “desaparecidos”.

Na Argentina e no Chile, os números chegam a dezenas de milhares de pessoas, de ambos os sexos e de todas as idades, o que inclui crianças. Por essa razão, a primeira exigência para a educação brasileira e latino-americana seria não permitir que os pressupostos da ideologia e a práxis do Estado de exceção, e seu respectivo terror

implantado pelo regime militar, mais uma vez sequestre nossa também frágil e jovem democracia.

A pouca consciência entorno dessa exigência e as questões que ela levanta dão provas de que a monstruosidade permanece. Isso é um sintoma da persistência da possibilidade de que, a depender do estado de consciência e inconsciência das pessoas, a catástrofe continuará a se repetir.

Toda discussão relativa a objetivos educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que a ditadura e o Estado de exceção comandado por forças integral e organicamente neonazifascistas, não se repitam. Afinal, a ditadura militar é uma barreira de contenção erguida pelo próprio Estado capitalista cuja finalidade é reprimir as forças progressistas que crescem como resposta à barbárie contra a qual se deve dirigir toda a educação.

Historicamente, o Estado brasileiro tem se transformado no quintal dos quartéis e indevidamente ocupado pelas forças militares. Em 2020, de acordo com dados apontados pelo Tribunal de Contas da União, a quantidade de pessoas oriundas das Forças Armadas (da ativa ou da reserva) em cargos civis da administração federal saltou de 2,9 mil, em setembro de 2016, para 6,1 mil, em setembro de 2020 (gestão Bolsonaro). De acordo com o estudo citado, os militares representam, em 2021, 14% dos cargos comissionados⁴¹⁷. *Há, por parte de setores progressistas, o temor de que essa militarização acabe por reforçar, ainda mais, o já permanente Estado de exceção.*

Retomo aqui a tese relativa à *negação determinada*, que a meu ver configura e faz par com a elaboração do passado, também entendida como uma espécie de *trabalho de luto* capaz de criar as condições subjetivas para uma reconciliação não forçada com os restos da história. Estes, que repetida e didaticamente têm sido jogado para o limbo de um inconsciente coletivo e também desconfigurados por

teses revisionistas ou mesmo formatados pela habilidade publicitária dos agentes e operadores da indústria cultural hegemônica, suporte da excitada sociedade do espetáculo.

Em outros termos, uma negação determinada das *falsas projeções* sobre o idealizado objeto de “amor”, os militares, ou, como enfatizado pela ensaísta e escritora Eliane Brum⁴¹⁸, negação do *fetichismo da farda*, uma espécie de desejo inconsciente de se afiliar ao sequestrador, tal como acontece na *síndrome de Estocolmo*.

No Brasil, pululam todas as evidências e indícios que comprovam o fato de que a sociedade, principalmente a geração pós-ditadura de 1964, ainda não realizou a devida e necessária elaboração do passado. Isso tampouco aconteceu em outros contextos geopolíticos onde a extrema direita, as forças políticas simpáticas ao nazifascismo, tomaram o poder no século XX, como foi o caso da Alemanha, Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Paraguai, Hungria, Polônia etc.

Resta saber se será possível conter a insanidade dos milhões de ressentidos que se identificam com os carrascos da história e criam bodes expiatórios por não conseguirem lidar com seus monstros internos e os projetam no outro, no não idêntico.

Com a extrema direita brasileira no poder, assistimos à continuidade do extermínio de comunidades indígenas e quilombolas, às prisões, torturas e assassinatos de dissidentes políticos, especialmente os militantes de esquerda, filiados ou apenas simpatizantes de partidos que defendem a justiça social. O alvo da política bolsonarista envolve uma lista que perfaz um pacote de maldades que vai desde o incentivo à destruição da floresta amazônica⁴¹⁹, a permissão, via decretos de lei, para que grupos empresariais ou pessoas físicas invadam terras indígenas⁴²⁰, o descaso com o assassinato de sindicalistas, o extermínio da juventude negra⁴²¹, a perseguição de pessoas LGBTQIA+, a tentativa de invisibilizar simpatizantes ou militantes defensores dos

direitos humanos, que lutam por justiça social, pelo reconhecimento e defesa dos interesses dos indígenas, dos quilombolas, das mulheres feministas, dos sem-terra/sem-teto e dos ambientalistas.

Parcela da população, incitada pela veiculação de *fake news*, desde a época da campanha eleitoral, em 2018, tem se manifestado a favor do retorno da ditadura militar. Sobre essa questão, mais recentemente, Celso de Mello, ministro do Supremo Tribunal Federal, comparou o Brasil atual (2020) à Alemanha de Hitler. Mello enviou mensagem aos demais ministros da Corte na qual afirma que a intervenção das Forças Armadas, como pedem as manifestações que vêm sendo organizadas em apoio ao governo do presidente Bolsonaro, na verdade “desprezam a liberdade e odeiam a democracia” e nada mais querem “senão a instauração, no Brasil, de uma desprezível e abjeta ditadura militar!”. Segundo Mello, ex-decano do STF,

É preciso resistir à destruição da ordem democrática, para evitar o que ocorreu na República de Weimar quando Hitler, após eleito pelo voto popular e posteriormente nomeado pelo presidente Paul von Hindenburg como chanceler da Alemanha, não hesitou em romper e em nulificar a progressista, democrática e inovadora Constituição de Weimar, impondo ao país um sistema totalitário de Poder (MELLO citado por BERGAMO, 2020, s/p.)

O governo do presidente capitão Bolsonaro apresentou, no ano de 2019, um projeto de lei que permitiria policiais condenados por homicídios se livrarem da prisão. Ele mesmo elogiou as ditaduras no Brasil e em outros países da América do Sul, tendo chamado de “herói nacional” o coronel Carlos Brilhante Ustra, torturador e assassino que atuou na época da ditadura militar (1964-1985)⁴²² e o também facínora, general Augusto Pinochet⁴²³.

Sem apresentar nenhuma prova, Bolsonaro negou que a jornalista Miriam Leitão tenha sido torturada pelos militares e que Fernando Santa Cruz, pai do atual (2021) presidente da Ordem dos Advogados

do Brasil (OAB), tenha sido morto pelo regime de exceção. Mas ele não apresentou nenhuma evidência ou prova empírica capazes de confirmar suas ilações. Contudo, foi capaz de nomear aliados, alguns dos quais já defenderam publicamente a ditadura, para formar duas comissões: uma que examina pedidos de indenização das vítimas da ditadura e outra que procura os corpos dos desaparecidos. Como não poderia ser diferente, de janeiro a setembro de 2019, a Comissão de Anistia rejeitou 92% dos pedidos de reparação⁴²⁴.

Como é possível perceber, trata-se de um dos episódios mais sombrios da história recente do Brasil e todos os esforços são poucos, para que essa situação não se prolongue para além do prazo de obsolescência do voto que conduziu a extrema-direita ao poder, em 2018.

Infelizmente, ainda que pesquisas⁴²⁵ recentes apontem para o fato de que 75% dos brasileiros preferam a democracia ao Estado de exceção, é assustador saber que a diretriz do atual governo federal, para o campo da educação, aposta única e exclusivamente na “criação” de escolas cívico-militares, que atualmente já somam cinquenta e quatro (inauguradas em 2020), com previsão de um total de 216 unidades, até 2023⁴²⁶.

Um dos elementos mais recorrentes, no discurso em defesa da criação das escolas cívico-militares, diz respeito, ao menos no nível do discurso, aos valores anunciados e defendidos por estas instituições, dentre eles o suposto respeito à hierarquia, bem como à disciplina orientada à formação de cidadãos compromissados com a manutenção dos valores que sustentam a ordem social estabelecida.

Não obstante, recentes denúncias põem sob suspeição a publicidade encampada pelo governo federal. É o que se observa em inúmeros casos de abuso que têm sido denunciados e noticiados em diversos espaços da esfera pública. Esse é caso da “comunidade virtual” *No meu colégio militar nós não ficamos calados* – @nomeucm.

comunidade, da plataforma do *Facebook*, na qual encontramos a seguinte mensagem:

Os Colégios Militares do Brasil sustentam sua imagem a partir de um discurso de disciplina como geradora de bons resultados. Por trás desse pano, entretanto, esconde-se uma série de abusos e negligências institucionais contra alunos e profissionais. Depois de incontáveis denúncias sem desdobramentos internamente, nós, alunos e ex-alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil, resolvemos publicizar cenas do nosso cotidiano nos CMs (Cf. No meu colégio militar, nós não ficamos calados. “Comunidade Virtual”. Disponível em: https://www.facebook.com/nomeucm/?hc_ref=NEWSFEED)..

Essa *comunidade virtual*, criada em 2016, tem por finalidade denunciar todo tipo de abusos e negligências (inadmissíveis e intoleráveis) que têm como vítimas crianças e adolescentes. Em nome de uma imagem pública⁴²⁷, tais episódios são jogados para debaixo do tapete do esquecimento. No ano de 2019, os responsáveis por essa *comunidade virtual* publicaram uma carta aberta, na qual denunciam o corporativismo dos colégios militares, principalmente o fato de o modelo pedagógico afetar os estudantes e os professores concursados que querem participar da Olimpíada Nacional de História do Brasil. No “documento”, os autores informam que os bons resultados atribuídos a essas instituições militares de ensino, nas avaliações nacionais de desempenho, “[...] estão diretamente relacionados ao investimento que recebem e não a uma pretensa política disciplinar”. Também afirma que os colégios militares recebem um repasse financeiro dezenas de vezes maiores do que aquele recebido pelas demais escolas brasileiras, dependentes do orçamento dos estados e municípios. A carta em questão destaca a relação entre investimento de recursos financeiros, oriundos da União (governo federal) e o desempenho escolar. Citam como exemplo os Institutos Federais, que por conseguirem dispor de uma equipe pedagógica completa e multidisciplinar, muitas vezes

superam os colégios militares nos rankings educacionais, mas não seguem a rigidez da lógica militarista. Ainda de acordo com a carta, mais do que repasse de recursos federais, a militarização adere à estrutura administrativa das escolas, que é tomada de assalto por instituições militares (política militar e corpo de bombeiros) de cada estado. Isso implica mudanças no projeto político-pedagógico da escola, a substituição de profissionais civis por militares, bem como o tratamento das crianças e adolescentes, que, aos olhos das instituições militares, são vistos como criminosos potenciais, o que deixa esses alunos ainda mais vulneráveis aos abusos.

Não resta dúvida de que os alunos e as alunas das instituições militares têm recebido excelentes avaliações, tanto nos rankings nacionais, que atestam a competência e habilidades, quanto na participação deles em eventos como as olimpíadas de conhecimentos que acontecem anualmente. Contudo, tendo em vista se tratar de problemas crônico-estruturais que ocupam a dinâmica do *ethos* civilizatório contemporâneo, fica difícil defender a tese de que é possível eliminar a violência, a criminalidade, a prática do *bullying* e do trote, cada vez mais comuns no âmbito das instituições educacionais, com a simples militarização do sistema educacional.

Infelizmente, o *bullying* e o trote são práticas corriqueiras e presentes em quase todas as instituições, inclusive nas escolas militares. De tal sorte que o governo de Bolsonaro e seus seguidores não demonstram nenhum tipo de pudor em defender teses *negacionistas* e *revisionistas* sobre o golpe e a ditadura militar instaurada no pós 1964⁴²⁸. Não poderia ser diferente, tendo em vista que um dos trotes que os calouros de uma conceituada escola militar costumam receber são justamente os choques elétricos. Em sua pesquisa *O espírito militar: um antropólogo na caserna*, Celso Castro faz o seguinte comentário:

[...] batismo na Arma já se tornou característico: o “choque”, que simboliza uma “purificação”. Os cadetes dos 3º e 4º anos mon-

tam, atrás do parque da Arma, várias “oficinas” com aparelhos de choque, improvisados a partir de equipamentos de comunicação em campanha e que lembram sessões de tortura. O novo comunicante vai passando pelas oficinas e levando choques até completar o circuito. Ele foi previamente molhado para oferecer uma melhor condutividade e está “sempre com um saco na cabeça, para ele não ver quem tá dando o trote, entendeu? A gente coloca o saco azul, só para ele enxergar o que a gente tá fazendo. Então um conduz ele pelo braço e ele vai levando choque [...] É pouco coisa, acho que uns 40 ou 50 minutos de choque (comunicante, 3º ano) (CASTRO, 2004, p. 111).

O mesmo autor, em outra pesquisa com a mesma temática, expõe a fala de um dos entrevistados, aluno de uma escola militar:

Logo que a gente entra lá, eu lembro bem, que é na época dos trotes e tudo, eles [os veteranos] fazem questão de conversar com a gente e de avisar todo mundo, e ameaçar, e falar, e colocar dentro do código de valores isso: que mesmo que você saia do Colégio, você não conte a ninguém, não divulgue o que acontecia lá dentro. Inclusive eles usavam artifícios para que isso ficasse na tua cabeça mesmo. Por exemplo: eles diziam que, se você dissesse, ninguém ia te entender, todo mundo ia pensar que você era babaca, achar que era absurdo. Eles queriam colocar o trote como uma coisa normal, todos aqueles valores como uma coisa normal, como uma coisa que é assim porque deve ser assim. Como se tivesse uma razão de ser, como se isso tudo fosse positivo para a formação pessoal de cada um; para formação do militar (Depoimento de um “calouro” da Escola Naval, citado por CASTRO, 2009, p. 570).

Em outra conceituada instituição militar, responsável pela formação de oficiais do Exército, os calouros são apelidados de *bichos* e há um *Código dos Bichos*:

[...] para que esses animais, essa cáfila de imundos, que anualmente invadem o sagrado ‘Tabernáculo da Ciência’ saibam quais os seus deveres para com os augustos senhores veteranos, seus naturais e legítimos superiores hierárquicos e conheçam seus hipotéticos direitos ante a egrégia comunidade (CASTRO, 2004, p. 152).

Como é possível inferir, fica difícil conceber que o preceito normativo orientador do modelo pedagógico de educação que fundamenta o *ethos* responsável pela formação do *espírito militar* tenha por objetivo formar pessoas autônomas e emancipadas, pois, de fato, o lema é bem outro: “Cadetes! Ides comandar, aprendei a obedecer”⁴²⁹.

Todo esse ideário é bastante presente no discurso do atual governo federal que, em menos de dois anos, conseguiu exonerar três ministros da educação. No dia 10 de julho de 2020, o presidente indicou o quarto ministro para ocupar a pasta do ministério da educação: o pastor evangélico⁴³⁰ Milton Ribeiro. Antes mesmo de assumir a pasta, o noticiário nacional divulgou alguns aspectos da sua perspectiva de ser humano e sociedade, que, em termos da educação direcionada para crianças e adolescentes, defende o castigo físico. Para Ribeiro, pais e mães devem ser rigorosos, severos e as crianças devem sentir dor, pois a vara da disciplina precisa estar presente na educação familiar⁴³¹.

O pastor-ministro, que coincidentemente é um militar da reserva, defende uma pedagogia severa e faz lembrar a seguinte passagem, proferida por um líder que pensava da mesma forma:

Minha pedagogia é rígida. Aquilo que é fraco deve se extirpado. Em meus *Ordensburgen*⁴³² crescerá uma juventude diante da qual o mundo se espantará. Quero uma juventude imperiosa, dominadora, intrépida, cruel. Os jovens devem ser tudo isso. Devem suportar a dor. Não deve haver neles fraquezas e mimos. A fera livre e magnífica é o que primeiro deve faltar de seus olhos. Quero meus jovens fortes e belos. E assim poderei criar o novo (HITLER citado por MILLER, 2006, p. 162).

Milton Ribeiro afirma que um bom resultado na educação da criança não pode ser obtido por meios justos, tampouco por métodos suaves. Com isso ele fere inúmeros preceitos éticos e legais, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1947).

No Estatuto da Criança e do Adolescente lê-se, em seu Art. 17, que o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente. Isso abrange a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. No Art. 18, o ECA informa que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, protegê-los de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. No mesmo artigo (18-A), sugere-se que a criança e o adolescente têm o direito à educação e ao cuidado, sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. Esse artigo foi incluído pela Lei nº 13.010/2014, que em seu *Parágrafo Único* considera castigo físico a ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou adolescente que resulte em sofrimento físico; lesão e o tratamento cruel ou degradante seria toda conduta ou forma cruel de tratamento à criança ou adolescente que a humilhe, a ameace gravemente ou a ridicularize.

No Artigo 18-B do ECA, fica estabelecido que os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso: I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; III – encaminhamento a cursos

ou programas de orientação; IV – obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; V – advertência⁴³³.

Com relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o documento considera que “Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante⁴³⁴.”

Não fosse suficiente, o fato de ser pastor e militar da reserva, o atual ministro da educação é membro da Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB), que, à época do golpe militar de 1964, após ter reunido uma Comissão Executiva, a instituição publicou sua decisão no jornal da Igreja, *Brasil Presbiteriano*:

O Brasil, ilustre Marechal, odeia o comunismo [...] Na certeza imbatível de que a justiça exalta as Nações e de que o Pecado é o opróbio dos Povos, hipoteca, Senhor Presidente, respeitosa e patrioticamente, enorme soma de confiança em seu governo (ALMEIDA, 2016, p. 55).

Além do atual ministro da educação, que tomou posse em 16 de julho de 2020, outros dois importantes cargos estão ocupados por membros da Igreja Presbiteriana: André Mendonça, que é pastor auxiliar da Igreja Presbiteriana Esperança, por indicação do presidente passou a ocupar o cargo de ministro da justiça, no lugar de Sérgio Moro, e o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), Benedito Guimarães Aguiar Neto⁴³⁵, é evangélico e foi reitor (2011-2020) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP). Defensor do criacionismo, Benedito Aguiar Neto é membro honorário da Força Aérea brasileira e possui a medalha *Amigos da Marinha* e do *Exército* brasileiro.

A relação entre cristãos evangélicos e os militares é antiga. Em sua tese *“Pelo Senhor, marchamos”*: os evangélicos e a ditadura militar no Brasil (1964-1985), o professor Adroaldo José Silva Almeida analisa como tem se dado esse vínculo. No capítulo *Entre a cruz e a espada: perseguições, silêncios e transformações na Igreja Presbiteriana*

Independente durante a ditadura militar, Almeida observa que em maio de 1964, Boanerges Ribeiro, que havia acabado de assumir a direção do jornal *Brasil Presbiteriano*, jornal da Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB), publicou uma nota no impresso da sua igreja:

Todos os verdadeiros cristãos se regozijam e estão se regozijando com os resultados da gloriosa revolução de março-abril: o expurgo de comunistas, e seus simpatizantes, da administração de nosso querido Brasil. [...] Pastores, Seminaristas, Presbíteros, crentes, não podem abraçar a ideologia vermelha e permanecer na igreja. Se quiserem ser comunistas, que o seja, mas renunciem a jurisdição da Igreja e não contaminem o rebanho. Uma ou outra coisa. Ou Cristo ou Belial. [...] É preciso o expurgo! (ALMEIDA, 2016, p. 56).

Em seu discurso de posse, no MEC, Milton Ribeiro afirmou que jamais “falou” sobre violência física na educação escolar e nunca defenderia tal prática. Mas, segundo o ministro, em função de políticas educacionais pretéritas, destruidoras da autoridade do professor em sala de aula, o que agora existe são episódios de violência física de alguns *maus-alunos* para com o professor. Por isso, afirmou que fará de tudo para resgatar o respeito ao professor.

Contudo, ainda que Ribeiro seja *fiel* e consiga concretizar parte daquilo que pronunciou em seu discurso de posse, quando reafirma a laicidade do Estado, seu compromisso com a escola pública e a abertura de um “grande diálogo” com os acadêmicos e educadores, é difícil imaginar que conseguirá fazê-lo, tendo em vista a íntima e histórica relação de parte considerável da igreja evangélica e dos militares com políticas conservadoras; o compromisso e favorecimento do governo federal à iniciativa privada⁴³⁶ e, a considerar as evidências, ele terá que enfrentar a força da teologia da prosperidade que orienta a bancada da bíblia no Congresso Nacional.

Nas palavras de Alexandre Filordi, “[...] o pastor pastoreia e o fará no MEC. A Educação nunca esteve em situação tão ameaçada

em sua laicidade [...]”⁴³⁷. Aí está o perigo, pois, será que ele estaria disposto a renunciar suas crenças em nome do que é e deve ser científico para a Educação?

Pode um calvinista, formatado mentalmente nos princípios *Sola Scriptura, Sola Fide, Sola Gratia, Solo Christo, Soli Deo Gloria* comungar com o que escapada de “seus”: livro sagrado, fé, dogmas, perspectivas divinas? O pastor-doutor permitirá espaço nos livros didáticos para o candomblé; para a orientação sexual inclusiva; para o evolucionismo; para a crítica histórica à ditadura cívico-militar brasileira etc.? (FILORDI, 2020, s.p.)

Enfim, será que o pastor-ministro permitirá aos professores e às professoras brasileiras ministrarem disciplinas relacionadas ao campo das humanidades e afins; permiti-lhes defender que crianças e adolescentes, em especial nas escolas públicas, acessem à história *não oficial*; que realizem uma necessária e cristalina *elaboração do passado* relativo ao período da escravidão indígena e africana, ao genocídio das nações e povos autóctones, às ditaduras militares, em especial aquela que durou de 1964 a 1985?

Em seu artigo *O papel das Igrejas na Alemanha Nazi: submissão e confrontação* (*The role of the Churches in Nazi Germany: compliance and confrontation*), Victoria Barnett afirma que em todo o mundo as igrejas começaram a resolver seus fracassos depois de 1945. Confissões de culpa foram emitidas por igrejas católicas na França e na Alemanha, e na maioria das principais denominações protestantes, cujo início foi a Declaração de culpa da Igreja Evangélica Alemã em Stuttgart, em agosto de 1945 (três meses após o término da 2ª Guerra na Europa). As primeiras declarações foram vagas, muitas vezes referiam-se apenas à falta geral de determinação das igrejas em se oporem ao nazismo. Mais recentemente, no entanto, as igrejas cristãs têm sido muito mais específicas. Elas reconhecem que não apenas falharam em resistir ao nazismo, mas também ajudaram a preparar o caminho para a destruição em massa dos judeus da Europa, depois de séculos de proselitismo,

ataques ao judaísmo e apoio tácito ou manifesto a *pogroms* e outras violências antijudaicas⁴³⁸. Será que as Igrejas evangélicas no Brasil estariam predispostas a fazerem o mesmo, com relação à ditadura militar? A depender da observação de Alexandre Filordi, a resposta é negativa:

Não deixo de ouvir os ecos das aulas de Teologia Sistemática nas velhas paredes do Seminário Presbiteriano do Sul. É uma passagem bíblica que se torna mantra ao rolo compressor autoritário de todo crente conforme a conveniência. Está na epístola de Paulo aos Romanos, capítulo 13, versículos 1 e 2: *Todos devem sujeitar-se às autoridades governamentais, pois não há autoridade que não venha de Deus; as autoridades que existem foram por ele estabelecidas. Portanto, aquele que se rebela contra a autoridade está se colocando contra o que Deus instituiu, e aqueles que assim procedem trazem condenação sobre si mesmos. Mas isso só vale se forem autoridades condizentes com o ideário evangélico, tá ok (sic.)?* (FILORDI, 2020, s. p.).

Não obstante, nada escapa à lei da contradição. Isso significa afirmar que os evangélicos conservadores, em especial aqueles e aquelas vinculadas às denominações mais históricas (Luteranos, Batistas, Presbiterianos, Metodistas), podem ser a maioria e até ocuparem uma certa hegemonia, mas há também aqueles e aquelas que não se acovardaram, tampouco se seduziram pelo *fetichismo da farda* verde oliva dos militares. Esse foi caso, como bem lembra Magali Cunha⁴³⁹, de Rubem Alves, Erasmo Braga, Paulo Wright, Billy Gamon, João Dias Araújo, Heleny Guariba e outros. A essa lista acrescentaria Elias Boaventura, Admardo Serafim de Oliveira e Henrique Vieira⁴⁴⁰. Contudo, esses foram e são exceções.

É preciso atentar para o fato de que as Forças Armadas e as igrejas cristãs são religiosamente organizadas a partir de uma hierarquia verticalizada, na qual a autoridade não é questionada. Daí a ênfase do ministro Milton Ribeiro, no seu discurso de posse, de que fará de tudo para resgatar o respeito ao professor. Respeito, nesse sentido, significa medo, temor à autoridade. Alice Miller cita inúmeros

exemplos de carrascos do nazismo, comandantes militares de alta patente, que funcionavam como uma espécie de *maquinário mortal*, pois como funcionários e fieis servidores do Estado, respeitavam e executavam todas as ordens que vinham da autoridade maior:

Tais pessoas foram tão precoce e eficazmente educadas para a obediência, que essa educação nunca falhou, e essa estrutura não apresentou nenhum buraco, não era permeável em parte alguma, e nenhum sentimento as abalou; essas pessoas executaram até o final de suas vidas as ordens que lhes foram passadas, sem nunca terem questionado o seu conteúdo (MILLER, 2006, p. 80).

É por isso que fica difícil aceitar o discurso do ministro, que, antes mesmo de tomar posse, excluiu das redes sociais *online*, os vídeos nos quais ele defende o uso de castigos físicos como forma de disciplinar e educar as crianças. Será que com esse gesto ele quer sugerir ter alguma consciência ética?⁴⁴¹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fenômenos do *bullying* e do trote universitário têm sido, ao longo de mais de duas décadas de trabalho docente, uma espécie de fio de *Ariadne* que compõe a programação das aulas que, semestralmente, tenho ministrado para os cursos de graduação universitária. Neste livro, ambos os comportamentos violentos se configuram como ponto de partida, objeto de reflexão e motivadores da discussão relativa à dialética que tece a relação entre educação e civilização na barbárie. Em outros termos, ambas as práticas (*bullying* e trote universitário) são apenas o *aperitivo* da pesquisa, cujo foco é analisar e compreender a dialética que perfaz o movimento próprio do projeto civilizatório em vigor.

A *genética social* do fenômeno tem mais a ver com o que acontece fora, do que dentro da escola. Tanto em um como em outro, seus participantes, à revelia de qualquer efetiva compreensão do fenômeno, acabam por reproduzir e expressar o mesmo comportamento da estrutura de personalidade fixada na autoridade autoritária, de forte tendência nazifascista.

Portanto, este ensaio apenas toma essas práticas sociais que acontecem nas escolas e universidades como mediação inspiradora. A partir delas, problematizei o discurso do *clichê* que romantiza e naturaliza as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs); “tratei” da experiência estética endógena à excitada sociedade do espetáculo, sobrecarregada por estímulos, choques imagéticos e audiovisuais mediados por dispositivos eletrônicos que saturam a dimensão cognitiva e sensível; destaquei como o *bullying* e o trote acontecem nesse contexto, com especial atenção para a pedagogia escolar, que transfigurada em administradora de corpos, está imbuída de um conceito de disciplina concebida como hierarquia vertical,

autoritária, antidemocrática que adestra e domestica a criança e/ou o adolescente para uma mera adaptação alienada à injusta ordem social estabelecida. Esta *pedagogia* administradora de corpos é mais bem exemplificada em dois momentos específicos: quando enfatizo o projeto de educação nazista e na discussão sobre como o magistério foi incorporado ao Estado de exceção nazifascista alemão. Na sequência, aproximei a lupa para evidenciar como essa pedagogia nazifascista, baseada na severidade disciplinar adestradora dos corpos, e administradora da existência, acaba por ser incorporada pelo *ethos* familiar. Nesse momento, desviei o foco e centrei a atenção no processo de constituição do ser social, bem como na família, que pode ser concebida como uma espécie de *escola do bullying*.

Por sua vez, enfatizei que na instituição educacional, o corpo docente e demais profissionais operadores e operadoras da educação escolar tendem a relacionar o *bullying* com o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); mas, na maioria das vezes, os sintomas característicos desse transtorno tem muito mais a ver com a *cultura de déficit de atenção* que conforma os processos de subjetivação na sociedade contemporânea.

Ao longo do ensaio, o vocábulo conhecimento foi empregado mais de 130 vezes. Isso se deve ao fato de o fenômeno do *bullying* e o trote universitário terem a escola básica e a universidade (espaços de produção e socialização do saber sistematizado) como lócus privilegiado de ocorrência dessa prática social, cuja literatura consultada é unânime em destacar os traços sadomasoquistas, típicos da personalidade fixada na autoridade autoritária, vinculada ou não ao movimento nazifascista. Por isso, em duas seções *Conhecimento: cotidiano x não cotidiano* e *Sapiens: um ser carente... de conhecimento (?)*, proponho uma pausa para tratar especificamente desse conhecimento, que tem a ver com a dialética do trabalho, cujo conceito foi problematizado no item *Trabalho e barbárie: reflexões a partir da teoria crítica da sociedade*.

Para dar corpo à tese central do livro, destaco que a cultura é consequência do trabalho, e ambos são atividades exclusivas do *Homo sapiens*, pois animais não humanos não trabalham. Eles são destituídos de linguagem articulada complexa, de um mundo simbólico capaz de produzir um universo não natural: a cultura. Nesse compasso, também fundamentado na fortuna crítica da literatura consultada, enfatizo que o ser humano é um animal histórico-cultural, e que, portanto, não haveria uma essência humana *a priori*, capaz de defini-lo à revelia da cultura e da história.

Mais para o término do ensaio, proponho pensar que o problema da barbárie na civilização e a civilização na barbárie pode ser solucionado/minimizado. Isso é passível de acontecer quando da transformação das condições objetivas (política e economia), que no contexto atual são responsáveis pela produção e reprodução da injustiça social geradora da miséria, do caos e do sofrimento humano em progressão geométrica. Isso significa pensar em outro projeto civilizatório, contrário ao atual modo (de rapinagem) capitalista de produção social da existência.

A segunda proposição diz respeito à dimensão subjetiva. Tem a ver com o envolvimento na cultura e na educação e exige um movimento de *reconciliação autodeterminada* com a natureza. Isso implica em um reconhecimento de que somos seres naturais: animais; e que os procedimentos, até então adotados, ao longo dos últimos séculos, do atual projeto civilizatório, têm nos levado para níveis aquém da humanidade supostamente desejada. Assim, um dos aspectos impeditivos para que esse procedimento aconteça é a própria cultura que sustenta uma semiformação reprodutora de formas alienadas, fetichizadas e heterônomas de constituição do ser social. Por isso, no lugar de uma cultura e educação *afirmativas* da realidade social injusta, proponho uma educação crítica como negação determinada que subjaz na necessária elaboração do passado. Isso porque, a meu ver, nas costas do presente carrega-se o futuro de um passado que

insiste em permanecer fiel a princípios arcaicos, às políticas que já não mais combinam com os avanços, em termos de implementação de justiça social, possíveis e passíveis de serem garantidos desde o fim do regime feudal – das monarquias absolutistas destituídas, uma após outra, após da Revolução Francesa de 1789.

Por fim, destaco a importância de se perceber como a barbárie é uma espécie de *seda transparente*, uma *segunda pele* do tecido que cobre o atual projeto civilizatório em vigor na humanidade. Ela não é um *mal natural*, absoluto. Não há nada de biogênético (*Pulsão destruidora*, *Tanatos*) na barbárie, responsável pela produção da fome em larga escala (a miséria social), do desemprego que leva ao desespero milhares de homens e mulheres mundo afora e engendra o preconceito, a discriminação, o ódio a todos e todas considerados não idênticos: o *Outro*, o estrangeiro, o “não igual”.

A fonte da guerra, da perseguição às culturas autóctones dos povos originários, da exploração e expropriação da energia vital que uma determinada classe social realiza sobre o conjunto da classe que vive do trabalho, nada disso reside nas organelas da célula. Não diz respeito ao genoma humano. A barbárie é o resto. É o que se silencia; o que se olha, mas não se quer ver. Ela é a escória dessa gigantesca fábrica de destruição, que é o sistema capitalista.

A reconstituição do modo de produção escravagista aconteceu no Renascimento (final do século XV, início do XVI) e durante séculos (1500 a 1888) foi o principal modelo de produção da riqueza (privada) de poucos, e da miséria (socializada) da maioria, tanto na Europa como nos territórios invadidos pelos Estados-nações europeus. Mas, a hipótese forte deste ensaio considera que a *razão áurea* do modo de produção capitalista é o nazifascismo. Por essa razão, atualmente, mais do que nunca, no âmbito da política, combater a barbárie significa confrontar a ideologia da extrema direita e seus aliados.

Não apenas no caso brasileiro, mas em todos os Estados que têm experimentado o retorno da extrema direita na condução das políticas de seus países, a resistência ao nazifascismo se faz presente. A luta é diária e ininterrupta. Ela requer tanto as armas da crítica, bem como a crítica das armas. E uma das formas possíveis de combate, que a tantas outras se deve juntar, é qualificar o diálogo doméstico e o debate em todos os âmbitos da esfera pública, fundamentados na pesquisa comprometida com a busca da compreensão ampliada e menos superficial dos fenômenos.

O momento exige desconfiança a tudo que diz respeito aos discursos enfiados e messiânicos, detratores do conhecimento científico, da filosofia, das humanidades, do livre e comprometido debate de ideias. O anti-iluminismo, iniciado no final do século XVIII, e consolidado no XIX, com o *Romantismo*, foi muito bem assimilado pelo movimento nazista, na Alemanha e alhures, ao longo da primeira metade do século XX. Ele foi redescoberto e renovado (década de 1950) pela tradição filosófica francesa, a partir de Alexander Koyré⁴⁴² (1892-1964), um dos principais responsáveis pela introdução de cursos nos quais propunha uma associação entre a dialética idealista hegeliana, o existencialismo fenomenológico nazista de Martin Heidegger (1889-1976) e alguns elementos da filosofia marxiana. Esse ecletismo filosófico alimentou o ressentimento de uma geração de filósofos franceses que se levantou contra tudo que estivesse relacionado ao conceito de verdade, à crítica social, à ideologia e com isso não apenas julgaram e condenaram, mas de tudo fizeram para pôr a ciência e a razão modernas no limbo do ostracismo acadêmico. Prática que é anterior a esse grupo de intelectuais franceses, mas com eles foi mundializada, exportada para outros *habitats* e gradualmente incorporada ao discurso da política da extrema direita dos movimentos nazifascistas.

Não obstante, a história recente tem demonstrado a fragilidade, bem como desmentido⁴⁴³ a totalidade das teses anunciadas pelos

ideólogos da *agenda pós-moderna*, cujo berço é a *intelligentsia* francesa da década de 1950. Contudo, bem antes de essa tendência *pós-romântica* e anti-iluminista ter tomado conta (a partir da década de 1980) de parte da atmosfera do ambiente acadêmico internacional, Theodor Adorno fez a seguinte observação:

A filosofia, que um dia pareceu ultrapassada, mantém-se viva porque se perdeu o instante de sua realização. O juízo sumário de que ela simplesmente interpretou o mundo e é ao mesmo tempo deformada em si pela resignação diante da realidade torna-se um derrotismo da razão depois que a transformação do mundo fracassa. Essa transformação não garante nenhum lugar a partir do qual a teoria como tal pudesse ser acusada concretamente de ser anacrônica — algo de que, agora como antes, ela continua sendo suspeita. Talvez não tenha sido suficiente a interpretação que prometia a transição prática. O instante do qual depende a crítica da teoria não se deixa prolongar teoricamente. A práxis, adiada por um tempo indeterminado, não é mais a instância de apelação contra a especulação satisfeita consigo mesma. Ao contrário, ela se mostra na maioria das vezes como o pretexto para que os executores estrangulem como vão o pensamento crítico do qual carecia a práxis transformadora (ADORNO, 2010b, p. 11).

Tendo em vista que minha proposição, para o enfrentamento da barbárie, tem a ver com o procedimento de *negação determinada*, implícito ao processo de elaboração do passado, faço uma adaptação, para a realidade brasileira, das reflexões e ponderações da professora Michaela Köttig⁴⁴⁴, quando, em uma entrevista, ela disserta sobre o crescimento do neonazismo, bem como do envolvimento de mulheres nos movimentos de extrema direita na Alemanha.

Aproveito e atualizo, para o contexto brasileiro, algumas de suas (Köttig) hipóteses explicativas sobre o aumento do número de simpatizantes e militantes de grupos e movimentos de extrema direita, dentre elas: 1) a falta de reflexão dialógica, no âmbito das famílias e instituições educacionais, que problematize a colaboração da

quase totalidade da sociedade brasileira, com o estado de exceção no período da ditadura militar; da escravidão; o genocídio indígena; 2) a forma como os mais velhos – avós, tios avós ainda apegados à ideologia nacionalista acabam por influenciar no processo de constituição da memória coletiva dos mais jovens, ora ocultando episódios de barbárie cometidos pelo estado de Exceção, com certa convivência de anuência de seus familiares, ora exaltando os feitos dos carrascos como se fossem um bem-necessário para a humanidade, ou mesmo apelando para teses religiosas, como se o mal também estivesse no projeto divino; 3) o paradoxo de um contexto econômico, político e social que teria, supostamente, liquidado a ameaça comunista, advinda do “socialismo real” que se desvaneceu com o fim das Repúblicas Socialistas Soviéticas (1989), mas que, na América Latina tem a proximidade com Cuba, Venezuela, Bolívia e a experiência democrática do Uruguai. Com relação a essa terceira hipótese, há que se considerar que o capitalismo saiu vencedor da “Guerra Fria” e, sintomaticamente, a extrema direita tem crescido na Europa e nos Estados Unidos, o que, de certa forma, atrai a atenção de países periféricos. Trata-se, portanto, de um contexto político-social acolhedor dos ideais nacionalistas, da defesa de bandeiras políticas de cunho xenofóbico, homofóbico, misógino ao mesmo tempo em que tal ideologia é refratária ao debate público relativo aos horrores causados pelos inúmeros estados de exceção; 4) o aparelhamento da formação da memória histórica e da fantasia programadas e controladas pela ideologia de famílias proprietárias dos meios de comunicação de massas – canais de televisão, revistas, jornais, editoras, gravadoras de discos, etc., etc. – ou seja, a hegemonia do capital que dita o discurso e a narrativa histórica diuturnamente bombardeada no imaginário de parte considerável dos integrantes da esfera pública e consumidores dos produtos da indústria cultural hegemônica.

Köttig⁴⁴⁵ afirma que quando a discussão gira em torno dessa temática (extrema direita, neonazifascismo), parece haver uma

tendência em moralizar ou psicologizar o comportamento dos simpatizantes e militantes dos grupos nacionalistas de extrema-direita, considerando-os meros delinquentes, jovens com desvio de conduta. *Pari passu* à análise psicologizante, há uma total despolitização do fenômeno, finaliza a autora.

Tanto o *bullying* como o trote são práticas sociais que danificam e em nada contribuem para potencializar a existência. De tal modo que a atividade do magistério é enfraquecida se a própria categoria docente resiste em realizar esse processo de autorreflexão crítica, uma negação *não abstrata*, mas *determinada* do objeto estruturante do comportamento violento, cuja gênese é multifacetada e diz respeito a todos e todas que operam nesse *métier*. Quando toleradas, ambas as práticas são naturalizadas. Além do conhecimento relativo aos conteúdos necessários para a realização de um efetivo e qualificado trabalho educativo, um caminho também viável é desenvolver o amor, no sentido de falta, de carência que motiva a pensá-lo como atividade formativa capaz de inserir o sujeito no seu tempo histórico e qualificá-lo para lidar com as demandas do seu contexto socioexistencial.

A escola também cumpre sua finalidade quando os professores demonstram amor pelo conhecimento e possibilitam que as gerações tenham acesso a essa dimensão não cotidiana da existência, cujo objetivo é potencializar a vida cotidiana. O que, em hipótese alguma, como enfatizado, é garantia de uma sociedade menos bárbara.

Se a escola que temos tem sido pouco atraente, estimulante, vibrante, feliz, isso não significa que assim sempre será. É por isso que se trata de um trabalho. Ele exige um esforço que nos obriga a investir nossa energia em um projeto, não apenas de um indivíduo em particular, mas da sociedade, da humanidade como um todo. Não é um trabalho solitário, de um único professor ou professora, em uma única sala de aula, de uma escola isolada. É, antes de tudo, uma *labuta* que se passa pelo desejo individual ajustado às condições possíveis

de vínculo às forças coletivas progressistas que, ao ocuparem espaços de decisão, em consonância com as demandas auscultadas da sociedade organizada a partir de princípios de uma democracia radical, sabem da importância de se investir em políticas públicas capazes de promover e garantir justiça social.

É faina que pode, inclusive, modificar a perversa lógica do trabalho concebido como sacrifício, aqui entendido como sinônimo de aniquilação das potencialidades da humanidade ou ao menos de uma parte do projeto que dela ainda resta. Seja lá o que for, isso a que denominamos humanos. É justamente pela mediação da escola (do trabalho educativo) que se pode apostar e continuar a investir no desejo de transformação dessa sociedade na qual o “trabalho” danifica qualquer tentativa de elevar a condição humana. Para que se inaugure a sociedade sem trabalho, há que se partir do próprio trabalho. Mas, por meio de relações fundadas em outras formas de produção social da existência.

Educar não é colonizar o desejo do outro, mas fazer-lhe perceber que o seu mundo é um dos mundos possíveis. É considerar que o saber da “minha” cultura é apenas um dos saberes possíveis existentes. É sustentar que para sermos pessoas mais plenas, talvez seja mais adequado se apropriar justamente daquelas dimensões da cultura que historicamente são negadas: o saber/conhecimento elaborado, a cultura letrada, as artes sistematizadas, o conhecimento que o mundo cotidiano não pode oferecer para o conjunto da sociedade. Isso só tem sido possível pela mediação da escola. Espaço, por excelência, de apropriação e assimilação das formas *não cotidianas* da existência.

Não obstante, não se trata de uma escola qualquer, mas sim, daquela fundamentada em uma perspectiva progressista de educação que baliza e é balizada por uma formação que valoriza e incorpora o resultado das pesquisas e dos inúmeros debates havidos na esfera pública, pois capazes de evidenciar o acúmulo histórico da fortuna crítica relativa à temática deste livro.

Mas afinal, o que aqui se entende por crítica? Há inúmeras possibilidades de se compreender o conceito de crítica. O sujeito crítico, em tese, não assume ingenuamente as posições apenas por força da autoridade, ou da tradição, ou porque alguém diz que assim deve ser. O que se espera, da pessoa que se orienta por uma perspectiva crítica, é que ela possa compreender, por meio de justificativas racionais, aspectos da realidade natural e social. A perspectiva crítica é uma orientação. Um modo de pensar. Quem por ela se orienta é capaz de remeter os principais tópicos e doutrinas da sua área de atuação, as fontes de legitimação: por que é e como foi que isso que é se tornou o que é? (ontologia). Ela entende a origem dos conceitos, das categorias e dos argumentos que fundamentam determinada cosmovisão. Com algum esforço técnico, pode conseguir avaliar se tal ou qual conceito ou discurso é razoável; se diz respeito a algum argumento forte, regular ou não passa de uma especulação sem fundamento lógico e empírico. Aqui jaz a ideia de que o sujeito crítico não aceita, passiva e ingenuamente, nem aquilo que é (o) mais visível do fenômeno, nem as enunciações aligeiradas, quase sempre presas ao tópico/superficial.

Na medida do possível, e em condições reais, por meio do pensamento crítico se tem condições de explicitar a coerência interna e a montagem lógica do que se nos apresenta. Por isso, pode-se considerar que autonomia intelectual refere-se a alguém que é capaz de avaliar, de modo racional, as variantes teóricas da sua área de atuação e, com isso, escolher, diante de situações diversas, qual esquema teórico é mais apropriado; porque e como montar um argumento mais qualificado e assim apresentar uma objeção sobre determinada questão. O sujeito crítico tem muito mais facilidade de assimilar parâmetros argumentativos de pensamento. Ele pode agir de forma razoavelmente autônoma, a partir deles.

Em latim, crítica é *criticus* e em grego, *Kritokos*. Ambos os termos aludem à ideia de alguém que é capaz de julgar. Como

ênfatisado, há várias definições para se compreender o pensamento crítico. Há séculos, o conceito tem sido objeto de pesquisa. Ele pode ser concebido como um pensamento reflexivo razoável, proposto a decidir em o que acreditar ou o que fazer⁴⁴⁶. Existem alguns elementos-chave dessa definição que vale a pena revisar: pensar correto na busca de conhecimento relevante e confiável sobre o mundo; pensamento razoável, reflexivo, responsável e hábil que é focado em decidir no que acreditar ou fazer; propor perguntas apropriadas, coletar informações relevantes, classificá-las de maneira eficiente/criativa, raciocinar logicamente a partir das evidências e chegar a conclusões confiáveis que permitem viver e agir de forma menos alienada. O verdadeiro pensamento crítico põe em xeque tanto a empiria quanto a teoria⁴⁴⁷.

Crítica tem a ver com recordação. Com nossa capacidade de mobilizar nos fenômenos aquilo que os permitiram serem ou se tornarem o que são e, assim, apreender a possibilidade de poderem se tornar outra coisa distinta daquilo que são⁴⁴⁸. O que tem a ver com a observação do poeta Bertolt Brecht: “O que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está”⁴⁴⁹.

A lógica implícita neste ensaio respeita o movimento da dialética, que em princípio não está preocupada em formar ou dar *boa consciência* a ninguém⁴⁵⁰, tampouco tornar as pessoas satisfeitas consigo mesmas. O método dialético incita-nos a rever o passado à luz do que acontece no presente, que é questionado em razão do futuro, que está sendo em nome do que “ainda não é”⁴⁵¹. Portanto, o pensamento dialético nos direciona à ciência da *inevitabilidade de mudança* e da impossibilidade de se esconder as contradições. Por essa razão, incomoda todos aqueles que se beneficiam da ordem social estabelecida⁴⁵².

É apenas por meio de uma *práxis* fundamentada em uma filosofia crítica que se tem condições de não somente lutar por, mas tornar viável a escola/educação capaz de promover a alegria e o prazer no momento da formação de crianças, adolescentes, pessoas

jovens e adultas. Alegria para enfrentar os enigmas impostos por inúmeros fenômenos naturais e sociais, que demandam perguntas e soluções complexas. Alegria na convivência mediada pelo ensino e pela experiência com a música, as artes plásticas, a literatura, a filosofia, as ciências humanas, o cinema, a fotografia, as físico-naturais, a matemática, a educação física e as tecnologias.

A alegria na escola é uma realidade possível e começa justamente com a qualificada formação do professor e da professora, que, além do compromisso técnico e político, deve ser permeada pela paixão, pelo amor ao conhecimento que será objeto do trabalho educativo e parte da sua razão de ser e existir profissionalmente. Alegria na escola significa melhores condições de trabalho; salas de aula com turmas reduzidas; salários dignos, que permitam às professoras e aos professores garantirem não apenas a sobrevivência biofisiológica, mas possam ampliar a existência, em particular com a possibilidade de acesso aos bens culturais também necessários à qualificação da atividade docente. Essa alegria na escola requer políticas públicas para que o trabalho educativo seja uma atividade humanizadora, capaz de plenificar a existência a partir do momento em que toda energia é voltada para a ininterrupta formação direcionada para além da (necessária, mas insuficiente) *expertise* adquirida de forma tácita, que, ao menos em tese, tende-se a incorporar como forma de conhecimento que acontece na lida diária da atividade docente.

Alegria na escola significa permitir aos alunos e às alunas, filhos e filhas da classe que vive do trabalho, possam acessar a cultura para além daquilo que já conhecem a partir da experiência do contato que têm com a cultura mais imediata. O ponto de partida do processo dessa alegria é justamente esse: o saber “levado” para a escola deve ser valorizado. Mas em algum momento, com a orientação qualificada do professor e da professora, os alunos percebem os limites daquela cultura primeira e desejam dar continuidade, ampliarem, aprofundarem o que já “sabem”,

mediados pela *cultura escolar* sistematizada que dá início a uma nova percepção da realidade. Esta não chega de forma espontânea. Como destacado, ela é mediada pela vivência mais cotidiana, menos elaborada, mais caótica e pouco sistematizada, pois o imediato, o empírico, por si só não dão conta de formar o aluno e a aluna para lidarem com a complexidade da realidade social e natural; não lhes possibilitam uma apreensão crítica sobre a realidade. Contudo, há alegria quando percebem que conseguiram dar um salto que lhes permite compreender as limitações do mundo cotidiano. Experimenta-se aí um profundo sentimento de alegria que os impulsiona para uma compreensão mais ampla da realidade e os motiva a agir de forma transformadora⁴⁵³.

Em seus escritos que tratam dessa temática, Georges Snyders⁴⁵⁴ deixa claro que alegria na escola não diz respeito a um estado de graça, descomprometimento, afastamento da realidade e de seus problemas. A ideia é justamente permitir que os alunos e as alunas sintam-se alegres porque conseguem transpor os limites da própria cultura, porque são capazes de compreender, sentir, perceber a realidade mediados por uma cultura (escolar) que não é patrimônio de um grupo específico, tampouco será responsável por eliminar sua cultura primeira. A alegria se faz quando percebem que podem decifrar enigmas quase sempre apreciados como mistérios impossíveis de serem solucionados; quando percebem que podem ser amigos e amigas das artes, da literatura, das ciências, conhecimentos por meio dos quais conseguem escolher criticamente as inúmeras possibilidades de atuar, existir e produzir a existência.

A *reconciliação autodeterminada* ou *negação determinada* do objeto (a natureza e “natureza” sócio-histórica do *Homo sapiens*) será mais bem qualificada quando essa dimensão – alegria na escola – expandir-se para a totalidade do mundo da vida. Isso demanda uma postura crítica. Esta que pondera, escuta, dialoga, acolhe o não idêntico; analisa a partir de evidências que são problematizadas à luz

da dialética própria da dinâmica histórica; apropria-se da contradição para compreender e agir de forma lúdica e lúcida em face das demandas sociais. Vê no conhecimento sistematizado a possibilidade de fazer prosperar a alegria do viver individual e coletivo.

Contudo, dificilmente será possível encontrar alegria e felicidade no modo de produção da existência social baseado na exploração do homem pelo homem, no controle e exploração destruidora da natureza; em um sistema político-econômico que a tudo transforma em mercadoria. A civilização, que atualmente gera miséria social, danifica e destrói a natureza, explora e danifica a vida de milhares de seres humanos, é dominada pela ganância incontida do capital.

A violência, em sociedades de classe, é estrutural à constituição da totalidade do *ethos societário*. De forma sutil e indireta, a violência estrutural permite (sempre mediada pelo Estado) processos de exploração do trabalho e de outras formas de domínio e exclusão social.

Almeida Jr. considera que “O assédio começa na infância com o *bullying*, reafirma-se e cristaliza-se no trote universitário e persiste no assédio moral e físico dentro das organizações privadas e estatais”⁴⁵⁵.

Tanto o *bullying* quanto o trote universitário são práticas sociais anteriores ao atual modo de produção; mas, o *ethos* hegemônico da sociedade capitalista “apropriou-se” dessas práticas, utilizadas para impor hierarquias verticalizadas, que lhes são úteis à reprodução do capital. A ampliação dos sistemas de ensino, que permitiu generalizar o acesso à educação, os colocou a serviço da formação dos trabalhadores e trabalhadoras. Na sociedade industrial capitalista, a continuidade dos processos de exploração segue em função das forças de contenção da classe trabalhadora. Uma delas é o assédio moral, cuja prática ameaça, por meio do medo e terror, excluir o trabalhador do seu emprego. Isso é mais forte para os seguimentos mais fragilizados da classe trabalhadora (mulheres, as culturas originárias, afrodescendentes, ciganos, LGBTQIA+, dentre outros)⁴⁵⁶.

Assim, a barbárie, que historicamente também tem feito parte do cotidiano da escola, só terá chances de ser superada pela alegria quando estiverem eliminadas as condições objetivas e subjetivas responsáveis pela sua reprodução. Tal procedimento envolve a elaboração do passado mediada por uma negação determinada do objeto, iniciada com a autorreflexão crítica capaz de por em xeque a astúcia da razão instrumental que é resultado e ao mesmo tempo retroalimenta a civilização na barbárie.

A injustiça avança hoje a passo firme
Os tiranos fazem planos para dez mil anos
O poder apregoa: as coisas continuarão a ser como são
Nenhuma voz além da dos que mandam
E em todos os mercados proclama a exploração;
isto é apenas o meu começo
Mas entre os oprimidos muitos há que agora dizem
Aquilo que nós queremos nunca mais o alcançaremos

Quem ainda está vivo não diga: nunca
O que é seguro não é seguro
As coisas não continuarão a ser como são
Depois de falarem os dominantes
Falarão os dominados
Quem pois ousa dizer: nunca
De quem depende que a opressão prossiga? De nós
De quem depende que ela acabe? Também de nós
O que é esmagado que se levante!
O que está perdido, lute!
O que sabe ao que se chegou, que há aí que o retenha
E nunca será: ainda hoje
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de amanhã
(*Elogio da dialética*, Bertolt Brecht).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fortes, 1998.

ABRAMOVAI, Miriam. Os jovens mudaram, e a escola não acompanhou. Entrevista. *Deutsch Welle Brasil*, 15 de março de 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/os-jovens-mudaram-e-a-escola-nao-acompanhou,bcd e2c580d46f052b6a26743ce5cf5b130xuoxb3.html>. Acesso em: 16 mar. 2019.

ADORNO, Theodor W. *Aspectos do novo radicalismo de direita*: conferência. Tradução de Felipe Catalani. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

ADORNO, Theodor W. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Tradução de Virgínia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ADORNO, Theodor W. The meaning of working through the past. In: OLICK, J. K.; PERRIN, A. J. (Edited). *Guilt and defense: On the Legacies of National Socialism in Postwar Germany*. Translated by Henry W. Pickford. Harvard: Harvard University Press, 2010a, p. 213-228.

ADORNO, Theodor W. *Dialética negativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010b.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S. (Orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010c, p. 7-40...ul.78

ADORNO, Theodor W. *Lições de sociologia*. Tradução de João Tiago Proença e Manuel Seca de Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2004.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura I*. (Tradução de Jorge M. B. Almeida). São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003. p. 15-46.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-138.

ADORNO, Theodor W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b. p. 97-118.

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c. p. 29-50.

ADORNO, Theodor W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d. p. 155-168.

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e. p. 139-154.

ADORNO, Theodor W. *Minima moralia*: reflexões sobre a vida danificada. Tradução de Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor W. Progresso. Tradução de Gabriel Cohn. *Lua Nova – Revista de Cultura e Política*. São Paulo, nº 27, p. 217-236, dez. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n27/a11n27.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: Horkheimer, Max; ADORNO, Theodor W. *Os pensadores*: Horkheimer e Adorno. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p.77- 105.

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

A.I – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL. Direção: Steven Spielberg. E.U.A.: Warner Bros. Pictures, 2001. DVD (146min), son., color.

ALEXANDRINO, J. Du Carmo. *Experenciando a arte*: planos de aula que vivenciam a arte para facilitar o aprendizado de outras disciplinas curriculares. Belo Horizonte: C/Arte, 2009, p. 13-35.

ALMEIDA, Adroaldo José Silva. “Pelo Senhor, marchamos”: os evangélicos e a ditadura militar no Brasil (1964-1985). 2016. 310f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2016.

ALMEIDA JR., Antônio Ribeiro. *Anatomia do trote universitário*. 2.ed. São Paulo: Huicitec Editora, 2016.

ALMEIDA, Milton J. de. *Imagens e sons*: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ALVES, Chico. Novo ministro da educação defende castigo físico para crianças. *UOL*, São Paulo, 10 jul. 2020a. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2020/07/10/novo-ministro-da-educacao-defende-castigo-fisico-para-criancas.htm>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ALVES, Chico. Ministro da educação apaga vídeo com defesa de castigos físicos a crianças. *UOL – Coluna do Chico Alves*, São Paulo, 11 jul. 2020b. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/chico-alves/2020/07/11/>

ministro-da-educacao-apaga-video-com-defesa-de-castigos-fisicos-a-criancas.htm. Acesso em: 19 jul. 2020.

ALVES, Elder P. Maia. A digitalização do simbólico e o capitalismo cultural-digital: a expansão dos serviços culturais-digitais no Brasil. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 34, nº 1, p. 129-157, 2019. <https://www.scielo.br/j/se/a/RQhJVHVpg9GCQS73Rd7pSdg/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2020.

AMAZON WEB SERVICE. Disponível em: <https://aws.amazon.com/pt/about-aws/sustainability/#>. Acesso em: 13 jun. 2020.

ANDRADE, Susanne Anjos. *et al.* A poluição da nuvem digital. *Super Interessante*, 31 out. 2013. Disponível em: <https://super.abril.com.br/tecnologia/a-poluicao-da-nuvem-digital/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 20, nº 1, p. 33-41, enero-abril, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326454004>. Acesso em: 8 jul. 2020.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao mundo do trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (Educamp), 1995.

ASAS DO DESEJO. Direção: Wim Wenders. Alemanha: Road Movies; Paris: Argos Films, 1987. DVD (127 min), son., color.

A SERVIDÃO MODERNA. Direção: Jean-François Brient; Victor León Fuentes. Cardiff: Avanti Productions, 2009. Víde (52min), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xAVYFYMFAag> Acesso em: 13 jun. 2020.

BANDEIRA, L.A. Moniz. *A desordem mundial: o espectro da total dominação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BARBOSA, Marina; HESSEL, Rosana. Pacote anunciado pelo governo deve liberar R\$1,2 trilhão aos bancos. *Correio Brasiliense – Economia*, 25 mar. 2020. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2020/03/24/internas_economia,836224/pacote-anunciado-pelo-governo-deve-liberar-r-1-2-trilhao-aos-bancos.shtml. Acesso em: 17 jul. 2020.

BARNETT, Victoria J. The role of the churches in nazi Germany: compliance and confrontation. *Anti-Defamation League (ADL)*, New York, January, 1998. Disponível em: <https://www.adl.org/news/op-ed/role-of-churches-nazi-germany>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BARREIROS, Isabela. Quantas pessoas foram mortas e desaparecidas pela ditadura militar brasileira? *UOL - Aventuras na História*, São Paulo, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/>

reportagem/quantas-pessoas-foram-mortas-e-desapareceram-durante-ditadura-militar-brasileira.phtml. Acesso em: 15 jul. 2020.

BARRETO, Maurício L. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública da USP, São Paulo*, p.606-611, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsp/2005.v39n4/606-611/>. Acesso em: 20 jun. 2007.

BARROCAL, André. As suspeitas de “Negócios ocultos do ministro Paulo Guedes”. *Carta Capital – Economia*, São Paulo, 14 jan. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/as-suspeitas-de-negocios-ocultos-do-ministro-paulo-guedes/>. Acesso: 17 jul. 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-197.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Tradução de José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In: BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política (v.VI)*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-234.

BENVENUTI, Patrícia. Documentário resgata história da Operação Condor com relatos de vítimas e desaparecidos. *Brasil de Fato*, São Paulo, 01 ago. 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/08/01/documentario-resgata-historia-da-operacao-condor-com-relatos-de-vitimas-e-familiares>. Acesso em: 20 maio 2017.

BERGAMO, Mônica. Ministro do STF compara Brasil à Alemanha de Hitler e diz que bolsonaristas querem “adjeta ditadura”. *GaúchaZH, Porto Alegre*, 31 maio 2020. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/05/ministro-do-stf-compara-brasil-a-alemanha-de-hitler-e-diz-que-bolsonaristas-querem-abjeta-ditadura-ckavcv0wk004t015nnce5yadw.html>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BIANQUI, Álvaro; ALIAGA, Luciana. Força e consenso como fundamentos do Estado: Pareto e Gramsci. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília, n.º. 5, p. 17-38, Jan./July. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a02n5.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BITTAR, Marisa. *História da educação: da Antiguidade à época contemporânea*. São Carlos: UFSCar, 2009.

BITTAR, R. Estudo mostra relação entre gastos na campanha e eleição. Câmara dos Deputados, *Câmara Notícias*, 10 de maio de 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/196803-ESTUDO-MOSTRARELACAO-ENTRE-GASTOS-NA-CAMPANHA-E-ELEICAO.html>. Acesso em 23 maio 2019.

BLADE RUNNER: O CAÇADOR DE ANDROIDES. Direção: Ridley Scott. E.U.A.: Warner Bros. Pictures, 1982. DVD (117min), son., color.

BLANCO, Giselda. Estímulo nos três primeiros anos é fundamental. *Revista Nova Escola*, online, 01 out. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/865/estimulo-nos-tres-primeiros-anos-e-fundamental>. Acesso em: 02 dez. 2021.

BLOOM, Ryan. The making of a madman. *The American Prospect*, 27 mar. 2012. Disponível em: <https://prospect.org/culture/books/making-madman/>. Acesso em: 05 maio 2013.

BOEHM, Camila. SP: 29% dos jovens sofreram bullying em 2019 em escolas. *Agência Brasil*, Brasília, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-02/sp-29-dos-jovens-sofreram-bullying-em-2019-em-escolas>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BOÉTIE, Étienne de La. *Discurso sobre a servidão voluntária*. L.C.C Publicações Eletrônicas. www.culturabrasil.org, 2006. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/biblioteca/artigos/servidao_voluntaria.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

BOLSONARO, Jair Messias. Pronunciamento Câmara dos Deputados. 03 maio 2016. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/727618002737348608>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: BOURDIEU, P. *Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 9-20.

BRANDÃO, Isabelle de Araújo; et al. Jogos eletrônicos na atenção à saúde de crianças e adolescentes: revisão integrativa. *Acta Paulista Enfermagem*, São Paulo, v. 32, n. 4, July/Aug. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002019000400464&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRÁS, Henrique. Xadrez pode ajudar crianças hiperativas. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 28 set. 2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,xadrez-pode-ajudar-criancas-hiperativas,249572,0.htm>. Acesso em: 30 set. 2010.

BRASIL [Lei Federal n. 8069, de 13.07.1990] *Estatuto da criança e do adolescente - ECA*. atual. Rio de Janeiro: Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. 2017. Disponível em: https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRUM, Eliane. Brasil sofre de fetiche da farda. *El País* (Opinião), online, 27 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opinion/2020-05-27/brasil-sofre-de-fetiche-da-farda.html>. Acesso em: 27 maio 2020.

BURKE, Peter. *Uma história do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BUSCH, Alexander. Militares precisam decidir de que lado estão. *Deutsch Welle (DW)*, online, 06 maio 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/militares-precisam-decidir-de-que-lado-est%C3%A3o/a-53343527>. Acesso em: 06 jul. 2020..

CAMPOS, João Pedroso. Doze vezes em que Bolsonaro e seus filhos exaltaram e acenaram a ditadura. *VEJA – Política*, São Paulo, 04 nov. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/doze-vezes-em-que-bolsonaro-e-seus-filhos-exaltaram-e-acenaram-a-ditadura/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CARAZZAI, Estelita Hass. Ataque a tiros deixa 17 mortos em escola na Flórida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 fev. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/02/atirador-deixa-feridos-em-escola-na-florida.shtml>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CARNEIRO, Júlia Dias. As homenagens de Bolsonaro a Pinochet e porque o general ainda divide o Chile. *BBC NEWS BRASIL*, online, 22 jul. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47674503>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Tradução de Mônica Cagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CARTACAPITAL. Ministro da educação já minimizou feminicídio e disse que crianças devem sentir dor. *Carta Capital – Educação*, São Paulo, 11 jul. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/ministro-da-educacao-ja-minimizou-femicidio-e-disse-que-criancas-devem-sentir-dor/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CASTRO, Celso. *O espírito militar: um antropólogo na caserna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTRO, Celso. O trote no Colégio Naval: uma visão antropológica. *Revista Antítese*, v. 2, n. 4, jul-dez. de 2009, p. 9659-595. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CAVALCANTI, Leonardo. Militares da ativa ocupam 2.930 cargos nos Três Poderes. *Poder 360, online*, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/militares-da-ativa-ocupam-2-930-cargos-nos-tres-poderes/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

CERQUEIRA, Daniel; et al. *Atlas da violência 2017*. Rio de Janeiro: Ipea/FBSP, 2018.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Proporção de usuários de internet, por atividades realizadas na internet*. 2015. Disponível em: <https://cetic.br/tics/domicilios/2015/individuos/C7/expandido>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Proporção para o indicador H13 - usuários de internet, por serviços realizados pela internet*. 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/tics/domicilios/2018/individuos/H13/> Acesso em: 20 jun. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000a.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Perseu Abramo, 2000b.

CHEUICHE, Pedro. *Kroton*, o maior monopólio na educação do mundo, compra grupos SOMOS que detém PH e Saraiva. *Esquerda Diário*, 12.06.2020. Disponível em: https://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=22674. Acesso em: 12 jun. 2020.

CHOMSKY, N. Socialism for the rich, capitalism for the poor: an interview with Noam Chomsky. *Truthout*, Sacramento, 12 dez. 2016. Disponível em: <https://truthout.org/articles/socialism-for-the-rich-capitalism-for-the-poor-an-interview-with-noam-chomsky/>. Acesso em 04 maio 2017.

CHOMSKY, Noam. *Media control: the spectacular achievements of propaganda*. New York: Seven Stories Press, 1997.

COALIZÃO CIÊNCIA E SOCIEDADE. Em defesa da Capes e da pós-graduação brasileira. *Direito da Ciência. Análise, opinião e jornalismo, online*, 23 abr. 2021. Disponível em: <http://www.diretodaciencia.com/2021/04/23/em-defesa-da-capes-e-da-pos-graduacao-brasileira/>. Acesso em: 25.04.2021.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. Relatório – Tomo I – Parte III. As ações judiciais das famílias Teles e Merlino. Disponível em: http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_3_As-acoes-judiciais-das-familias-Teles-e-Merlino.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

CONCEIÇÃO, Mafalda Antunes da. *Arquitetura do terror*: do megalômano ao abandono. 130f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2018.

CONDEMI, Silvana; SAVATIER, François. *As últimas notícias do sapiens*: uma revolução nas nossas origens. São Paulo: Vestígio, 2019.

CONDEMI, Silvana; SAVATIER, François. *Neandertal, nosso irmão*: uma breve história do homem. Tradução de Fernando Sheibe. São Paulo: Vestígio, 2018.

CORBISIER, Roland. *Autobiografia filosófica*: das ideologias à teoria da praxis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CORVISIER, André. *História moderna*. Tradução de Rolando Roque da Silva e Carmen Olívia de Castro Amaral. 3. ed. São Paulo: Difel, 1983.

COSER, Fábio Spricigo; GIACOMONI, Claudia Hofheins. As relações entre o uso de jogos eletrônicos, personalidade e o bem-estar de jogadores. *Revista Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 18, n. 4, p. 382-291, out./dez. 2019, Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v18n4/07.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Prática de jogos eletrônicos por crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 346-357, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/12.pdf>. Acessado em: 20 jun. 2020.

COUGHLAN, Sean. Como evoluiu a linguagem: introdução. In: SWAIN, Harriet. (Org.). *Grandes questões da ciência*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010, p.137-154.

CROSBY, Kevin J. Walt Disney's youth. *Skews.me*. Disponível em: <https://skewsmc.com/img/disney-cradle-to-grave.jpg>. Acesso em: 27 maio 2020.

CUNHA, Magali. Cresce oposição de evangélicos a Bolsonaro: “Clamor de fé pelo Brasil”. *Carta Capital*, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/cresce-a-oposicao-de-evangelicos-a-bolsonaro-clamor-de-fe-pelo-brasil/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CZIESCHE, D.; *et al.*. Para chocar pais, estudantes aderem ao nazismo. *Der Spiegel*, Hamburgo, 02 jun. 2005. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/>

mediaglobal/ derspiegel/2005/06/02/para-chocar-pais-estudantes-aderem-ao-nazismo. jhtm. Acesso em: 02 jun. 2005.

DALVI, Maria Amélia. *Poema algum basta*. Vitória: Cousa, 2019.

DAMÁSIO, Kevin. Ditadura militar quase dizimou os waimiri atroari – e indígenas temem novo massacre. *National Geographic, online*, 01 abr. 2019. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2019/04/ditadura-militar-waimiri-atroari-massacre-genocidio-aldeia-tribo-amazonia-indigena-indio-governo>. Acesso em: 15 jul. 2020.

DARDOT; P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalat. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, P. J.; JACKSON, P. The far right in Europe: an encyclopedia. *Greenwood*, Oxford, 2008. Disponível em: http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/5536/2/Introduction_-_Defining_the_Far_Right.PDAf. Acesso em 07 mar. 2013.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Versão online. 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011..

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DELACAMPAGNE, Christian. *História da filosofia no século XX*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

DICIONÁRIO LAROUSSE CULTURAL. *Grande dicionário Larousse cultural da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DIVER, Kyria. Journal reveals Hitler´s dysfunctional family. *The Guardian*, Londres, 04 ago. 2005. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2005/aug/04/research.secondworldwar>. Acessado em: 05 set. 2005.

DORNELLES, Soraia Sales; MELO, Karina Moreira Ribeiro da Silva e. Sobrevoando histórias: sobre os índios e historiadores no Brasil e nos Estados Unidos. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, v. 22., n. 41, p. 173-208, jul.2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/51319>. Acesso em: 17 jun. 2020.

DOSSIÊ DOS MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS A PARTIR DE 1964. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1995.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 7, n 1/2, p. 17-50, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771996000100002. Acesso em: 22 abr. 2009.

DUARTE, Rodrigo A. P. A ensaística de Theodor Adorno. In: DUARTE, Rodrigo A. P. *Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 64-83.

DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e semiformação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, 2003.

DUBY, Georges. *O ano mil*. Lisboa: Edições 70, 2002.

DW-BRASIL. Bolsonaro ataca pai de Bachelet, torturado e morto na ditadura Pinochet. *Deutsche Welle Brasil, online*, 04 set. 2019a. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/bolsonaro-ataca-pai-de-bachelet-torturado-e-morto-na-ditadura-pinochet/a-50290819>. Acesso em: 08 jul. 2020.

DW-BRASIL. Presidente do Chile condena ataque de Bolsonaro a Bachelet. *Deutsche Welle Brasil, online*, 04 set. 2019b. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/presidente-do-chile-condena-ataque-de-bolsonaro-a-bachelet/a-50292769>. Acesso em: 08 jul. 2020.

EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução de Aurora Bernadini e Homero Freitas de Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2010. p. 114, 127, 141, 149, 158, 159.

EINSTEIN, Albert. Why socialism? *The Monthly Review*. v. 61, Issue 01, May, New York, (1949), 2009.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENNIS, Robert. Critical thinking: a streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14:1, March, 1991, p. 5-24. Disponível em: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf. Acesso em: 20 maio 2015.

ESTARQUE, Marina. 1,8 milhão de crianças trabalham no Brasil: o que elas acham disso? *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 jul. 2019. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/18-milhao-de-criancas-trabalham-no-brasil-o-que-elas-acham-disso.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ESTEVES Lucas Lúcio; *et al.* Criança de 10 anos leva revólver para escola, atira em professora e se mata. *Folha de São Paulo – Cotidiano*, São Paulo, 23 set. 2011. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2309201101.htm>. Acesso em: 23 set. 2011.

EU, ROBÔ. Direção: Alex Proyas. E.U.A.: 20th Century Fox, E.U.A, 2004. DVD (146min), son., color.

EVANS, R. J. *Hitler's shadow: West German Historians and The Attempt to Escape from the Nazi Past*. London: I.B. Tauris, 1989.

EVANS, Richard J. *A chegada do Terceiro Reich*: Tradução de Lúcia Brito. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

EVANS, Richard J. *O Terceiro Reich em Guerra*. Tradução de Lúcia Brito e Solange Pinheiro. São Paulo: Planeta, 2012.

EX-MACHINA. Direção: Alex Garland. E.U.A.: Universal Pictures., 2015. DVD (108min), son. color.

FARREN, Ronan. The library the inspired Hitler. *Independt.ie*, Dublin, 09 ago. 2009. Disponível em: <https://www.independent.ie/entertainment/books/the-library-that-inspired-hitler-26557148.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FAUSTINO, Rosangela Celia; MOTA, Lucio Tadeu. Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 38, n. 4, Oct.-Dec., 2016, p. 395- 404. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/criancas_indigenas_jogos_brincadeiras_aprendizagem.pdf. 17 jul. 2020.

FAYE, Emmanuel. *Heidegger: a introdução do nazismo na filosofia – sobre os seminários de 1933-1935*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: É Realizações, 2015.

FÉLIX, Franklin. Deus não educa castigando. Ele é bom o tempo todo. *Carta Capital – Diálogos da Fé*, São Paulo, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/deus-nao-educa-castigando-ele-e-bom-o-tempo-todo/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FERNANDES, Millôr. *Grandes entrevistas. [Entrevista concedida a] Augusto Nunes. Programa Roda Vida*, TV Cultura 03 abr. 1989. Disponível em: <http://www.tirodeletra.com.br/entrevistas/MillorFernandes.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FERNANDES, Nathan. Noam Chomsky: entenda sua teoria linguística e seu pensamento político. *Revista Galileu*, São Paulo, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/01/noam-chomsky-entenda-sua-teoria-linguistica-e-seu-pensamento-politico.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

FEUERBACH, Ludwig Andreas. *A essência do cristianismo*. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/229.txt. Acesso em: 20 mar. 2010.

FILGUEIRA, Ary. Massacre de índios pela ditadura militar. *Revista Isto É!*, São Paulo, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FILORDI, Alexandre. A Mecalvinização da educação: ser doutor em educação não é ser educador. *Jornal GGN*, online, 11 jul. 2020. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-mecalvinizacao-da-educacao-ser-doutor-em-educacao-nao-e-ser-educador-por-alexandre-filordi/>. Acesso em: 17.07.2020.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUSSER, Vilém. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. 1985. 130f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

FONSECA, Bruno; OLIVEIRA, Rafael. Com Bolsonaro, fazendas foram certificadas de maneira irregular em terras indígenas. *Pública – Agência de Jornalismo Investigativo*, São Paulo, 19 maio 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/com-bolsonaro-fazendas-foram-certificadas-de-maneira-irregular-em-terras-indigenas-na-amazonia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

FORTES, Isabel. O sofrimento como travessia: Nietzsche e a psicanálise. *Revista EPOS*, Rio de Janeiro (RJ), v. 5, n. 1., jan./jun. 2014, p. 95-111. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v5n1/06.pdf>. Acessado em: 03 jul. 2020.

FOSTER, P. The rise of the far-Right in Europe is not a false alarm. *The Telegraph News*, London, 19 maio 2016. Disponível em: <https://www.telegraph.co.uk/news/2016/05/19/the-rise-of-the-far-right-in-europe-is-not-a-false-alarm/>. Acesso em 23 out. 2016.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREI, Nobert. *Adenauer's Germany and the nazi past: the politics of amnesty and integration*. Translated by Joel Golb. New York: Columbia University Press, 2002.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, Sigmund. *Totem e tabu*: algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos. Tradução de Paulo César de Souza. Londres/São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

FROMM, Erich. *Ter ou ser?* Tradução de Isabel Fraga. 2. ed. Barcarena (Portugal): Editorial Presença, 2002. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1odB5Y0uHRPwcq8eGcCKh746DNTGeJ6Ae/view>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FURST, Peter T. The roots and continuities of shamanism. In: FURST, Peter. T. Stones, bonés and skin: ritual and shamanic art. *Artscanada*, special issue, December 1973/January 1974. Disponível em: https://www.scribd.com/document_downloads/direct/170144301?extension=pdf&ft=1538847833<=1538851443&show_pdf=true&user_id=92484234&uak=M977sQsXF-KjNPXsyZ87EgFEoHa0. Acesso em: 22 jul. 2017.

G1 GOIÁS. Aluno atira em colegas dentro de escola em Goiânia, mata dois e fere quatro. *G1 TV Anhanguera* Goiás. Goiânia, 20 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/escola-tem-tiroteio-em-goiania.ghtml>. Acesso em: 21 out. 2017.

GABLER, Neal. *Walt Disney: o triunfo da imaginação americana*. Editora Novo Século, 2020.

GAHYVA, Helga da Cunha. A epopeia da decadência: um estudo sobre o *Essai sur L'inégalité des races humaines* (1853-1855) de Arthur de Gobineau. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2011, p. 501-518. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v17n3/01.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

GAGNEBIN, Jean-Marie. Entrevista. *Revista Redobra*, n. 14, ano 5, 2014, p. 13-20. Disponível em: http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2014/12/REDOBRA_14_web.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

GARAIGORBOBIL, Maite; MARTÍNEZ-VALDERREY, Vanesa. Technological resources to prevent cyberbullying during adolescence: the cyberprogram 2.0 program and the cooperative cybereduca 2.0 videogame. *Frontiers in Psychology*, Turin, 12 maio 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00745/full#B20>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GERCHMANN, L. As meninas do Reich: neonazismo alemão apresenta sua nova face. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 11 maio 2013. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/mundo/noticia/2013/05/neonazismo-alemao-apresenta-sua-nova-face-4135046.html>. Acesso em 20 jun. 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. O que é pedagogia. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GIBBONS, Ann. World's oldest homo sapiens fossils found in morocco. *Science magazine, Washington DC*, 9 jun. 2017. Disponível em: <http://www.sciencemag.org/news/2017/06/world-s-oldest-homo-sapiens-fossils-found-morocco>. Acesso em: 25 jul. 2017.

GIELOW, Igor. Apoio a democracia chega a 75% e bate recorde em meio a ameaças de Bolsonaro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/apoio-a-democracia-chega-a-75-e-bate-recorde-em-meio-a-ameacas-de-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 08 jul. 2020.

GOMES, Luiz Roberto. Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Reveduc – Revista do PPGE/UFSC*, São Carlos, v. 11, n. 2, 2017, p.351-367. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2154/600>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GONÇALVES, Emerson Campos; LOUREIRO, Robson. Notas sobre os estudos de T. Adorno em Berkeley: a 'farsa da farsa' na América Latina e o vigor da Escala F. *Revista Internacional de Filosofia Problemata*, v. 10, n. 4, p. 227-254, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/49660/28913>. Acesso em: 06 jun. 2020.

GREENPEACE. Clicking clean Virginia, *online*, 13 jan. 2019. *GREENPEACE REPORTS*. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/usa/reports/click-clean-virginia/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GREENPEACE. Oil in the clouds. *Greenpeace Reports, online*, 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/usa/reports/oil-in-the-cloud/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Tradução de Janaina Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 17-41.

HOGENBOOM, Melissa. Cavernas revelam como viveram os últimos neandertais, nossos 'primos' extintos. *BBC News Brasil, online*, 24 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-51420740>. Acesso em: 26 mar. 2020.

HUBLIN, Jean-Jacques, *et al.* New fossils from Jebel Irhoud, Morocco and the pan-African origin of Homo sapiens. *Nature*, v. 546, 8 jun. 2017, p. 289-291. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317834148>. Acesso em: 10 ago. 2017.

HUNTER, David A. *A practical guide to critical thinking*. New Jersey (USA): Wiley (John Wiley & Sons), 2009. Disponível em: <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/5886/78/L-G-0000588678-0002362203.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

IGNATZI, C. Neo-Nazis form expanding networks beyond national borders. *Deutsche Welle*, 21 set. 2013. Disponível em: <https://www.dw.de/neo-nazis-form-expanding-networks-beyond-national-borders/a-17104509>. Acesso em 10 nov. 2013.

INGLEHART, R. F.; NORRIS, P. Trump, Brexit, and the rise of populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash. *Harvard Kennedy School*. Faculty Research Working. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2818659. Acesso em 05 maio 2017.

ISTO É. Polícia apura motivação para massacre em escola de Suzano. *Isto É*, São Paulo, 14 mar. 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/policia-apura-motivacao-para-massacre-em-escola-de-suzano/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

IVARSFLATEN, E.; GUDBRANDSEN, F. The populist radical right in Western Europe. *Europe regional surveys of the world: western Europe*, v. 2012, p. 1-5, 2012. Disponível em: https://scholar.uib.no/sites/default/files/ivarsflaten/files/manuscript_the_populist_radical_right_in_western_europe_ivarsflaten.PDAf. Acesso em 05 maio 2017.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAKUTANI, Michiko. *A morte da verdade: notas sobre a mentira na Era Trump*. Tradução de André Czarnobai e Marcela Duarte. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

KEHL, Maria R. Muito além do espetáculo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 235-253.

KERSHAW, IAN. *Hitler*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KINAST, Priscila. As 10 maiores empresas de tecnologia do mundo. *Oficina da net, online*, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/tecnologia/26650-as-10-maiores-empresas-de-tecnologia-do-mundo>. Acesso em: 12 jun. 2020.

KITZMANN, Katherine M. Violência doméstica e seu impacto sobre o desenvolvimento social e emocional de crianças jovens. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2307/violencia-domestica-e-seu-impacto-sobre-o-desenvolvimento-social-e-emocional-de-criancas-pequenas-.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KITZMANN, Katherine M; GAYLORD, Noni K; HOLT, Aimee R.; KENNY, Erin D. Child witnesses to domestic violence: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 71, n. 2, 2003, p. 339–352. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.208.6823&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LANZELOTTE, Rosana. Greenpeace alerta para o peso da tecnologia sobre a poluição do planeta. *Globo Economia*, São Paulo, 05 abr. 2010. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/greenpeace-alerta-para-peso-da-tecnologia-sobre-poluicao-do-planeta-3029228>. Acesso em: 12 jun. 2020.

LAROUSSE, K. Grande dicionário Larousse cultural da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1999.

LAS CASAS, Bartolomé de. Tradução: Heraldo Barbuy. *O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

LEONCI, Caio. 57% dos casos de violência contra crianças acontecem dentro de casa. *Observatório do Terceiro Setor*, Rio de Janeiro, 02 jul. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/57-dos-casos-de-violencia-contra-criancas-ocorrem-dentro-de-casa/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIMA, Tânia Miranda; SANTOS, Beatrice. Indústria 4.0: desafios e oportunidades. *Revista Produção e Desenvolvimento*, v. 4, n. 1, 2018, p. 111-124. Disponível em: <http://revistas.cefet-rj.br/index.php/producaoedesenvolvimento>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LOBATO, Josefina Pimenta. A proibição de incesto em Lévi-Strauss. *Revista Psicologia. PT* (o portal dos psicólogos), 06.03.2014. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0180&area=d11&subarea=. Acesso em: 16 jun. 2020.

LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. London: Cambridge University Press, 1922.

LOPES, Raquel. TCU vai apurar número de militares com cargos civis no governo Bolsonaro. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 jun. 2020. Disponível em: <https://>

www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/tcu-vai-apurar-numero-de-militares-com-cargos-civis-no-governo-bolsonaro.shtml. Acesso em: 06 jul. 2020.

LOPES, Reinaldo José. Fósseis em Marrocos apontam que Homo sapiens surgiu 100 mil anos antes. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 jun. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/06/1891003-fosseis-mais-antigos-do-homo-sapiens-sao-achados-no-marrocos.shtml>. Acesso em: 08 jun. 2017.

LOUREIRO, Robson. *Educação e civilização na barbárie: considerações dialéticas a partir do conceito de trabalho*. 1. ed. Vitória: Nepefil/Ufes, 2020a.

LOUREIRO, Robson; GONÇALVES, Emerson Campos; (Semi)formação no contexto das *fake news* e da pós-verdade na sociedade excitada – de Adorno a Türrcke. Vitória: Nepefil/Ufes, 2020b. [no prelo].

LOUREIRO, Robson. Fantasia e memória na sociedade do espetáculo. *Revista ArteFilosofia*. Ouro Preto: Ufop, v. 19, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/raf/article/view/475>. Acesso em: 14 set. 2017.

LOUREIRO, Isabel. Herbert Marcuse: capitalismo e emancipação. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 28(2): 2005, p. 7-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29411.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2006.

LÖWY, M. Conservadorismo e extrema direita na Europa e no Brasil. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo, n. 124, out./dez. 2015, p. 652-664. Disponível em: <http://www.scielo.br/PDAf/ssoc/n124/0101-6628-ssoc-124-0652.PDAf#page=1&zoom=auto,4,683>. Acesso em 05 jul. 2017.

MACIEL, Rui. Ensino de robótica leva professora brasileira à final de prêmio internacional. *Olhar Digital*, São Paulo, s.d. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/noticia/ensino-de-robotica-leva-professora-brasileira-a-final-de-premio-internacional/83187>. Acessado em: Acesso em: 30 mar. 2019.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969 [1964].

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias séculos XVII a XIX. *Novos Estudos Cebrap*, n. 74, 2006, p. 107-123. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/xB5SjkdK7zXRvRjKRXRfKPh/abstract/?lang=pt#> Acesso em 15 set. 2020.

MARTINS, Lorrany. Pais preferem escolas mais rígidas, diz pesquisa. *A Tribuna*, Santos, 05 fev. 2018. Disponível em: <https://tribunaonline.com.br/pais-preferem-escolas-mais-rigidas-diz-pesquisa>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. Tradução de Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro chama coronel Brilhante Ustra de 'herói nacional'. *G1 Política*, Brasília, 08 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/08/08/bolsonaro-chama-coronel-ustra-de-heroi-nacional.ghtml>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MAZZONI, Henata Mariana de Oliveira; TABAQUIM, Mariana de Oliveira. Distúrbio de conduta e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: uma análise diferencial. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 1, n.1, jan./jun. 2010, p. 63-74. Disponível em: <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/09/859484/disturbio-de-conduta-e-transtorno.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

MELZER, R.; SERAFIN, S. *Right-wing extremism in Europe: country analyses, counter-strategies and labor-market oriented exit strategies*. Berlin: Friedrich Ebert Foundation, 2013. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/10031.pdf>. Acesso em 20 fev. 2014.

MENDES, Vinícius. A proibição do incesto em Lévi-Strauss e Freud. *Colunas Tortas, online*, 11 set. 2018. Disponível em: <https://colunastortas.com.br/proibicao-do-incesto/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro de língua portuguesa*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/dNZnk/tabu-2/>. Acesso em: 05 fev. 2012.

MILLER, Alice. *For your own good: hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1990.

MODELLI, Laís. Funai edita medida que permite ocupação e venda de terras indígenas sem homologação. *G1 – Natureza*, 27.04.2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/04/27/funai-edita-medida-que-permite-ocupacao-e-venda-de-terras-indigenas-sem-homologacao.ghtml>. Acesso em: 15.07.2020.

MUSTO, M. O avanço da extrema direita na Europa. *In: Jornal da Unicamp*. Campinas, 114 a 31 dez. 2015, p. 11. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_646_paginacor_1. Acesso em 05 jul. 2017.

NEVES, Walter Alves; RANGEL JUNIOR, Miguel José; MURRIETA, Rui Sérgio S. (Orgs.). *Assim caminhou a humanidade*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2015.

NING, Bo. Examining the importance of discipline in Chinese schooling: an exploration in Shanghai, Hong Kong, Macao, and Taipei. *Asia Pacific Education Review*, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9563-4>. Acesso em: 20 mar. 2019.

NOGUEIRA, André. Matar o índio, salvar o homem: os horrores do genocida americano Richard Henry Pratt. *Aventuras na História (AH)*, São Paulo, 03 maio 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/matar-o-indio-salvar-o-homem-os-horrores-de-richard-henry-pratt.phtml>. Acesso em: 17 jun. 2020.

O HOMEM BICENTENÁRIO. Direção: Chris Columbus. Canadá: Touchstone Pictures; E.U.A.: Columbia Pictures, 1999. DVD (130 min), son., color.

OECD. Students, computers and learning: making the connection Pisa. *OECD Publishing*, 2015. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en. Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; *et al.* Interfaces entre família e *bullying* escolar: uma revisão sistemática. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, 2015, p. 121-132, jan./abr. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psuf/v20n1/1413-8271-psuf-20-01-00121.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

ONU. Brasil tem 7ª maior taxa de homicídios de jovens de todo o mundo, aponta Unicef. *Nações Unidas Brasil*, Nova York, 01 nov. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/brasil-tem-7a-maior-taxa-de-homicidios-de-jovens-de-todo-o-mundo-aponta-unicef/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PATCHIN, Justin. Are gamers more likely to be bullies? *Cyberbullying Research Center*, Madison, 20 set. 2018. Disponível em: <https://cyberbullying.org/are-gamers-more-likely-to-be-bullies>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEIRANO, Marta. Noam Chomsky: “Se não conseguirmos um Green New Deal ocorrerá uma desgraça. *EL PAÍS – IDEAS*, online, 17 maio 2020. Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/ideas/2020-05-17/noam-chomsky-se-nao-conseguirmos-um-green-new-deal-ocorrera-uma-desgraca.html>. Acesso em: 04 jul. 2020.

PEREIRA, André Luiz. Indústria de *videogames* movimenta mais de 120 bilhões de dólares em 2020. *Tecmundo*, São Paulo, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/148956-industria-games-movimentou-us-120-bilhoes-2019.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

PESSOA, Gabriela Sá. Toffoli diz que prefere chamar golpe militar de movimento de 1964. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01 out. 2018. Disponível em: Disponível em: www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/toffoli-diz-que-hoje-prefere-chamar-ditadura-militar-de-movimento-de-1964.shtml. Acesso em em: em: 03 out. 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua*. Volume I: A consciência ingênua. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

PLATÃO. *A república*. Tradução de Enrico Covisieri. São Paulo: Nova Cultural [círculo do livro], 1997.

PLATÃO. Diálogos: Teeteto, Crátilo. 3. ed. Belém: Editora Universidade do Pará, 2001.

PONTES, Andréa Mello. O Tabu do incesto e os olhares de Freud e Lévi-Strauss. *Trilhas Revista do Centro de Ciências Humanas e Educação, Pará* - Belém, v. 5, n.1, 2004, p. 07-14. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2013/sociologia_artigos/pontes_artigo.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

PRZYBYLSKI, Andrew K.; WEINSTEIN, Netta. Violent vídeo game engagement is not associated with adolescents' aggressive behaviour: evidence from a registred report. *Royal Society Open Science*, London, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/pdf/10.1098/rsos.171474>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PUCCI, Bruno; RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1(52) – jan./abr. 2007, p. 41-50. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643572/11093>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RAMALHETE, Mariana Passos. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contrapontos. *Revista Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020, p. 1-21. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15264/209209213329>. Acesso em: 06 jul. 2020.

RAMEROW, Peter. The origins of writing as a problem of historical epistemology. *Cuneiform Digital Library Journal*, Oxford, 28 fev. 2006.

Disponível em: https://cdli.ucla.edu/pubs/cdlj/2006/cdlj2006_001.html.
Acesso em: 20 maio 2007.

RAMOS-de-OLIVEIRA, Newton. Reflexões sobre a vida danificada. In: ZUIN, A.A.S. (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. 2. ed. Petrópolis/Vozes; São Caros/UFSCar, 1998.

RAMPINELLI, Waldir José. A falácia do centenário. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis: Vozes, 1999, p 27-45.

RBA. Extermínio da juventude negra por violência do Estado é denunciado por OEA. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 12 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/03/movimento-negro-denuncia-violencia-estado-brasil-oea/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RBA. Veto de Bolsonaro: brigar com a história é típico de governos autoritários. *Rede Brasil Atual – Política, online*, 29 abr. 2020b. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2020/04/veto-de-bolsonaro-brigar-com-a-historia-e-tipico-de-governos-autoritarios/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

RENNER, Estela. *Criança, a alma do negócio*. Maria Farinha Produções. Documentário, 2008. 50'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4>. Acesso em: 13.06.2020.

CRIANÇA, a alma do negócio. Dirigido por: Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Produções. Documentário, 2008. 50'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ur9llf4RaZ4>. Acesso em: 13 jun. 2020.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo, toyotismo. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 35, jul./dez. 2015, p. 65-79. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26678/pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

RIBEIRO, Antônio Souza. O estado de direito e a repressão: o “Berufsverbot” na Alemanha Federal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 3, dez. 1979, p. 1-27. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/rccs/003/003.php>. Acesso em: 27 jan. 2006.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, André. Por que as ações do *Facebook*, *Amazon*, *Netflix* e *Google* sobem apesar da crise? *Valor Investe*, São Paulo, 07 maio 2020. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/blogs/andre-rocha/post/2020/05/por-que-as-acoes-do-facebook-amazon-netflix-e-google-sobem-apesar-da-crise.ghtml>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROCHA, Igor Tadeu Camilo. Bolsonaro, 1964 e o negacionismo como política. *UOL – Blog Entendendo Bolsonaro*, São Paulo, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://entendendobolsonaro.blogosfera.uol.com.br/2019/03/28/bolsonaro-1964-e-o-negacionismo-como-politica/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

RODRIGUES, Fernando. Weintraub divulga lista das 54 escolas cívico-militares de 2020. *Poder 360*, online, 27 fev. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/weintraub-divulga-lista-das-54-escolas-civico-militares-de-2020/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

RODRIGUES, Gilda de Castro. O bullying nas escolas e o horror a massacres pontuais. *Revista Ponto-e-Vírgula*, v. 11, 2012, p. 10-21. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17480801-O-bullying-nas-escolas-e-o-horror-a-massacres-pontuais.html>. Acesso em: 05 maio 2013.

ROSSI, Marina. A jovem cientista da escola pública que chegou onde nenhum brasileiro chegou. *El País*, online, 06 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-03-06/a-jovem-cientista-da-escola-publica-que-chegou-onde-nenhum-brasileiro-chegou.html>. Acessado em: 07 mar. 2020.

ROTH, Matt. The lion king: a short history of Disney-fascism. *Jump Cut*, n. 40, mar 1996, p. 15-20. Disponível em: <http://www.ejumpcut.org/archive/onlinessays/JC40folder/LionKing.html>. Acesso em: 08 jun. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou da educação*. Tradução de Sérgio Millet. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.

RUSCHEL, Maria Helena. Glossário. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 237-253.

RUSSO JR., Carlos. 40 milhões de miseráveis *The New Yorker* expõe face oculta e cruel dos Estados Unidos. *Diálogos do Sul*, online, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/cultura/64142/40-milhoes-de-miseraveis-the-new-yorker-expoe-face-oculta-e-cruel-dos-estados-unidos>. Acesso em: 18 jun. 2020.

RYBACK, Timothy W. Hitler's forgotten library. *The Atlantic*, may. 2003. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2003/05/hitlers-forgotten-library/302727/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SAKAMOTO, Leonardo. Termo “genocídio” choca militares mesmo após genocídio indígena na ditadura. *UOL*, São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/07/15/militares-se-chocam-com-genocidio-apos-o-genocidio-indigena-na-ditadura.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SALGADO, Gisele Mascarelli. Práticas violentas ou trotes universitários: o pascu. *Revista Âmbito Jurídico*, online, 01 nov. 2017. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-166/praticas-violentas-em-trotes-universitarios-o-pascu/>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Revista Psicologia – Teoria e Pesquisa*, UNB, v. 26, n. 4, out./dez 2010, p. 717-724. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n4/15.pdf>. Acesso em: 29 maio 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogy: the space for education at the university. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37(130), 2007, p. 99–134. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.619.3304&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 06 mar. 2008.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Tradução de Teresa Rodrigues. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1994.

SEABRA, Catia; GARCIA, Diego. Bolsonaro multiplica por 10 número de militares no comando de estatais. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 06 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/03/bolsonaro-multiplica-por-10-numero-de-militares-no-comando-de-estatais.shtml>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SILVA, Anna Lúcia. Escola pública de Divinópolis recebe prêmio internacional no Peru. *G1 Centro Oeste*, Brasília, 23 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2019/11/23/escola-publica-de-divinopolis-recebe-premio-internacional-no-peru.ghtml>. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, Elsa Dias da. Alemanha: estado persegue antifascistas. Resistir info, online, s.d. Disponível em: www.resistir.info/europa/interdicao_profissional.html. Acesso em: 28 out. 2005.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole LTDA, 1988.

SOARES, Ingrid. Bolsonaro cita João 8:32 e afirma que revelará 'a verdade' sobre a Amazônia. *Jornal Estado de Minas – Política*, Belo Horizonte, 26 ago. 2019a. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/08/26/interna_politica,1080106/bolsonaro-cita-joao-8-32-afirma-revelara-verdade-sobre-amazonia.shtml. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, João Paulo. Estimulados por Bolsonaro, fazendeiros promovem "dia do fogo na Amazônia". *Brasil de Fato*, São Paulo, 15 ago. 2019b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/15/estimulados-por-bolsonaro-fazendeiros-promovem-dia-do-fogo-na-amazonia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, João. Invasão de terras indígenas dispara sob governo Bolsonaro. *Deutsche Welle Brasil*, online, 25 set. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/invas%C3%A3o-de-terras-ind%C3%ADgenas-dispara-sob-governo-bolsonaro/a-50585803>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOUTO, Lucia Regina Florentino; *et al.* Civilização e Barbárie. *Revista Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 42, n. Especial 3, nov. de 2018., p. 125-144. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2018.v42nspe3/125-144>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA, Ricardo Alexandre Santos de. *Agassiz e Gobineau: as ciências contra o Brasil mestiço*. Dissertação (mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Programa de Pós Graduação em História das Ciências e da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz – Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://ppghcs.coc.fiocruz.br/images/teses/dissertacaoricardoalexandre.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

SOUZA, Renato. Celso Mello: "é preciso resistir à destruição da ordem democrática". *Correio Brasiliense*, Brasília, 31 maio 2020. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/politica/2020/05/31/interna_politica,859843/celso-de-mello-e-preciso-resistir-a-destruicao-da-ordem-democratica.shtml. Acesso em: 02 jun. 2020.

SPIEGEL ONLINE. Growing-up neo-nazi family life among germany's far-right extremists. *Der Spiegel, Hamburgo*, 21 jul. 2011. Disponível em: <http://www.spiegel.de/international/germany/growing-up-neo-nazi-family-life-among-germany-s-far-right-extremists-a-775764.html>. Acesso em em: 10 jun. 2012.

STANLEY, J. *Como funciona o fascismo: a política do "nós" e "eles"*. 2. ed. Tradução de Bruno Alexander. Porto Alegre; L&PM, 2019.

STERNHEIMER, Karen. Do vídeo games kill? *Contexts*, v. 6, n.1, 2007, p.13- 17. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1525/ctx.2007.6.1.13>. Acesso em: 03 maio 2020

STREECK, W. *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. Tradução de M. Toldy e T. Toldy. São Paulo: Boitempo, 2018.

SWAIN, Harriet. *Grandes questões da ciência*. (Org.). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

TABU. In: DICIONÁRIO online de português. Disponível em: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tabu/>. Acesso em: 03.04.2012.

TANJI, Thiago. Ciência forense ajuda a identificar mortos da ditadura militar brasileira. *Revista Galileu*, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2020/03/ciencia-forense-ajuda-identificar-mortos-da-ditadura-militar-brasileira.html>. Acesso em: 15 jul. 2020.

THE GUARDIAN. Parkland, Florida school shooting. *The Guardian*, London, 15 fev. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2018/feb/14/florida-shooting-school-latest-news-stoneman-douglas>. Acesso em: 16 fev. 2018.

THE NEW YORK TIMES. Schoolmaster kills pupils. *The New York Times*, New York, 9 out. 1902. Disponível em: <https://timesmachine.nytimes.com/timesmachine/1902/10/09/118481680.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

TOLA, Fernando; DRAGONETTI, Carmen. *Ideología o filosofía: el nazismo*, Eric Frawallner y Martin Heidegger. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014.

TOMAZ, Kleber. Governo de SP já foi condenado a pagar vítimas de atirador em escola. *G1 São Paulo*, São Paulo, 08 abr. 2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/governo-de-sp-ja-foi-condenado-pagar-vitimas-de-atirador-em-escola.html>. Acesso em: 08 abr. 2011.

TORRES, N. G. Neo-Nazi ideologies on the rise in Germany despite Merkel's win. *Miami Herald*, 25.09.2017. Disponível em: <http://www.miamiherald.com/news/nation-world/world/article175338551.html>. Acesso em 11 out. 2017.

TOSI, Giuseppe. Aristóteles e a escravidão natural. *Boletim do CPA*, Campinas, n. 15, jan./jun. 2003, p. 71-100. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/parcerias/sbp/pdf/11-giuseppe.pdf>. Acesso em: 21 maio 2005.

TRAVERSO, E. *The Jews & Germany: from the Judeo-German symbiosis to the memory of Auschwitz*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1995.

TREZZI, Humberto. Analistas explicam por que Bolsonaro mais do que dobrou o número de militares em cargos de confiança. *Gaúcha Zero Hora (GZH)*, Porto Alegre, 12 mar. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2021/03/analistas-explicam-por-que-bolsonaro>

mais-do-que-dobrou-o-numero-de-militares-em-cargos-de-confianca-ckm5boxfl008c0198c6damr3x.html. Acesso em: 20 abr. 2021.

TUCKER, Hank. Global 2000: as maiores empresas de tecnologia do mundo em 2020. *Forbes*, São Paulo, 14 maio 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2020/05/global-2000-as-maiores-empresas-de-tecnologia-do-mundo-em-2020/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

TÜRCKE, Christoph. *A sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antonio Álvaro Soares Zuin et. AL. Campinas: Educamp, 2010.

TÜRCKE, Christoph. *Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção*. Tradução de José Pedro Antunes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

UNESCO. Unesco strategy for youth and adult literacy (2020-2025). *Unesco*, Brasília, 08 nov. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411?posInSet=2&queryId=fab6406f-989c-4049-b36b-a2fb1c00bda3>. Acesso em: 05 fev. 2020.

URWAND, Beb. *Colaboração: o pacto entre Hitler e o nazismo*. Tradução de: Luis Reyes Gil. São Paulo: LeYa, 2014.

VEJA. Bolsonaro afirma que torturador Brilhante Ustra é um herói nacional. *Revista Veja* (da Redação), São Paulo, 08 ago. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-afirma-que-torturador-brilhante-ustra-e-um-heroi-nacional/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

VERDÉLIO, Andreia. Unicef: violência mata uma criança ou um adolescente a cada 7 minutos. *Agência Brasil*, Brasília, 01 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-11/unicef-violencia-mata-uma-crianca-um-adolescente-cada-7-minutos>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VERNEK, Iago. EaD durante a pandemia expõe desigualdades no acesso à internet. *CARTA CAPITAL*, São Paulo, 13 maio 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/ead-durante-a-pandemia-expoe-desigualdades-no-acesso-a-internet/>. Acesso em: 02 jun. 2020.

VINCENT, David. Alfabetização e desenvolvimento. Tradução de Marcus Levy Bencostta. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, jul.-set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 fev. 2020.

WENZEL, Fernanda. “Existe um limite, que foi ultrapassado”, diz procuradoria sobre omissão de Bolsonaro na Amazônia. *The Intercept Brasil*, Rio de Janeiro, 29 abr. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/04/29/ministerio-publico-omissao-bolsonaro-amazonia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

WERNECK, Mariza Martins Furquim. O trabalho do mito: diálogos entre Freud e Lévi-Strauss. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 64, n. 1, jan. 2012, p. 45-47. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100017. Acesso em: 16 jun. 2020.

WOLF, Francis. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Muito além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005, p. 16-45.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 19-44.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

WURMEISTER, Fabiula; KOBUS, Bruna. Aluno armado atira e fere dois colegas em colégio de Medianeira. *G1 Globo*, São Paulo, 28 set. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/oeste-sudoeste/noticia/2018/09/28/aluno-atira-em-colegas-de-colegio-em-medianeira.ghtml>. Acesso em 28 set. 2018.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *O trote na universidade: passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O trote universitário como violência espetacular. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 587-604. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 25.10.2011.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. *Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; ZUIN, Vania G. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 24, n. 3, set./dez. 2017, p. 420-436. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 15 maio 2018.

ANEXO

BULLYING E TROTE NO AUDIOVISUAL

Vídeos sobre *bullying*

<https://www.youtube.com/watch?v=Q9sYeV1QZwg>

<https://www.youtube.com/watch?v=4TxD-jdhAPc>

<https://www.youtube.com/watch?v=psicH5qBIpk>

<https://www.youtube.com/watch?v=jpISk-hipHQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=jNB1S0dsPQE>

CURTAS-METRAGENS SOBRE *BULLYING*

Entre os muros da escola

https://www.youtube.com/watch?v=70_cVyDE-hs

Um círculo vicioso

<https://www.youtube.com/watch?v=Ry8Vfv8YaUA>

Bullying

<https://www.youtube.com/watch?v=VyIv-7GITCE>

O sofrer do *bullying*

<https://www.youtube.com/watch?v=IEm-sVNxXPg>

O fim do *bullying* e o começo da paz

https://www.youtube.com/watch?v=z4EcWCil_Dg

Chega de *bullying* (Animação)

<https://www.youtube.com/watch?v=xuSRB0bYoOc>

LONGAS-METRAGENS

A procura de Erik (Looking for Eric). Ken Loach. Inglaterra/França/Itália/Bélgica/Espanha: Sixteen Films/Films Four Canto Bros/Wild Brunch/France 2 Cinema/Why not Productions/Bim Distribuzione/Tornesol Films/Les Films du Fleuve/Radio Télévision Belge Francophone, 2009, 116 min.

Awaydays. Pat Holden. Reino Unido: Red Union/Away Days Films, 2009. 105 min.

Bang, Bang: you're dead. Guy Ferland. Estados Unidos: Legacy Filmworks. Viacom Productions/Showtime Networks, 2002. 93'.

Ben EX. Nic Balthazar. Bélgica/Holanda: MMG Films, 2007. 93'.

Bully: juventude violenta. Larry Clark. Estados Unidos: Studio Canal/Lion Gate Filmes, 2001. 113 min.

Bullying: provocações sem limites. Josetxo San Mateo. Espanha/Portugal: Els Quatre Gats Audiovisuals S.L.

Cass. Jon S. Baird. Reino Unido: Paramount Pictures, 2008. 100 min.

Cyberbully. Charles Binamé. Estados Unidos: Muse Entertainment, 2011. 120'.

Después de Lucía. Michael Franco. México: Pop Films/Lemon Films/Filmadora Nacional/Stromboli Films, 2012. 102 min.

Hooligans (Green Street Hooligans). Lexi Alexander. Reino Unido/Estados Unidos: Oddlot Entertainment, 2005. 109 min.

I.D.: Fúria nas arquibancadas. Philip Davis. Reino Unido: BBC, 105 min.

Meu melhor inimigo – Min bedste Fjende. Oliver Ussing. Dinamarca: Bullit Film/Scan Box Entertainment, 2010, 93 min.

Ondskan: Evil – raízes do mal. Mikael Ström, Suécia/Dinamarca: Vídeo Filmes/Bretz, 2003. 113 min.

Penalidade Máxima (Mean Machine). Barry Skolnick. Reino Unido: Paramount Pictures, 2001. 99 min.

Speak: o silêncio de Melinda. Jessica Sharzer. Estados Unidos: Imagem Filmes, 2004. 89 min.

Tiros em Columbine. Michael Moore. Estados Unidos: Michael Moore, 2004. 92 min.

Zero Day. Bem Coccio. Estados Unidos: Avatar Films, 2003. 92 min.

ANIMAÇÃO

Os Simpson – “Chega de *bullying*”

<https://www.youtube.com/watch?v=rY9B8SOFxbl>

https://www.youtube.com/watch?v=oG_P4UZ3DkA

<https://www.youtube.com/watch?v=YjuK3RH1tp4&t=48s>

<https://www.youtube.com/watch?v=9N0nxXbefpE>

<https://www.youtube.com/watch?v=kNCVCrYsHqg>

CIBERBULLYING

<https://www.youtube.com/watch?v=OBe1-nenr64>

<https://www.youtube.com/watch?v=hihzKy7uNPI>

<https://www.youtube.com/watch?v=Zw2ODkqZrbM>

https://www.youtube.com/watch?v=eQo-Tkxnl_I

<https://www.youtube.com/watch?v=krrE1SU2Kyq>

VÍDEOS COM TROTE UNIVERSITÁRIO

<https://www.youtube.com/watch?v=CrGJ3miqyxk>

<https://www.youtube.com/watch?v=-f2Yg6b10Y8>

<https://www.youtube.com/watch?v=h7OW0Y51ZaQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=XYK2PkteBWE>

<https://www.youtube.com/watch?v=8r9pIMUN6Ak>

TELEJORNALISMO

<https://www.youtube.com/watch?v=y2nCcSNUtpw>

<https://www.youtube.com/watch?v=XFbauhLRfjs>

https://www.youtube.com/watch?v=C0zlHzOg_I

<https://www.youtube.com/watch?v=ykTarbz2cyU>

https://www.youtube.com/watch?v=OuYH33Edq_o

<https://www.youtube.com/watch?v=OKkLi8l0cnY>

<https://www.youtube.com/watch?v=T1b5iSSUCvc>

<https://www.youtube.com/watch?v=33CeioiM78c>

<https://www.youtube.com/watch?v=WEU3-0jXVcU>

GLOBO REPÓTER – *BULLYING*

<https://www.youtube.com/watch?v=M6EQh7WeVHI>

PROGRAMA FANTÁSTICO - *BULLYING*

https://www.youtube.com/watch?v=Z_pUvdLbB2E

<https://www.youtube.com/watch?v=VSczQyRy7-Y>

<https://www.youtube.com/watch?v=eUBwlW0k8pk&t=36s>

https://www.youtube.com/watch?v=wcl_j6_Of2U&t=15s

JORNAL DA RECORD - *BULLYING*

<https://www.youtube.com/watch?v=OLJ3LwydTKc>

<https://www.youtube.com/watch?v=hcjEjZhzLRg>

<https://www.youtube.com/watch?v=Dd3X54zeu2I>

<https://www.youtube.com/watch?v=NxWevnHee54>

DEPOIMENTOS

https://www.youtube.com/watch?v=zZselKmrR_Y

<https://www.youtube.com/watch?v=WK5-io23SWA>

<https://www.youtube.com/watch?v=uaQN5kJnOjw>

<https://www.youtube.com/watch?v=7ZBNw-lK3qw>

SOBRE O AUTOR



Robson Loureiro

Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Realizou estágio de pós-doutorado na School of Philosophy da University College Dublin (UCD); estágio de pesquisa na Hochschule für Grafik und Buchkunst (Leipzig, Alemanha); estágio de doutorado na School of Education da University of Nottingham (Inglaterra, UK). Doutor em Educação (linha de pesquisa História e Política da Educação); Mestre em Educação (área de concentração Filosofia da Educação). Graduado em Filosofia. Professor credenciado na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e Literatura, Alteridade e Sociedade (LAS) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Ufes). Coordenador do Núcleo de Estudos em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepetil/CE/Ufes).

'NOTAS DE FIM'

- 1 DALVI, 2019, p.43-46.
- 2 LOUREIRO, 2020a.
- 3 Cf. ADORNO, 2003.
- 4 ADORNO, 2003, p. 18.
- 5 ADORNO, 2003, p. 25.
- 6 ADORNO, 2003, p. 35.
- 7 ADORNO, 2003, p. 38.
- 8 DUARTE, 1997, p. 80.
- 9 Cf. BROOKE, 1999.
- 10 Cf. BARRON, 2012.
- 11 Cf. CARAZZAI, 2018.
- 12 Cf. THE GUARDIAN, 2018.
- 13 Cf. WURMEJSTER, 2018
- 14 Cf. G1 GOIÁS, 2017.
- 15 Cf. ESTEVES; CARAMANTE, 2011.
- 16 Cf. TOMAZ, 2011.
- 17 Cf. ISTO É, 2018.
- 18 Cf. RODRIGUES, 2012.
- 19 Cf. THE NEW YORK TIMES, 2019.
- 20 Cf. RODRIGUES, 2012, p. 17.
- 21 Cf. ABRAMOVALI, 2019.
- 22 Cf. ANTUNES; ZUIN, 2008.
- 23 Cf. BOEHM, 2020.
- 24 Cf. ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 34.
- 25 Cf. ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 36.
- 26 Cf. ZUIN, 2002.
- 27 ALMEIDA JR., 2016, p. 67-94.
- 28 Cf. ZUIN, 2002, p. 15.
- 29 Cf. ZUIN, 2002, p. 17.
- 30 Cf. ZUIN, 2002, p. 29.
- 31 Cf. ZUIN, 2002, p. 28.
- 32 Cf. ZUIN, 2002, p. 30.
- 33 Cf. ZUIN, 2002, p. 31.
- 34 Cf. MATTOSO citado por ZUIN, 2002, p. 31. Em seu artigo *Práticas violentas ou trotes universitários: o pascu*, Gisele Mascarelli Salgado analisa os relatos e depoimentos emitidos à CPI dos trotes – Comissão Parlamentar de Inquérito constituída pelo Ato nº 56, de 2014, com a finalidade de “[...] investigar as violações dos direitos humanos e demais ilegalidades ocorridas no âmbito das Universidades do Estado de São Paulo, ocorridas nos chamados ‘trotes’, festas e no seu cotidiano acadêmico”. O Relatório final da CPI, com mais de 2 mil páginas, foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo. Mas, o que é o *pascu*? É uma prática em que pasta de dente é introduzida no ânus ou na região do ânus de um estudante, em geral um aluno que é novato no curso. O *Pascu* é prática que ocorre como punição e/ou humilhação. Geralmente praticada em festas e nos trotes. É feita introduzindo pasta de dente no ânus de um homem a força. [...] é quando alunos seguram outro aluno à força, tiram as calças dele, abaixam calça e cueca e passam pasta de dente, dentifrício, no ânus”.
- 35 ZUIN, 2002, p. 32.
- 36 Cf. ABRAMOVALI, 2019.
- 37 Cf. PRZYBYLSKI; WEINSTEIN, 2019; STERNHEIMER, 2007.

- 38 COTONHOTO; ROSSETTI, 2016, p. 348.
 39 COTONHOTO; ROSSETTI, 2016, p. 347.
 40 Cf. BRANDÃO; WHITAKER; OLIVEIRA et. all., 2019.
 41 Cf. ZUIN, 2011.
 42 ZUIN, 2011, p. 592.
 43 Cf. ALMEIDA JR., 2016, p. 25.
 44 Cf. ZUIN, 2011.
 45 ZUIN, 2011, p. 595.
 46 Cf. GARAIGORBOBIL; MARTÍNEZ-VALDERREY, 2018.
 47 Cf. ZUIN, 2011.
 48 Cf. COSER; GIACOMONI, 2019.
 49 Cf. PATCHIN, 2018.
 50 Cf. PATCHIN, 2018.
 51 Cf. TÜRCKE, 2010.
 52 Cf. FROMM, 2002.
 53 Cf. TÜRCKE, 2010.
 54 ZUIN, 2011, p. 596.
 55 Cf. ZUIN, 2011.
 56 O conceito *classe que vive do trabalho* é uma espécie de categoria sociológica, utilizado em várias publicações de autoria do Professor Ricardo Antunes: "A *classe-que-vive-do-trabalho* é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e complexificada. Desse modo, uma crítica do capital, enquanto relação social, deve necessariamente apreender a dimensão de exploração presente nas relações capital/trabalho e aquelas opressivas presentes na relação homem/mulher, de modo que a luta pela constituição do *gênero-para-si-mesmo* possibilite também a emancipação do gênero mulher" (ANTUNES, 1995, p. 46).
 57 Cf. DEBORD, 1997.
 58 Cf. FLUSSER, 1985.
 59 Cf. CHAUI, 2000a.
 60 Cf. DEBORD, 1997; TÜRCKE, 2010.
 61 Cf. FLUSSER, 1985.
 62 Cf. WOLF, 2019.
 63 De acordo com Saviani (1991, p. 19), o trabalho educativo "[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".
 64 Cf. CARR, 2011.
 65 Cf. OCDE, 2015.
 66 Cf. VERNEK, 2020.
 67 Cf. VERNEK, 2020.
 68 Cf. ROCHA, 2020.
 69 Cf. CHEUICHE, 2020.
 70 Sobre a *Amazon Web Services* (AWS), conferir <https://aws.amazon.com/pt/>.
 71 O brasileiro precisa desembolsar entre R\$100 e R\$140,00 para ter acesso a uma conexão internet com velocidade mínima de 200 mega. Cf. *IG Brasil Econômico*. 02.01.2020. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2020-01-02/ha-pouca-oferta-de-internet-de-alta-velocidade-no-brasil-e-custo-parte-de-r-100.html>. Acesso em: 05.06.2020.
 72 Cf. VERNEK, 2020.
 73 Cf. ANJOS, 2013.
 74 Cf. ANJOS, 2013.
 75 Cf. ANJOS, 2013; LANZELLOTTE, 2010.
 76 Cf. GREENPEACE, 2019; *Click Clean*: <http://www.clickclean.org/international/en/>.
 77 Cf. GREENPEACE REPORTS, 2020.
 78 Cf. AMAZON WEB SERVICE, 2020.

- 79 TÜRCKE, 2016, p. 28.
80 Cf. DEBORD, 2003.
81 GAGNEBIN, 2014, p. 14.
82 Essa citação encontra-se na nota 12 de fim “de página”, inserida pelo revisor e pelos tradutores e é uma contribuição do professor Leandro Konder, disponível em BENJAMIN, 1989, p. 146.
83 PUCCI; RAMOS-de-OLIVEIRA, 2007, p. 45.
84 Cf. GIBBONS, 2017.
85 Cf. FERNANDES, 1989.
86 Cf. LOUREIRO; GONÇALVES, 2020b.
87 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
88 Cf. LEMOS; LÉVY, 2010.
89 Cf. LOUREIRO; GONÇALVES, 2020b.
90 Cf. TÜRCKE, 2010.
91 A palavra *mídia* é um forma aportuguesada do vocábulo *media*, em inglês, cuja origem é o latim *media* (lê-se *média*) e significa meios, cujo singular é *medium*.
92 Cf. LOUREIRO; GONÇALVES, 2020b.
93 DEBORD, 1997, p. 14.
94 Cf. ADORNO, 1993.
95 DEBORD, 1997, p. 16.
96 DEBORD, 1997, p. 13.
97 Na realidade, aqui eu faço um analogia ao termo *indústria 4.0*. Sobre essa temática (*indústria 4.0*), conferir LIMA; SANTOS, 2018.
98 Cf. BOÉTIE, 2006; BRIENT, 2009.
99 Cf. DEBORD, 1997.
100 KEHL, 2005, p. 245.
101 Cf. FERNANDES, 2019; PEIRANO, 2020.
102 CHOMSKY, 1997, p. 16.
103 Cf. TÜRCKE, 2010.
104 Cf. GALVÃO, 2020; PEREIRA, 2020.
105 ALVES, 2019, p. 133
106 Cf. UNESCO, 2019.
107 Cf. CETIC, 2015.
108 Cf. CETIC, 2018.
109 ALVES, 2019, p. 144.
110 Cf. RENNER, 2008.
111 Cf. HUBLIN; BEN-NEER; BAILEY et. al., 2017.
112 Cf. CONDEMI; SAVATIER, 2018.
113 Sobre o *Homo neanderthalis* conferir HOGENBOOM, 2020 e CONDEMI; SAVATIER, 2018.
114 Cf. HARARI, 2015.
115 Cf. RAMEROW, 2006.
116 Cf. JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996.
117 Cf. ABBAGNANO, 1998.
118 Cf. CHAUI, 2000.
119 Cf. CHAUI, 2000.
120 Cf. HELLER, 2000.
121 Cf. BURKE, 2003, p. 19.
122 Cf. HELLER, 2000.
123 Cf. BURKE, 2003, p. 21.
124 Cf. HELLER, 1992.
125 Cf. HELLER, 2000.
126 HELLER, 2000, p. 47.
127 Cf. HELLER, 1992.

- 128 “[...] a consciência ingênua é, por essência, aquela que não tem consciência dos fatores e condições que a determinam. A consciência crítica é, por essência, aquela que tem clara consciência dos fatores e condições que a determinam” (PINTO, 1960, p. 83).
- 129 Cf. ADORNO, 2010c.
- 130 Cf. ADORNO, 2010c.
- 131 Cf. ADORNO, 2010c.
- 132 Cf. ADORNO, 2010c.
- 133 Cf. ADORNO, 2010c.
- 134 Cf. ADORNO, 1991.
- 135 Cf. BENJAMIN, 1994.
- 136 Cf. ADORNO, 2010c.
- 137 Cf. RUSCHEL, 1995.
- 138 Cf. DEBORD, 1997.
- 139 Cf. ADORNO, 2010c.
- 140 Cf. BENJAMIN, 1994, p. 197-221.
- 141 Cf. RAMOS-de-OLIVEIRA, 1998, p. 31
- 142 Cf. ZUIN; ZUIN, 2017.
- 143 TÜRKCKE, 2016, p. 28.
- 144 ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101.
- 145 Cf. SILVA, 2018, p. 7; DUARTE, 2003, p. 446-450; ADORNO; HORKHEIMER, 1985 – *Excursão II – Juliette ou esclarecimento e Moral e Indústria Cultural: o esclarecimento como enganação das massas.*
- 146 ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.103.
- 147 Cf. ADORNO, 1995.
- 148 No Brasil, esse comportamento é conhecido pelo famoso *sabe com quem você está falando?*
- 149 RAMALHETE, 2020, p. 3.
- 150 Ao longo do ensaio, o vocábulo sofrimento aparece mais de dez vezes. Faço uma breve alusão ao que aqui se entende por sofrimento, palavra que na tradição acadêmica foi devidamente abordada por inúmeros autores, dentre eles Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud. Ambos são mestres em apontar a necessidade de sermos capazes de enfrentar, na medida do possível (e isso Nietzsche levou muito a sério) sem qualquer “ajuda” externa (alucinógenos – opiáceos, bebida alcoólica, drogas psicoativas etc.) a *dor* e o *sofrimento* “fundamentais” para se alcançar a *alegria* (Nietzsche) ou para que haja *mudança psíquica* (Freud). Se para Nietzsche a dor não é algo ruim, mas potencialmente libertadora, pois nela despontaria uma via de transformação para a alegria, para Freud, não há cura para o *mal-estar* (na civilização), pois “[...] o remédio para o sofrimento é o próprio sofrimento” (FORTES, 2014). Ainda que haja elementos empíricos que corroborem essas teses, a ideia de sofrimento apresentada neste ensaio tem a ver com a produção e reprodução da miséria humana, que atinge a totalidade do ser social. Diz respeito à dimensão *biopolítica* do termo. A fome de alimento, imprescindível para nutri-lo, por exemplo. O *sentir/passar* fome faz com que milhões de pessoas sofram. Será que o faminto consegue (de fato) entender, iniciar uma reflexão ou mesmo associar seu sofrimento (que é consequência da carência permanente de alimentos) com a possibilidade dessa experiência libertá-lo ou torná-lo um sujeito mais feliz? Será que nessa condição se consegue entender ou sentir o que de fato significa *alegria*, e que para ser feliz é preciso sofrer? O ser social, nessa situação, na qual o *reino da necessidade* impera sobre o reino da *liberdade*, precisaria ao menos de um *quantum* de energia (nutrientes orgânicos e inorgânicos – alimento) para que pudesse ser capaz de pensar para além da mera confabulação de como saciar a necessidade básica: a fome. Uma família sem teto, ou sem terra para que possa produzir alimentos, sem trabalho e sem as condições mínimas de sobrevivência, não vai conseguir *atravessar o sofrimento*, tal como proposto por Nietzsche e Freud. E isso em nada tem a ver com *culpa* ou sequer *ressentimento*. É muito difícil para uma criança ou adolescente, vítima

de *bullying*, acreditar que seu sofrimento é algo que lhe fará ser uma pessoa mais alegre, livre de *culpa* e *ressentimento*. De que forma homens e mulheres afrodescendentes, cujos bisavós foram sequestrados da África e escravizados ao longo de quase quatro séculos de história, e que ainda hoje são vítimas desse passado tão presente, podem acreditar que tudo que aconteceu e acontece (preconceito, discriminação etc.) tem a ver com um processo por meio do qual a experiência do sofrimento seria uma forma de libertá-los? De igual modo, os judeus e todos os humanos que foram para os campos de extermínio, devem pensar que o sofrimento que viveram se tratava de uma *travessia libertadora* da *culpa* e do *ressentimento* que o homem *moderno* carrega, em função da constituição judaico-cristã da sociedade? Nietzscheanos e freudianos ortodoxos, muitas vezes têm dificuldade de sair da cartilha/armadilha de algumas teses. Se há fraqueza no homem burguês (e com certeza há) conforme ensina Nietzsche, esse parece não ser o caso dos seguimentos mais vulneráveis e empobrecidos da classe que vive do trabalho. O ressentimento, nesse caso, não diz respeito às vítimas. A organização do capitalismo contemporâneo, com sua política *ultra-pósneoliberal* defende e propaga o discurso de que a ordem da sociedade humana emula as leis da natureza. A tragédia gerada pelas impiedosas leis do capital não é nada natural: ela é social e historicamente produzida. A diatribe que se apresenta neste ensaio é justamente contra essa naturalização e normatização bárbara do sofrimento humano.

151 Cf. SAVIANI, 1991.

152 Cf. SAVIANI, 2007.

153 Cf. SAVIANI, 2007.

154 Cf. ADORNO, 1995a.

155 Cf. ADORNO, 1995a, p. 127.

156 Cf. SAVIANI, 1991.

157 Em *Crianças indígenas: o papel dos jogos, das brincadeiras e da imitação na aprendizagem e no desenvolvimento*, a professora Rosângela Faustino e Lucio Mota, ao se referirem a cultura Guarani, fazem a seguinte observação: “A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vivo no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seus trabalhos, de acordo com a divisão de sexo (MELIA citado por (FAUSTINO; MOTA, 2016, p. 399).

158 Cf. COMENIUS, 1987.

159 Cf. LOCKE, 1922. Trata-se do livro *Alguns pensamentos sobre educação (Some thoughts concerning education)*, publicado na Inglaterra, em 1693. Nesse livro, Locke defende que os professores evitem aplicar castigos físicos em seus alunos, pois a violência os tornava desmotivados à aprendizagem.

160 Cf. ROUSSEAU, 1979.

161 Cf. FOUCAULT, 1999.

162 Em recente pesquisa (NING, 2018), intitulada *Examinando a importância da disciplina educação escolar chinesa: um exame profundo em Shanghai, Hong Kong, Macao e Taipei*, o autor constata que a disciplina das crianças chinesas, em sala de aula, é um dos principais fatores que as levam a ter as melhores notas no Pisa, em diversas áreas do conhecimento.

163 COMENIUS, 1987, p. 145-146.

164 Cf. FOUCAULT, 1999.

165 Cf. MARTINS, 2018.

166 Cf. School issues are n. 1 reason behind youth suicides in 2018, Japanese government white paper finds. The Japan Times News. Disponível em: <https://www.japantimes.co.jp/news/2019/07/16/national/social-issues/school-matters-no-1-issue-behind-youth-suicides-2018-japanese-government-white-paper-finds/#.XuAJXudv-Uk>. Acesso em: 09.06.2020.

167 Cf. ADORNO, 1995e.

168 MILLER, 2006, p. 12.

169 MILLER, 2006, p. 13.

- 170 MILLER, 2006, p. 14.
 171 MILLER, 2006, p. 14.
 172 SULZER citado por MILLER, 2006, p. 21.
 173 SULZER citado por MILLER, 2006, p. 22.
 174 KRÜGER citado por MILLER, 2006, p. 23.
 175 KRÜGER citado por MILLER, 2006, p. 23.
 176 KRÜGER citado por MILLER, 2006, p. 23.
 177 MILLER, 2006, p. 26.
 178 MILLER, 2006, p. 31.
 179 Cf. DENNIS, 2014.
 180 Cf. HOBSBAWM, 1995.
 181 Cf. EVANS, 2010; HOBSBAWN, 1995.
 182 Cf. STANLEY, 2019; EVANS, 2010; HOBSBAWN, 1995.
 183 Cf. FOX, 2017; EVANS, 2012; SHIRER, 2008.
 184 Cf. SHIRER, 2008.
 185 Cf. EVANS, 2012; SHIRER, 2008.
 186 Cf. HITLER citado por EVANS, 2012, p. 360.
 187 Cf. EVANS, 2012.
 188 EVANS, 2012, p. 352.
 189 Cf. EVANS, 2010.
 190 HITLER citado por EVANS, 2012, p. 361.
 191 HITLER citado por EVANS, 2012, p. 361.
 192 Cf. BECKERT, 2016; HANNOUN, 1997.
 193 Cf. HANNOUN, 1997.
 194 Cf. HANNOUN, 1997.
 195 Cf. HANNOUN, 1997.
 196 EVANS, 2012, p. 354.
 197 Cf. EVANS, 2012.
 198 EVANS, 2012, p. 356.
 199 Cf. SHIRER, 2008.
 200 EVANS, 2012, p. 356.
 201 Cf. SHIRER, 2008.
 202 Sobre a relação de Heidegger e sua filosofia com o nazismo, conferir: FAYE, 2015; TOLA; DRAGONETTI, 2014.
 203 RIBEIRO, 1979, p. 3.
 204 RIBEIRO, 1979, p. 4.
 205 RIBEIRO, 1979, p. 4.
 206 Cf. SILVA, 2004.
 207 Cf. VIGOTSKI, 1998.
 208 Cf. OLIVEIRA; SILVA; YOSHINAGA; SILVA, 2015.
 209 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 210 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 211 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 212 OLIVEIRA et. al., 2015, p. 122-125.
 213 OLIVEIRA et. al., 2015, p. 126.
 214 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 215 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 216 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 217 Cf. OLIVEIRA et. al., 2015.
 218 Cf. KITZMANN, 2007; KITZMANN et. al., 2003.
 219 Cf. VERDÉLIO, 2017.
 220 Cf. VERDÉLIO, 2017.
 221 Cf. LEONCI, 2018.

- 222 Sobre Speer, conferir Conceição (2018).
 223 Cf. BLOOM, 2012.
 224 Cf. KERSHAW, 2010.
 225 Cf. EVANS, 2010, p. 215.
 226 Cf. MILLER, 1990.
 227 Cf. GABLER, 2020.
 228 KERSHAW, 2010, p. 43.
 229 Cf. GABLER, 2020.
 230 Cf. GABLER, 2020; CROSBY, s.d.
 231 Cf. FARREN, 2009.
 232 Cf. URWAND, 2014, p. 23.
 233 Cf. URWAND, 2014, p. 23.
 234 Cf. KERSHAW, 2010, p. 41.
 235 Cf. KERSHAW, 2010, p. 41.
 236 Cf. RYBACK, 2003.
 237 Cf. KERSHAW, 2010, p. 409.
 238 ROTH, 1996. De acordo com Neal Gabler, Disney era um casca-grossa, cego para padrões inerentes à natureza, à arte e à literatura. Ele tinha um *toque mágico* que transformava as coisas em ouro, não em arte, pois faltava-lhe percepção para a genuína criatividade artística. Na greve dos cartunistas, de 1941, Disney os chamou de “comunistas filhos da puta”. Depois disso, seu inimigo comum passou a ser movimento sindical, os partidos comunistas, os democratas e a esquerda em geral.
 239 ADORNO, 1993, p. 93.
 240 MILLER, 2006, p. 11.
 241 MILLER, 2006, p. 163.
 242 MILLER, 2006, p. 165.
 243 MILLER, 2006, p. 165.
 244 Cf. MAZZONI; TABAQUIM, 2010.
 245 Cf. MAZZONI; TABAQUIM, 2010.
 246 Cf. MAZZONI; TABAQUIM, 2010.
 247 Cf. BRÁS, 2008.
 248 Cf. SANTOS; VASCONCELOS, 2010.
 249 MAZZONI; TABAQUIM, 2010, p. 73.
 250 Cf. SANTOS; VASCONCELOS, 2010, p. 719.
 251 Cf. FLUSSER, 1985.
 252 Cf. TÜRCKE, 2010.
 253 Cf. TÜRCKE, 2010.
 254 Cf. DEBORD, 1997.
 255 Cf. FLUSSER, 1985.
 256 Cf. TÜRCKE, 2016.
 257 SAVIANI, 1991, p. 19.
 258 Cf. MARX, 1985.
 259 Cf. DUBBY, 2002.
 260 Cf. TOSI, 2003; CHAUI, 2000, p. 542.
 261 Cf. RIBEIRO, 2015; ANTUNES, 1995: “Gounet nos mostra ainda que o sistema toyotista supõe uma *intensificação da exploração do trabalho*, quer pelo fato de que os operários atuam simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer através do sistema de luzes (verde = funcionamento normal; laranja= intensidade máxima, e vermelha = há problemas, deve-se reter a produção) que possibilitam ao capital intensificar - sem estrangular - o ritmo produtivo do trabalho. As luzes devem alternar sempre entre o verde e o laranja, de modo a atingir um ritmo intenso de trabalho e produção. (GOUNET citado por ANTUNES, 1995, p. 27).
 262 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.

- 263 ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11.
 264 Cf. FREUD, 1997.
 265 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
 266 ADORNO, 1995a, p. 119-138.
 267 Cf. FREUD, 1997.
 268 FREUD, 1997.
 269 FREUD, 1997.
 270 Cf. EINSTEIN, 2009.
 271 Cf. EINSTEIN, 2009, s.p.
 272 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
 273 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
 274 ADORNO, 1995b; 1992.
 275 ADORNO, 1992, p. 217.
 276 ADORNO, 1992, p. 219.
 277 ADORNO, 1992, p. 229.
 278 ADORNO, 1992, p. 234.
 279 Cf. ADORNO, 1992, p. 234-235.
 280 Cf. MARCUSE, 1969.
 281 MARCUSE, 1969, p. 26.
 282 MARCUSE, 1969, p. 14.
 283 MARCUSE, 1969, p. 26.
 284 BIANCHI; ALIAGA, 2011.
 285 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
 286 Cf. ESTARQUE, 2019.
 287 MARX, 2008, p. 48: "As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo. Com essa formação social termina, pois, a pré-história da sociedade humana".
 288 Cf. ADORNO, 1992.
 289 Cf. ADORNO, 1995b.
 290 ADORNO, 1995b, p. 117.
 291 ADORNO, 1995a, p. 119.
 292 ADORNO, 1995a, p. 119.
 293 ADORNO, 1995a, p. 119.
 294 MATTÉI, 2002, p. 76-124.
 295 Cf. GAHYVA, 2011; SOUZA, 2008.
 296 DORNELLES; MELO, 2015.
 297 Cf. CONDEMI; SAVATIER, 2019; 2020; NEVES; RANGEL JUNIOR; MURRIETA, 2015.
 298 Cf. CORVISIER, 1983, p. 51.
 299 Cf. CORVISIER, 1983, p. 51.
 300 Cf. MARQUESE, 2006.
 301 Cf. MARQUESE, 2006.
 302 Cf. MARQUESE, 2006, p. 111.
 303 Cf. CHAÚÍ, 2000b, p. 63.
 304 LAS CASAS, 2007, p. 29.
 305 Cf. NOGUEIRA, 2020.
 306 Cf. RIBEIRO, 1999, p. 119.
 307 Cf. RIBEIRO, 1999.
 308 Cf. RIBEIRO, 1999, p. 118;
 309 Cf. RUSSO JR., 2020.
 310 CONDEMI; SAVATIER, 2019, p. 31.

- 311 Cf. PONTES, 2004.
 312 Cf. LOBATO, 2004.
 313 Cf. PONTES, 2004.
 314 Cf. Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tabu/>
 315 Cf. Michaelis: dicionário brasileiro de língua portuguesa. Disponível em: [https://michaelis.uol.com.br/palavra/dNZnk/tabu-2/..](https://michaelis.uol.com.br/palavra/dNZnk/tabu-2/)
 316 Sobre a influência do trabalho de Freud nas pesquisas de Claude Lévi-Strauss, consulta WERNECK, 2012; MENDES, 2018.
 317 Cf. FREUD, 2013.
 318 Cf. SANTOS, 1987.
 319 SANTOS, 1987, p. 7-8
 320 ABBAGNANO, 1998, p. 225-229.
 321 ABBAGNANO, 1998, p. 225.
 322 KANT citado por ABBAGNANO, 1998, p. 225.
 323 ABBAGNANO, 1998, p. 225.
 324 ABBAGNANO, 1998, p. 225.
 325 ABBAGNANO, 1998, p. 225.
 326 ABBAGNANO, 1998, p. 225.
 327 Cf. ABBAGNANO, 1998.
 328 ABBAGNANO, 1998, p. 226.
 329 ABBAGNANO, 1998, p. 226.
 330 ABBAGNANO, 1998, p. 226.
 331 ABBAGNANO, 1998, p. 226.
 332 ABBAGNANO, 1998, p. 226.
 333 Cf. EINSTEIN, 2009.
 334 Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
 335 ABBAGNANO, 1998, p. 227.
 336 ABBAGNANO, 1998, p. 228.
 337 ABBAGNANO, 1998, p. 228.
 338 Cf. ABBAGNANO, 1998, p. 228.
 339 ABBAGNANO, 1998, p. 228-229.
 340 ABBAGNANO, 1998, p. 229.
 341 JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 61.
 342 JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 61.
 343 Sobre essa ceramista brasileira, conferir: <https://www.hidekohonma.com.br/ceramista.php?lin=ptbr&var=ceramista>.
 344 CORBISIER, 1978, p. 317.
 345 MARX, 2008, p. 31-32.
 346 TORRINHA citado por SAVIANI, 2019, p. 26.
 347 BOSI citado por SAVIANI, 2019, p. 26.
 348 Cf. DIAS, 2010; EHRENREICH, 2007; RAPCHAN, 2005.
 349 Cf. FONTANELLA, 1985.
 350 Cf. CONDEMI; SAVATIER, 2019.
 351 PARÍS, 2004, p. 304.
 352 PARÍS, 2004, p. 304.
 353 Cf. PLATÃO, 1997.
 354 Cf. ECO, 2010.
 355 MARX, 2004, p. 110.
 356 MARX, 2004, p. 110.
 357 MARX, 2004, p. 110-111.
 358 Cf. FREUD, 1997; ADORNO; HORKHEIMER, 1985.
 359 LOUREIRO, 2005.
 360 Cf. ADORNO, 1995d.

- 361 ADORNO, 1995a, p. 127.
- 362 De acordo com Coser e Giacomoni (2019, p. 383), “A personalidade está relacionada com o modo como um indivíduo sente, age e interage com o mundo em sua volta. A teoria dos Cinco Grandes Fatores ou *Big Five* propõe que a personalidade de cada pessoa é composta por cinco facetas principais que se mantêm relativamente estáveis ao longo da vida [...]. Extroversão, o quanto uma pessoa se beneficia do contato com outras pessoas; Socialização ou Amabilidade, que se refere a quanto um indivíduo confia, é tolerante e investe em relações mais profundas com outros; realização ou conscienciosidade representa a capacidade de organização, praticidade e perseverança; neuroticismo, um indicador de saúde mental, propensão a experimentar emoções negativas; e Abertura à Experiência, que rege a capacidade criativa e de assimilar mudanças [...]. Alguns desses fatores de personalidade possuem fortes relações com o bem-estar [...]. Neuroticismo é o fator que correlaciona mais fortemente com satisfação de vida e afetos negativos, enquanto extroversão relaciona-se com os afetos positivos [...]”.
- 363 Cf. ADORNO, 2019; 2020 GONÇALVES; LOUREIRO, 2019.
- 364 Cf. ADORNO, 2019.
- 365 Cf. EVANS, 1989.
- 366 Cf. WOLF, 2004.
- 367 Ética, por sua vez, origina-se do vocábulo grego *ethos*, que tinha o sentido de *morada, lugar em que se vive*. Com o tempo, passou a designar *caráter, modo de ser* de cada indivíduo. O senso comum tende a considerar ética como sinônimo de moral: do latim, *mores*, cujo significado original era “costume”, e depois passou a significar *modo de ser, caráter*. Ambas as palavras têm um sentido quase idêntico. No contexto acadêmico, o termo “ética” mantém vínculo com a filosofia moral. Trata-se de um campo do conhecimento, uma disciplina que se propõe a refletir pela dimensão prática, o agir humano na relação consigo mesmo, com outrem e com a natureza. A “moral”, por sua vez, vincula-se às regras, princípios, leis. Ao menos em tese, ela responde à pergunta “o que devemos fazer?” e a ética, “por que devemos?”. A ética pode ser considerada a reflexão capaz de criticar (por meios justificáveis) dos costumes morais. Ela pretende esclarecer o que é a moral e seus traços específicos; fundamentar a moralidade, na busca por averiguar quais as razões conferem sentido ao esforço dos seres humanos viverem moralmente e, a ética aplica aos diferentes âmbitos da vida social os resultados obtidos nas duas primeiras funções, em busca de uma moral crítica, em detrimento da subserviência a um código fechado de normas. O sujeito eticamente responsável procura a verdade por meio da crítica argumentativa e, por esse motivo, a ética condição necessária para a prática da liberdade. Nesse sentido, o ser humano é o único animal fadado à liberdade em face do totalitarismo das leis da natureza. Ao mesmo tempo, por meio das relações que acontecem no mundo da vida, erguem-se leis culturais que suplantam as determinações totalitárias da ordem natural.
- 368 Cf. DUARTE, 1996.
- 369 Cf. UNESCO, 2019.
- 370 Cf. UNESCO, 2019.
- 371 Cf. VÁGVÖLGYI; COLDEA; DRESLER; SCHRADER; NUERK, 2016.
- 372 Cf. VINCENT, 2014.
- 373 Cf. KERSHAW, 2010.
- 374 Cf. DAVIES; JACKSON, 2008; MELZER; SERAFIN, 2013.
- 375 Cf. LÖWY, 2015.
- 376 Cf. CHOMSKY, 2016.
- 377 Cf. STANLEY, 2019; INGLEHART; NORRIS, 2016.
- 378 Cf. TORRES, 2017; HUNT, 2017; FOSTER, 2016; IGNATZI, 2013; IVARSFLATEN; GUDBRANDSEN, 2012; POGGIOLI, 2012.
- 379 Cf. LÖWY, 2015.
- 380 Cf. LÖWY, 2015.
- 381 Cf. LÖWY, 2015.

- 382 Cf. LÖWY, 2015.
 383 Cf. DARDOT; LAVAL, 2016; BITTAR, 2011.
 384 Cf. BANDEIRA, 2018; CHOMSKY, 2016.
 385 Cf. IVARSFLATEN; GUDBRANDSEN, 2012.
 386 Cf. STREEK, 2018.
 387 Cf. MUSTO, 2015.
 388 Cf. SOUTO; NORONHA et. al., 2018.
 389 Cf. DARDOT; LAVAL, 2016.
 390 Cf. STREECK, 2018.
 391 Cf. HARARI, 2015.
 392 Cf. ADORNO, 1995b.
 393 ADORNO, 1995b, p. 100.
 394 ADORNO, 1995b, p. 107.
 395 ADORNO, 2020; STANLEY, 2019.
 396 Cf. STANLEY, 2019.
 397 Cf. ADORNO, 2010a.
 398 ADORNO, 2010a, p. 213-214.
 399 Cf. ADORNO, 2010a.
 400 Cf. STREECK, 2018; DARDOT; LAVAL, 2016.
 401 ADORNO, 1995b, p. 43.
 402 Cf. ADORNO, 1995c.
 403 Cf. BOURDIEU, 1998.
 404 Cf. ADORNO, 2010.
 405 Cf. ADORNO, 1995b.
 406 Cf. TRAVERSO, 1995.
 407 Cf. COWELL, 1995.
 408 Cf. CZIESCHE et. al., 2005.
 409 Cf. SPIEGEL ONLINE, 2011.
 410 Cf. ADORNO, 1995.
 411 ADORNO, 2020.
 412 BOLSONARO, 2016; SOARES, 2019a.
 413 Paradoxalmente, inúmeros oficiais de alta patente das Forças Armadas brasileiras foram vítimas do terrorismo de Estado, perpetrado pelos próprios "camaradas" da farda responsáveis pelo golpe de 1964. Para maiores informações, recomendo assistir ao filme *Militares da democracia: os militares que disserem não*, do cineasta Sílvio Tendler. A meu ver, um dos melhores documentos históricos para se conhecer episódios pouco conhecidos, relativos ao golpe burocrático-civil-militar de 1964. Cf: <https://www.youtube.com/watch?v=6hD8JIHbu3w>.
 414 Aqui incluídos os indígenas assassinados pela ditadura militar (cf. SAKAMOTO, 2020; DAMASIO, 2019; FILGUEIRA, 2017). Os brasileiros e brasileiras, não indígenas, somam mais de 600 mortos (cf. TANJI, 2020; BARREIROS, 2019; DOSSIÊ DOS MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS, 1995).
 415 Cf. PESSOA, 2018.
 416 Cf. BENVENUTI, 2016.
 417 Cf. TREZZI, 2021; SEABRA; GARCIA, 2021.
 418 Cf. BRUM, 2020.
 419 Cf. SOARES, 2019b; WENZEL, 2020.
 420 FONSECA; OLIVEIRA, 2020; MODELLI, 2020; SOARES, 2019c.
 421 Cf. RBA, 2020a.
 422 Cf. COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO, s.d.; VEJA, 2019; MAZUI, 2019.
 423 Cf. DW BRASIL, 2019a; 2019b; CARNEIRO, 2019.
 424 Cf. HUMAN RIGHTS WATCH: <https://www.hrw.org/pt/world-report/2020/country-chapters/336671>.

- 425 Cf. GIELOW, 2020.
- 426 Cf. RODRIGUES, 2020.
- 427 Cf. No meu colégio militar, nós não ficamos calados. "Comunidade Virtual". Disponível em: https://www.facebook.com/nomeucm/?hc_ref=NEWSFEED
- 428 Cf. RBA, 2020b; CAMPOS, 2019; ROCHA, 2019.
- 429 CASTRO, 2004, p. 20.
- 430 Sobre o conceito de evangélico, tomo como referência a orientação de Ricardo Mariano, autor de *Neopentecostalismo: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*, citado por Adroaldo José Silva Almeida em sua tese *"Pelo Senhor, marchamos": os evangélicos e a ditadura militar no Brasil (1964-1985)*. O conceito de evangélico, tratado como uma categoria sociológica, refere-se ao "[...] campo religioso formado pelas denominações cristãs nascidas na e descendentes da Reforma Protestante europeia do século XVI. Designa tanto as igrejas protestantes históricas (Luterana, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana, Metodista e Batista) como as pentecostais (Congregação Cristã do Brasil, Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, Brasil para Cristo, Deus é Amor, Casa da Bênção, Universal do Reino de Deus)" (MARIANO citado por ALMEIDA, 2016, p. 17-18).
- 431 Cf. CARTA CAPITAL, 2020; FÉLIX, 2020; YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=mJ-vF6Qn2W2M&t=29s>; YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ysr1pgCyegs>.
- 432 *Ordensburgen* eram escolas especializadas no treinamento da futura elite nazista; uma espécie de política para o desenvolvimento de líderes (Cf. MILLER, 2006, p. 162).
- 433 Cf. ECA, 2017.
- 434 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948.
- 435 Milton Ribeiro ficou no cargo de Presidente da Capes de janeiro de 2020 a 12 de abril de 2021: "Na contramão da missão central da Capes de bem formar cientistas brasileiros, o Prof. Benedito Aguiar Neto defende uma vertente do criacionismo, em contraposição aos conceitos científicos solidamente estabelecidos e comprovados da Teoria da Evolução. Há poucos dias, em nova e abrupta mudança, às vésperas da importante Avaliação Quadrienal da Capes, o Dr. Aguiar Neto foi substituído pela empresária Cláudia Mansani Queda de Toledo, proprietária de uma instituição privada de ensino superior. Reportagens na imprensa e manifestações de várias sociedades científicas já indicaram que as qualificações acadêmicas da nova presidente estão significativamente aquém do que é demandado pelo cargo. Além disso, não há evidência de que a Dr^a Toledo tenha a necessária experiência em colaboração educacional e científica internacional essencial às iniciativas capitaneadas pela Capes para ampliar a internacionalização da pós-graduação brasileira" (COALISÃO CIÊNCIA E SOCIEDADE, 2021). Disponível em: <http://www.diretodaciencia.com/2021/04/23/em-defesa-da-capes-e-da-pos-graduacao-brasileira/>.
- 436 BARBOSA; HESSEL, 2020; BARROCAL, 2020.
- 437 FILORDI, 2020, s.p.
- 438 BARNETT, 2020, s.p.
- 439 Cf. CUNHA, 2020.
- 440 Da mesma forma, essa contradição também se faz presente nas instituições militares. Mais uma vez, recomendo o filme *Militares da democracia: os militares que disseram não*, de Sílvio Tandler, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6hD8JHbu3w>.
- 441 Cf. ALVES, 2020b.
- 442 Cf. DELACAMPAGNE, 1997, p. 158; p.238-282.
- 443 Cf. KAKUTANI, 2018.
- 444 Entrevista concedida ao Jornal gaúcho Zero Hora (09 de maio de 2013), *In*: GERSCHMANN, 2013.
- 445 KÖTTIG citada por GERCHMANN, 2013.
- 446 Cf. HUNTER, 2009.
- 447 Cf. ENNIS, 1991; HUNTER, 2009.
- 448 ADORNO, 2004, p. 214.
- 449 BRECHT citado por KONDER, 2008, p. 84.

450 Cf. KONDER, 2008.

451 BLOCH citado por KONDER, 2008, p. 83.

452 Cf. KONDER, 2008.

453 Cf. SNYDERS, 1988.

454 SNYDERS, 1988. Sobre o mesmo autor conferir: *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo, Cortez, 1992., e *Alunos felizes: reflexão sobre alegria na escola a partir de textos literários*. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1993.

455 ALMEIDA JR., 2016, p. 123.

456 ALMEIDA JR., 2016, p. 186.

ÍNDICE REMISSIVO

A

agressões 28, 31
antropologia 94, 167, 175
assédio 35, 37, 42, 125, 266
audiovisual 14, 42, 57, 139
autonomia 19, 36, 56, 78, 83, 84, 93, 97,
125, 207, 228, 247, 262

B

bullying 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41,
42, 68, 76, 91, 94, 114, 122, 123, 124, 125,
126, 132, 134, 137, 140, 143, 195, 213,
216, 221, 226, 244, 253, 254, 260, 266,
270, 272, 286, 289, 295, 297, 305

C

calouros 33, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 244,
245
ciberbullying 20, 37, 39, 40, 41
civilização 13, 17, 18, 20, 21, 23, 29, 83,
89, 90, 98, 147, 148, 152, 153, 162, 165,
166, 167, 170, 172, 173, 174, 178, 179,
183, 185, 186, 196, 201, 203, 206, 214,
215, 216, 217, 221, 224, 234, 253, 255,
266, 267, 280, 284, 304
comportamentos violentos 18, 31, 76, 213,
253
comunicação 21, 43, 45, 48, 52, 58, 62, 88,
183, 185, 193, 194, 232, 245, 253, 259
conhecimento 9, 13, 17, 20, 21, 22, 23, 35,
45, 53, 56, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 76, 79, 80, 81, 82, 89, 90, 93, 94, 95,
96, 99, 100, 115, 117, 121, 129, 143, 144,
146, 147, 150, 159, 160, 164, 179, 181,
182, 189, 195, 206, 209, 213, 214, 223,

228, 230, 254, 257, 260, 261, 263, 264,
266, 273, 305, 310
consumidores 43, 54, 59, 63, 88, 154, 259
cosmovisão 18, 44, 79, 92, 105, 115, 170,
211, 234, 262
Covid-19 16, 47, 48
cultura 14, 18, 19, 21, 37, 41, 43, 44, 45,
55, 56, 57, 59, 60, 64, 68, 70, 83, 84, 85,
87, 88, 89, 92, 99, 104, 108, 118, 121, 137,
143, 147, 152, 158, 159, 160, 166, 168,
169, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180,
181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196,
198, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209,
210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219,
223, 224, 230, 233, 254, 255, 261, 264,
265, 269, 287, 289, 293, 305
currículo 105, 230

D

déficit 13, 21, 123, 134, 135, 136, 254,
285, 290, 293
ditadura militar 232, 234, 235, 236, 238,
239, 241, 244, 248, 249, 251, 259, 269,
270, 279, 292, 311, 312

E

educação 11, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 23,
31, 32, 36, 37, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 52, 53, 54, 56, 65, 66, 68, 71, 78,
82, 84, 90, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
115, 116, 119, 120, 124, 130, 133, 136,
140, 147, 163, 164, 165, 167, 179, 183,
196, 197, 207, 211, 212, 213, 215, 216,
217, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 230,
238, 239, 242, 246, 247, 248, 249, 252,

253, 254, 255, 261, 263, 264, 266, 269,
270, 272, 273, 274, 277, 279, 281, 287,
288, 289, 290, 305
engajamento 18, 120, 163
ensino fundamental 26, 32, 100
ensino médio 10, 26, 115
ensino superior 22, 49, 312
espetáculo 13, 20, 21, 43, 48, 51, 54, 57,
61, 62, 63, 64, 65, 86, 90, 137, 201, 213,
240, 253, 276, 282, 284, 294
Estética 56

F

fake news 59, 60, 221, 227, 241, 284
filosofia 17, 19, 20, 45, 72, 73, 80, 108,
112, 114, 115, 117, 144, 151, 160, 162,
163, 169, 174, 178, 179, 206, 207, 215,
230, 257, 258, 263, 264, 274, 276, 278,
279, 282, 285, 292, 293, 306, 310

H

Hiperatividade 134, 254
hominização 57, 67, 68, 143, 144, 145,
147, 148, 175
homofobia 31, 164, 219
homossexuais 27, 206
humanidade 10, 12, 18, 19, 43, 52, 57, 66,
68, 80, 83, 128, 141, 147, 151, 152, 155,
162, 163, 164, 166, 176, 178, 181, 185,
189, 194, 195, 198, 199, 200, 209, 210,
211, 216, 255, 256, 259, 260, 261, 281,
286, 302
humilhação 32, 33, 37, 42, 103, 124, 128,
301

I

indígenas 37, 131, 164, 169, 170, 171,
173, 234, 240, 241, 276, 278, 279, 285,
291, 305, 311
isolamento social 16, 47, 48, 201

M

mal-estar 13, 20, 152, 153, 234, 280, 304
massacres 11, 27, 29, 30, 289
métodos de ensino 18, 119
militarismo 105

N

nazifascista 13, 107, 133, 215, 218, 221,
224, 234, 253, 254
nazista 13, 21, 91, 100, 101, 104, 105, 106,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 127, 130,
132, 157, 205, 206, 216, 222, 226, 229,
230, 254, 257, 312
negros 27, 37, 107, 169, 171, 172, 206,
217, 237

O

ódio 27, 77, 101, 133, 164, 205, 225, 256

P

processo civilizatório 18, 21, 68, 90, 130,
148, 166, 174, 177, 180, 202, 215, 229,
233
processo de ensino 44, 45, 46, 53, 54, 66,
94, 96, 97, 119, 120
psicologia 94, 210, 277, 283

R

racismo 31, 237
radicalismo 235, 268
redes sociais 27, 39, 41, 42, 59, 60, 61, 65,
158, 252

S

sadomasoquista 34
sapiens 13, 17, 21, 57, 66, 67, 68, 69, 70,
81, 90, 116, 117, 133, 144, 145, 146, 147,
148, 149, 168, 174, 178, 186, 187, 189,
190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198,
201, 204, 206, 209, 211, 222, 233, 255,
265, 275, 281, 282, 284

sectarismo 237
 sociedade 13, 20, 21, 32, 34, 42, 43, 44,
 48, 51, 54, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
 76, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 90, 98, 99,
 100, 101, 112, 114, 116, 117, 119, 120,
 137, 140, 141, 143, 148, 149, 151, 152,
 153, 154, 156, 157, 160, 163, 164, 167,
 169, 171, 173, 176, 180, 182, 183, 185,
 197, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 211,
 212, 213, 214, 216, 227, 228, 230, 232,
 233, 234, 235, 237, 238, 240, 246, 253,
 254, 259, 260, 261, 266, 274, 276, 284,
 293, 305, 308

T

TICs 13, 21, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49,
 50, 51, 52, 53, 54, 57, 253
 trote 13, 14, 18, 20, 21, 23, 32, 33, 34, 35,
 37, 38, 39, 40, 42, 76, 91, 94, 140, 143,

213, 216, 221, 226, 244, 245, 253, 254,
 260, 266, 269, 274, 294

V

veteranos 33, 34, 35, 37, 38, 42, 245
 videogames 30, 36, 40, 41, 64, 287
 violência 28, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 42, 45,
 91, 94, 98, 99, 100, 101, 103, 114, 119,
 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130,
 132, 133, 134, 135, 137, 138, 170, 171,
 202, 204, 213, 227, 244, 249, 266, 274,
 283, 288, 293, 294, 305
 vítimas 26, 27, 31, 33, 36, 41, 123, 124,
 125, 126, 127, 132, 135, 139, 160, 161,
 167, 237, 242, 243, 271, 292, 305, 311

X

xenofobia 105, 164, 219

www.PIMENTACULTURAL.com

BULLYING E TROTE UNIVERSITÁRIO:

considerações dialéticas
sobre educação
e civilização na barbárie