

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

MAURO ANTÔNIO DO NASCIMENTO

FILOSOFIA EM ATOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA
TEORIA CRÍTICA PARA A FUNDAMENTAÇÃO DE UM
CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

SÃO CARLOS-SP
2019

MAURO ANTÔNIO DO NASCIMENTO

FILOSOFIA EM ATOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA A
FUNDAMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional
em Filosofia da Universidade Federal
de São Carlos para obtenção do
título de mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Paula
Ramos de Oliveira

São Carlos-SP
2019

Nascimento, Mauro Antônio do

Filosofia em Atos e as contribuições da Teoria Crítica para a fundamentação de um currículo emancipatório / Mauro Antônio do Nascimento. -- 2019.

111 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Paula Ramos de Oliveira

Banca examinadora: Antonio Álvaro Soares Zuin, Denis Domeneghetti Badia, Paula Ramos de Oliveira

Bibliografia

1. Teoria Crítica e Psicanálise. 2. Filosofia Histórico-psicanalítica. 3. Educação, currículo, arte e emancipação. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Mauro Antônio do Nascimento, realizada em 19/12/2019:

P. Ramos de Oliveira

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

Antonio Alvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin
UFSCar

Denis Domenechetti Badia

Prof. Dr. Denis Domenechetti Badia
UNESP

Para minha filha Marina

AGRADECIMENTOS

À minha filha Marina, a quem dedico esta dissertação, o seu sorriso, a sua coerência lógica e a sua solidariedade me fazem acreditar que um mundo melhor é possível. O nosso amor, filha, me motiva nessa jornada de luta. Ao meu pai, Pedro – in memória – presença viva em minha existência e alicerce sólido da minha formação. À minha mãe, Olívia, pela fortaleza e amor para proteger e cuidar dos seus filhos, netas e bisneta. Ao meu irmão, Marco, pelos diálogos, abraços e parceria nessa jornada de lutas. À minha irmã, Márcia, por articular a unidade da família e por ser o auxílio sempre presente nos momentos que necessitamos de amparo. Às minhas sobrinhas Lissara, Maria Eduarda, Maria Vitória e Ana Vitória. Ao Wanderley e ao Geovani. Aos meus avós – in memória – e a todos os meus familiares.

À minha orientadora, Professora Paula, pela luz conceitual nessa jornada de lutas para a construção de uma educação emancipatória. Os nossos diálogos e reflexões em comunhão – matéria vida da Filosofia – foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa. À Professora Adriana e à Stefania. Aos meus Professores da UFSCar – Bezerra, Celso, Emília, João Virgílio, Paula e Renata – que a fazem ser um centro de excelência. Aos membros da minha banca examinadora, Professores Antonio e Denis, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento desta dissertação. Aos professores João Virgílio e Ricardo por aceitarem o convite para participarem da defesa. À Professora Maria dos Anjos que me orientou no mestrado ProfEPT/IFSC, em Florianópolis, antes do meu ingresso na UFSCar. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP pelo Programa de Capacitação e Qualificação que me permitiu o afastamento integral para cursar o mestrado e desenvolver esta pesquisa.

Aos meus alunos e ex-alunos por me motivarem nessa busca pelo conhecimento e por contribuírem para minha formação como docente. Aos meus amigos e companheiros de luta do IFSC Campus Canoinhas e IFSP Campus Sertãozinho. E a todos os meus amigos – em especial Ana Paula, André, Betiza, Bruna, Conrado, Daniel, Drucila, Elesandro, Fernando, Greice, Iris, Jane, Jorge, Klebston, Liliane, Marismar, Mateus, Patrícia, Pepe, Priscilla, Rafael, Renata, Renê, Sheila, Sônia, Teresa e Wilson – que, ao lerem estes agradecimentos, saberão que me dirijo a cada um de vocês com muito carinho e gratidão.

Esperemos que em relação às perdas dessa guerra não se caminhe de maneira diferente. Se antes o luto for superado, isso mostrará que nossa elevada avaliação dos bens culturais não sucumbiu à experiência de sua fragilidade. Reconstruiremos tudo o que a guerra destruiu, talvez com fundamentos mais sólidos e mais duráveis do que antes.

Sigmund Freud

RESUMO

Esta dissertação foi tecida com o objetivo de compreender as determinações que estruturam os currículos escolares e as contribuições da Teoria Crítica para a construção de uma educação emancipatória. Ao longo da trajetória deste trabalho de pesquisa surgiu a proposta de se criar a Filosofia Histórico-psicanalítica com a perspectiva de alicerçar a concepção de emancipação ora defendida. Pelas raízes da Teoria Crítica, Marx e Freud, foi possível compreender as múltiplas determinações que condicionam o indivíduo e investigar as causas da regressão do homem à barbárie. Por meio da aproximação entre o materialismo histórico-dialético e a psicanálise, impulsionada pelos frankfurtianos, ampliou-se o campo teórico – de intervenção – da filosofia da práxis, sobretudo com a análise da relação tensional das pulsões governadas pelo princípio do prazer, confrontadas pelo princípio da realidade que foram trazidas para a cena do debate educacional. Essas investigações, – supra e intra-individual – acerca da condição humana, completaram o marxismo e efetivou uma aspiração freudiana de se criar uma ciência que seja capaz de compreender os sintomas psico-políticos, cujas causas propagam quadros psicopatológicos e aprisionam um número crescente de indivíduos nos domínios de Tânatos. Diante deste cenário e com a perspectiva de promover uma educação emancipatória, apresenta-se, como proposta de produto educacional desta pesquisa, o Projeto Filosofia em Atos, cujo pressuposto consiste em compreender que a arte, como produto da imaginação e das pulsões, permite ao homem fantasiar e ser livre.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Psicanálise. Filosofia Histórico-psicanalítica. Educação. Currículo. Arte. Emancipação.

ABSTRACT

This thesis is aimed at understanding the determinations that structure school curricula and the contributions of Critical Theory to the development of an emancipatory education. Throughout this research, a proposal was identified to create a Historical-psychoanalytic Philosophy with the perspective to support the conception of emancipation, being the object of this study. Based on the foundations of Critical Theory, Marx and Freud, it was possible to understand the multiple determinations that condition the individual and investigate the causes of man's regression to barbarism. Through the proximity between historical-dialectic materialism and psychoanalysis, driven by the Frankfurtians, the theoretical field – of intervention – of the philosophy of praxis was expanded, specifically with the analysis of the tensional relationship of the drives governed by the principle of pleasure, confronted by the principle of reality that were brought to the scene of the educational debate. These investigations, supra and intra-individual, in regard to the human condition, completed Marxism and enabled the Freudian aspiration to create a science capable of understanding the psycho-political symptoms, whose causes propagate psychopathological states and imprison a growing number of individuals in the domains of Thanatos. According to the present scenario and with the aim of promoting an emancipatory education, the Philosophy in Acts Project is presented in this research as a proposal for an educational product. The implication of this proposal is to understand that art, as a product of imagination and drives, allows man to fantasize and to be free.

Keywords: Critical Theory. Psychoanalysis. Historical-psychoanalytic Philosophy. Education. Curriculum. Art. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Foto 1: Visita Técnica em Curitiba/Turma do Curso de Desenvolvimento e Gestão Cultural do Campus Canoinhas/IFSC..... | 95 |
| Foto 2: Projeto de Extensão IFSC SESC em Atos..... | 95 |
| Foto 3: Projeto de Extensão IFSC Encena Shakespeare. Grupo de Teatro É o Quê? Adaptação da peça Sonho de uma noite de verão, de William Shakespeare..... | 96 |
| Foto 4: Grupo de Teatro É o Quê? do NuCA-Campus Canoinhas/IFSC..... | 96 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| TEORIA CRÍTICA, PSICANÁLISE E A RELAÇÃO INDIVÍDUO-OUTRO..... | 17 |
| FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIA | 40 |
| FILOSOFIA EM ATOS: UM CONTRAPONTO À SEMIFORMAÇÃO CURRICULAR..... | 69 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 99 |
| REFERÊNCIAS..... | 106 |

INTRODUÇÃO

A condição humana, em sua concretude real, é o ponto de partida deste trabalho de pesquisa. Sem uma transcendência verticalizada que busca no plano etéreo formas puras com o poder de plasmar no plano terreno a vida em sua diversidade. Mas aqui se persegue uma meta, uma obra humana que será esboçada ao longo do itinerário desta dissertação que, em seu delineamento, encontrou a perspectiva que pressupõe transcender a emancipação intelectual para a emancipação política com o intuito de se alcançar a emancipação humana.

Daí se segue que o homem se liberta de um constrangimento através do Estado, politicamente, ao transcender as suas limitações, em contradição consigo mesmo, e de maneira abstracta, estreita e parcial. Além disso, ao emancipar-se politicamente, o homem emancipa-se de modo desviado, por meio de um intermediário, por mais necessário que seja tal intermediário. (MARX, 1989a, p. 43).

Neste sentido, o currículo oficial, determinado pelo Estado, pode ser um caminho para se alcançar a emancipação humana, mas esta intermediação, sobretudo com a adoção de políticas educacionais conservadoras, tende a transformar o Estado em um agente de supressão da liberdade humana.

Nesta era eclipsada e de derrocada do projeto iluminista de educação, surge a necessidade de alguns passos para trás como estratégia política e educacional para se restaurar a emancipação intelectual definida por Kant (2005, p. 63) como esclarecimento, isto é, “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”. A reafirmação da autonomia da razão é o primeiro passo nesta jornada que tem como meta a emancipação humana, concebida por Karl Marx como plenitude do processo emancipatório.

A emancipação humana só será plena quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstracto; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tomado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres)

como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 1989a, p. 63)

Cumpra então considerar, a existência de concepções distintas de emancipação, para não se cair no engano “de não examinar a relação entre emancipação política e emancipação humana” (MARX, 1989a, p. 40). A este exame deve-se acrescentar a concepção de emancipação intelectual definida por Kant como esclarecimento. Esta taxionomia se torna necessária para se compreender as razões que levaram Adorno à concepção de emancipação como contradição e resistência e, conseqüentemente, situar a proposta emancipatória presente nesta dissertação.

Neste sentido, é fundamental ater-se à história dos processos emancipatórios, tendo como ponto de partida o esclarecimento intelectual que foi essencial para a laicização do Estado, isto é, para a emancipação política, mas segundo Marx (1989a, p. 63), “toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem.” Contudo, “a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”. (MARX, 1989a, p.63). Ora, emancipação política que transforma o Estado em uma esfera laica, isto é, o liberta da tutela religiosa, não constitui uma emancipação plena, pois nas revoluções burguesas que seguiram os ideários dos filósofos John Locke e Jean-Jacques Rousseau, a dominação privada da religião foi substituída pela dominação privada da classe burguesa. Ora, trilhar o itinerário emancipatório, apresentado em uma pequena parte nesta pesquisa, significa percorrer os processos de ascensão e queda (no sentido hegeliano) do homem que luta para constituir-se como pessoa humana.

A compreensão desta jornada humana exige o uso de dois métodos: o materialismo histórico-dialético e a psicanálise. Esta pesquisa chega a Teoria Crítica por meio de suas raízes: Marx e Freud que, além de essenciais para a compreensão da condição humana, são antídotos, sobretudo nesta época em que o Estado, aparentemente laico, se deixa determinar por fatores religiosos e irracionais.

Embora o capitalismo seja implicado em tantas desigualdades cruciais que enfrentamos e certamente as torne ainda mais difícil

para superá-las, ele não é a raiz de tudo o que enfrentamos. Nas palavras de um dos críticos mais pensantes das relações políticas e econômicas e dos modos de produção e organização, “Críticos do capitalismo ficam às vezes tentados a tratar todos os problemas sérios do mundo contemporâneo – tais como racismo, sexismo, guerra, fundamentalismo religioso, homofobia e daí por diante – como consequências do capitalismo. Essa tentação deve ser resistida” (WRIGHT, 2010, p. 38). (APPLE, 2017, p. 250).

É importante que se compreenda que o desenvolvimento da civilização e das forças produtivas não aliviou o homem de seu sofrimento, pelo contrário, o aumentou. A religião, por ser um refúgio há séculos, permanece como morada aparentemente protetora. A ciência passou a ser, para os fundamentalistas e conservadores, o perigo a ser combatido e, a escola, instituição produtora e difusora da ciência, tornou-se um risco para aqueles que buscam refúgio dessa realidade mundana que não lhes traz felicidade.

Como se observa, o homem não pode ser compreendido apenas como um agente econômico que produz mercadorias. Ele é um ser que, em seu desamparo, busca formas de tornar ausente a dor e presente o prazer, isto é, ele tem como meta primordial de sua existência a felicidade. Mas além dos antagonismos sociais e econômicos, que o impedem de alcançar essa meta, há os psíquicos, constituídos pela contradição: princípio de prazer versus princípio da realidade. Em *O Mal-estar da civilização*, Freud (2010a) fez um diagnóstico crucial ao considerar que o desenvolvimento civilizatório não traz consigo a felicidade, pois o sofrimento ameaça os homens por três lados: de seu próprio corpo, da exterioridade e das relações humanas.

Até agora, nossa investigação sobre a felicidade não nos ensinou muita coisa que já não fosse conhecida. E se lhe dermos prosseguimento, perguntando por que é tão difícil para os homens serem felizes, a perspectiva de aprender algo novo também não parece grande. Já demos a resposta, ao indicar as três fontes de onde vem o nosso sofrer: a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade. No tocante às duas primeiras, nosso julgamento não tem por que hesitar: ele nos obriga ao reconhecimento dessas fontes do sofrer e à rendição ao inevitável. Nunca dominaremos completamente a natureza, e o nosso organismo, ele mesmo parte dessa natureza, será sempre uma construção transitória, limitada em adequação e desempenho. Tal conhecimento não produz um efeito paralisante; pelo contrário,

ele mostra à nossa atividade a direção que deve tomar. Se não podemos abolir todo o sofrer, podemos abolir parte dele, e mitigar outra parte – uma experiência milenar nos convenceu disso. Temos outra atitude para com a terceira fonte de sofrimento, a social. Esta não queremos admitir, não podendo compreender por que as instituições por nós mesmos criadas não trariam bem-estar e proteção para todos. Contudo, se lembrarmos como fracassamos justamente nessa parte da prevenção do sofrimento, nasce a suspeita de que aí se esconderia um quê da natureza indomável, desta vez da nossa própria constituição psíquica. (FREUD, 2010a, p. 43-44).

Ora, diante dessas três fontes de sofrimento, os indivíduos buscam evitá-lo e tentam encontrar a felicidade que, por ser subjetiva, só pode ser encontrada no próprio indivíduo. Porém, quando as renúncias feitas, em face da promessa de ser feliz, não são devidamente recompensadas, há o surgimento de revoltas motivadas por processos irracionais que transformam aqueles que também são vítimas em algozes. Daí se segue que, em relação à fonte social do sofrimento, os indivíduos, em sua recusa de aceitar tal fonte, evitam associá-la às instituições religiosas ou familiares, mas não deixam de escolher um ator social para depositar a sua ira. Neste contexto, os chamados “cidadãos de bem”, arrastados pela onda anticientificista, depositam a sua ira na escola e, nesta paranoia coletiva, professores são perseguidos e classificados como “doutrinadores”.

O ódio do mundo hitlerista contra tudo que era diferente, o nacionalismo como sistema paranoico, foi algo deste tipo; o poder de atração de traços desta ordem dificilmente diminuiu. A paranoia, o delírio persecutório, que persegue os outros sobre os quais projetam as suas próprias intenções, é contagioso. Delírios coletivos, como o anti-semitismo, confirmam a patologia daquele indivíduo que revela não encontrar-se psicologicamente à altura do mundo e se refugia num fantasioso reino interior. Esses delírios podem até dispensar o indivíduo semi-enlouquecido da necessidade de enlouquecer por completo [...]. (ADORNO, 2003a, p. 42-43).

O século XX, em seu declínio à irracionalidade que se contrapõe ao Século das Luzes, fez surgir uma estranha convergência, pois, em princípio, a barbárie era compreendida como a antítese da civilização, mas, o desenvolvimento civilizatório tem um componente repressor que culminou na confluência dessas duas dimensões opostas. Vivencia-se nos tempos atuais a confluência entre a barbárie e a civilização. O desenvolvimento técnico e científico ampliou de maneira, até então

imaginável, a capacidade humana de matar e de tentar sentir prazer, seja na forma real ou sublimada pela própria dimensão onírica do indivíduo ou por meio das tecnologias do mundo midiático, cujos produtos são vendidos com a promessa de deleite que não se realiza. “Eis aí o segredo da sublimação estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A Indústria cultural não sublima, mas reprime”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 131).

[...] a civilização é constituída sobre a renúncia instintual, o quanto ela pressupõe justamente a não satisfação (supressão, repressão, ou o quê mais?) de instintos poderosos. Essa “frustração cultural” domina o largo âmbito dos vínculos sociais entre os homens; já sabemos que é a causa da hostilidade que todas as culturas têm de combater. Ela também colocará sérias exigências ao nosso trabalho científico; aí teremos muito o que esclarecer. Não é fácil compreender como se torna possível privar um instinto de satisfação. É algo que tem seus perigos; se não for compensado economicamente, podem-se esperar graves distúrbios (FREUD, 2010a, p. 60).¹

Como se vê, a partir da perspectiva psicanalítica, o mundo humano parece ser um projeto destinado ao fracasso, mas com base no marxismo, fonte de otimismo da Teoria Crítica, o homem, por meio do trabalho, transforma a natureza e o seu próprio ser. Diante desses dilemas, torna-se necessário que esta investigação acerca da condição humana tenha como referência a noção de tendência, isto é, não há um fim previamente determinado. O que existe são os movimentos impulsionados por forças naturais, políticas, econômicas, psíquicas, culturais e de outras ordens que determinam a condição humana. Acrescente ainda, a este conjunto de forças, as escolhas humanas. Diante desta ordem de fatores, os caminhos se multiplicam e as metas se tornam várias. Porém, é necessário questionar se a fórmula clássica que pressupõe controlar as paixões por meio da razão ainda é válida, isto é, a razão (fim) determinando as ações (meios) evitará a tendência humana à autodestruição, ou seja, à barbárie? As palavras de Freud não são um alento:

1 O tradutor, Paulo César de Souza, do Livro *O Mal-Estar na civilização, Novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*, de Sigmund Freud, utilizado para fundamentar esta dissertação, faz a seguinte consideração: “Ao ler essas traduções, apenas precisarão fazer o pequeno esforço de substituir mentalmente ‘instinto’ por ‘pulsão’, ‘instintual’ por ‘pulsional’, ‘repressão’ por ‘recalque, ou ‘Eu’ por ‘ego’ [...]”.

A meu ver, a questão decisiva para a espécie humana é saber se, e em que medida, a sua evolução cultural poderá controlar as perturbações trazidas à vida em comum pelos instintos humanos de agressão e autodestruição. Precisamente quanto a isso a época de hoje merecerá talvez um interesse especial. Atualmente os seres humanos atingiram um tal controle das forças da natureza, que não lhes é difícil recorrerem a elas para se exterminarem até o último homem. Eles sabem disso; daí, em boa parte, seu atual desassossego, sua infelicidade, seu medo. Cabe agora esperar que a outra das duas “potências celestiais”, o eterno Eros, empreenda um esforço para afirmar-se na luta contra o adversário igualmente imortal. Mas quem pode prever o sucesso e o desenlace? (FREUD, 2010a, p. 121-122).

Contudo, a humanidade não pode se resignar e se refugiar em uma espécie de fatalismo que tudo aceita como inevitável. Talvez as escolhas libertem a espécie humana da condição de refém dessa eterna luta entre Eros e Tânetos. Romper com o conformismo ou nas palavras de Kant, sair da menoridade, não será uma tarefa fácil. “Que porém um público se esclareça [*aufkläre*] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável.” (KANT, 2005, p. 65). Ora, este otimismo kantiano precisa ser revigorado nesta época de supressão da liberdade e do pensamento crítico e, a partir da atual condição humana, repensar o papel das escolas nesse processo de derrocada do projeto iluminista de educação e, quem sabe, referenciá-las nas perspectivas curriculares que tenham como tendência a emancipação humana.

TEORIA CRÍTICA, PSICANÁLISE E A RELAÇÃO INDIVÍDUO-OUTRO

Compreender o Cosmos foi o impulso originário da filosofia que, em sua gênese, buscou na exterioridade desvelar a natureza para em seguida compreender a existência humana. O olhar inicialmente para fora de si foi uma necessidade premente diante das forças que atemorizavam os homens. Forças que foram transformadas, por meio da crença, antes do surgimento da filosofia na Grécia, em seres mitológicos, deuses cujas potências poderiam destruir, em instantes, a vida humana. O Caos (indefinido) foi então domado ilusoriamente na psique humana e transformado em Cosmos (ordem). Esta aparente estabilidade deu segurança aos homens que temiam as forças ocultas da natureza que se manifestavam por meio dos seus deuses. Porém, o Cosmos e o homem permaneceram desconhecidos. Situação que levou Sócrates à inquietude e a modificar a perspectiva do olhar filosófico.

“Conheça-te a ti mesmo” tornou-se então o fundamento da filosofia socrática ou antropológica. Mas o olhar para si trouxe mais inquietude do que ordem. Os homens não suportaram a perspectiva deste olhar para dentro de si e, no Tribunal de Atenas, pelo voto da maioria, Sócrates foi condenado à morte. Mas este olhar instigante exigiu a sua permanência e, ao transcender um tempo e um espaço situado, permitiu à contemporaneidade, por meio da psicanálise, desvelar que parte das potências que podem destruir o homem não são externas a ele. Razão pela qual uma dessas forças internas da psique foi conceituada por Freud como pulsão de morte.

Esta perspectiva freudiana, que se insere no território filosófico, apresenta uma outra dimensão de conflitos que não podem ser abarcados pelo materialismo histórico-dialético. Segundo Horkheimer (2006, p. 17), “Marx e Engels assumiram a dialética num sentido materialista. Mantiveram a convicção hegeliana da existência de estruturas e tendências supra-individuais [...]”. Mas, além dos conflitos que surgem a partir das determinações econômicas, há os psíquicos formados pelo dualismo: pulsão Eros versus pulsão de morte. “Por isso, a psicologia avançará até

estes fatores psíquicos mais profundos, por meio dos quais a economia determina o homem; ela será mormente psicologia do inconsciente.” (HORKHEIMER, 2006, p. 21).

A importância da psicologia como ciência auxiliar da história se baseia no fato de que, assim como toda forma de sociedade que já passou pela terra pressupõe um certo estágio evolutivo das forças humanas e, por isso, é condicionada psiquicamente, assim também, sobretudo, o funcionamento de uma forma de organização já existente, e ainda a manutenção daquela já em declínio, depende de fatores psíquicos, entre outros. Particularmente, o mais importante numa análise de determinada época histórica é conhecer as forças e disposições psíquicas, o caráter e a capacidade de mudança dos membros dos diversos grupos sociais. Nem por isso a psicologia se transforma em psicologia de massa, mas adquire seus conhecimentos no estudo dos indivíduos. (HORKHEIMER, 2006, p. 21-22).

Neste sentido, há o pressuposto que o homem não é condicionado apenas em termos corpóreos para adaptar-se aos diferentes modos de produção. É crucial que se compreenda que as determinações econômicas condicionam e ajustam o corpo e a psique do indivíduo ao modo vivente das sociedades produtoras de mercadorias. Porém, o indivíduo, que se dilui na massa ou resiste aos processos de adaptação, possui, em sua estrutura psíquica, forças que atuam para constituir o seu ser ou autodestruí-lo.

Na vida psíquica do indivíduo, o outro entra em consideração de maneira bem regular como modelo, objeto, ajudante e adversário, e, por isso, desde o princípio, a psicologia individual também é ao mesmo tempo psicologia social nesse sentido ampliado, porém inteiramente legítimo. (FREUD, 2019, p. 35).

A relação indivíduo-outro ou indivíduo-mundo pode ser compreendida por meio das palavras de Hamlet, um ser ficcional e ao mesmo tempo o primeiro homem moderno, que percebeu o mundo como uma prisão e a Dinamarca como a pior delas e, diante da trama de sua existência, declarou: “eu poderia viver recluso numa casca de noz e me achar o rei do espaço infinito se não tivesse maus sonhos.” (SHAKESPEARE, 2003, p. 50). Ora, ao interpretar os maus sonhos ou os que ocorrem para satisfazer desejos, Freud encontrou um caminho que o levou ao conhecimento das atividades do inconsciente e, ao olhar para este lugar formado pelo campo pulsional, deparou-se com o Caos que se contrapõe ao mundo

ordenado da lógica. Nessa instância, que não se aplica o princípio lógico da não-contradição, instaurou o seu foco de investigação, cujos pressupostos são imprescindíveis para compreensão da condição humana, pois

[...] as ações dos homens não derivam somente do seu instinto físico de conservação, tampouco somente do impulso sexual imediato, mas também, por exemplo, da necessidade de acionar as forças agressivas, bem como de reconhecer e afirmar a própria pessoa, de abrigar-se numa coletividade e de outros impulsos. A psicologia moderna (Freud) mostrou como tais reivindicações se diferenciam de tal maneira da fome, que esta reclama uma satisfação mais direta e mais constante, ao passo que aquelas são grandemente adiáveis, moldáveis e passíveis de satisfação através da fantasia. (HORKHEIMER, 2006, p. 24-25).

Neste sentido, ao percorrer os caminhos da filosofia da práxis e da teoria freudiana, constata-se que a Teoria Crítica impulsionou a aproximação de duas concepções antitéticas acerca do homem, mas, em decorrência do movimento dialético, se encontraram para erigir um novo campo de investigação que aborda a espécie humana em sua completude. Segundo Horkheimer (2006, p. 20), “Está o objeto da psicologia de tal maneira entrelaçado na história que o papel do indivíduo não é redutível a simples função das condições econômicas.” Um método que seja dialético não pode negar o seu oposto para se constituir, pois a contradição é o princípio motor da realidade e, por consequência, os conhecimentos científicos são formados a partir deste devir.

A psicanálise tem um direito especial de falar em nome da visão de mundo científica neste ponto, já que não pode ser acusada de haver negligenciado o psíquico no quadro que faz do mundo. Sua contribuição à ciência consiste exatamente em estender a investigação à esfera psíquica. Sem uma psicologia desse tipo, a ciência ficaria muito incompleta. (FREUD, 2010b, p. 323-324).

Embora Freud (2010b), em seu texto *Acerca de uma visão de mundo*, apresente várias objeções ao marxismo, ele reconhece a importância da filosofia de Marx para a construção de uma visão de mundo científica que possa guiar a humanidade para um futuro melhor. Possibilidade que não está presente na psicanálise, pois, segundo Freud (2010b, p. 322), “ela é totalmente inadequada para criar uma visão de mundo própria, deve aceitar aquela da ciência”.

Ao discorrer sobre o panorama da ciência desde seus primórdios à contemporaneidade, Freud, contrapondo-se à visão de mundo religiosa, destaca que “As pesquisas de Karl Marx sobre a estrutura econômica da sociedade e a influência das diversas formações econômicas sobre todas as esferas da vida humana conquistaram uma autoridade indiscutível em nossa época.” (FREUD, 2010b, p. 347). Porém, a proibição de pensar imposta pelas religiões, surge também entre os marxistas. A posição de Freud é crucial para a defesa da liberdade de pensamento diante de qualquer visão de mundo. É importante ressaltar que o dogmatismo que se manifesta nas religiões, também ocorre nas ciências ou na filosofia como já criticou Kant no século XVIII. Deve-se então compreender que a crítica freudiana ao marxismo prático, implementado na ex-URSS, é em si uma defesa da filosofia de Marx.

A força do marxismo não está, evidentemente, em sua concepção de história ou nas previsões do futuro que nela se baseiam, mas na inteligente demonstração da influência avassaladora que as relações econômicas dos seres humanos têm sobre suas atitudes intelectuais, éticas e artísticas. Desse modo foram desveladas muitas conexões e interdependências, que até então haviam sido quase inteiramente ignoradas. Mas não se pode supor que os motivos econômicos sejam os únicos que determinam o comportamento dos homens na sociedade. (FREUD, 2010b, p. 349).

O território de aproximação entre a teoria freudiana e a filosofia da práxis foi, inicialmente, preparado pelo próprio Freud, cujos apontamentos revelam a intenção freudiana de inserir a psicanálise na visão de mundo científica estruturada pelo materialismo histórico-dialético.

Se alguém pudesse mostrar detalhadamente como esses diversos fatores, a compleição instintual humana, suas variações raciais e suas transformações culturais se comportam sob as condições da ordenação social, das atividades profissionais e dos meios de subsistência, como inibem e promovem uns aos outros; se alguém fosse capaz de fazê-lo, completaria o marxismo de modo a torná-lo uma verdadeira ciência da sociedade. (FREUD, 2010b, p. 350-351).

Esse “alguém” para levar à frente a aspiração freudiana apresentada acima tornou-se um grupo de filósofos, dentre eles, Adorno, Horkheimer e Marcuse que cultivaram no território preparado por Freud uma aproximação tensa entre o

marxismo e teoria psicanalítica ao evitarem uma síntese conceitual que pudesse diluir os pressupostos marxistas e freudianos em um campo teórico descaracterizado em seus princípios como fizeram Erich Fromm e outros revisionistas da psicanálise. Ora, manter a tensão conceitual, própria de investigações supra e intra-individual acerca da condição humana, possibilitou a constituição de uma visão de mundo com possibilidade de engendrar mudanças sociais com perspectiva emancipatória. Fundamentar a educação nesta concepção, evitando os equívocos do revisionismo freudiano, é crucial para edificar de fato a liberdade e igualdade como direitos essenciais de todos os homens. Supor a existência de uma época futura, na qual a emancipação humana é uma realidade, é como o trabalho de um arquiteto que vê antecipadamente, em sua psique, o edifício a ser construído.

Suponhamos que o homem é homem e que a sua relação ao mundo é humana. Então, o amor só poderá permutar-se com o amor, a confiança com a confiança, etc. Se alguém deseja saborear a arte, terá de tornar-se uma pessoa artisticamente educada; se alguém pretende influenciar os outros homens, deve tornar-se um homem que tenha um efeito verdadeiramente estimulante e encorajador sobre os outros homens. Cada uma das suas relações ao homem – e à natureza – tem de ser uma expressão definida, correspondendo ao objecto da vontade, da sua vida individual real. Se alguém amar, sem por sua vez despertar amor, isto é, se o seu amor enquanto amor não suscitar amor recíproco, se alguém através da manifestação vital enquanto homem que ama não se transforma em pessoa amada, é porque o seu amor é impotente e uma infelicidade. (MARX, 1989b, p. 234-235).

“Suponhamos que o homem é homem”. Esta suposição permite imaginar como seria o homem se ele fosse homem, isto é, humano. Na sociedade capitalista boa parte das relações humanas foi reduzida à troca de mercado. Os homens foram desumanizados e o seu amor não é trocado por amor. Ao supor outro tipo de homem, Marx apresenta a possibilidade de construir uma outra realidade, em que as relações entre todos os homens sejam de fato humanas. Mas para transformar o suposto, isto é, o não-real, em real, é crucial que se compreenda os mecanismos que impedem as mudanças sociais. Sobretudo em função da restauração conservadora.

Somente é possível os homens conservarem relações econômicas que pelas suas potencialidades e necessidades eles já

ultrapassaram, em vez de substituí-las por uma forma de organização superior e mais racional, porque a atuação de camadas sociais numericamente mais significativas não é determinada pelo conhecimento, mas por uma espécie de força motriz falseadora da consciência. Na raiz deste momento histórico particularmente importante não estão apenas manipulações ideológicas – uma tal interpretação corresponderia à antropologia racionalista do Iluminismo e sua situação histórica – mas, sim, a estrutura psíquica total destes grupos, isto é, o caráter de seus membros se renova constantemente em relação com o seu papel no processo econômico. (HORKHEIMER, 2006, p. 21).

Depreende-se, portanto, que os processos de dominação se perpetram, além dos ideológicos, por meios psíquicos. Sendo assim, tem-se, a partir dos conceitos de Freud, uma luz para clarear os mecanismos psicológicos de dominação que, atrelados aos sociais, políticos, econômicos e culturais, perpetuam as condições degradantes da vida humana. É importante considerar que segundo Freud (2005, p. 161), “A Psicanálise faz uma suposição básica, cuja discussão se reserva ao pensamento filosófico [...]”. Neste sentido, a teoria freudiana recebeu a contribuição de inúmeros filósofos contemporâneos, como os da Teoria Crítica, bem como de filósofos que se opuseram às proposições do fundador da psicanálise. Sartre, por exemplo, apresentou várias objeções às posições de Freud. Mas, mesmo assim, ele é o autor do roteiro original do filme *Freud além da alma*. As teses e as antíteses acerca do pensamento freudiano contribuíram para o seu desenvolvimento, tornando-o essencial para compreensão filosófica do indivíduo e suas relações com outro.

Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios “O mal-estar na cultura” e “Psicologia de massas e análise do eu” mereceriam a mais ampla divulgação. (ADORNO, 2003b, p. 119-120).

A partir dessa perspectiva de Adorno, nasce aqui a necessidade de se criar a Filosofia Histórico-psicanalítica com o objetivo de fundamentar políticas educacionais emancipatórias. Esta proposta, tecida a partir dos pressupostos da Teoria Crítica, ganhou corpo com o desenvolvimento desta pesquisa. Adorno, como citado acima, compreendeu que os ensaios de Freud: *O Mal-estar na civilização* e

Psicologia das massas e análise do eu são cruciais para a construção de uma teoria educacional consistente e com a força necessária para combater a barbárie.

A interpretação da psicanálise feita por Adorno pode ser aplicada tanto na análise de questões macroestruturais – exemplo, os processos educacionais derivados da relação irreconciliada entre homem e natureza – como na investigação das energias psíquicas direcionadas aos professores. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2012, p. 121-122).

Neste sentido, Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2012) contribuem de forma significativa para sustentar essa proposta de criação de uma Filosofia Histórico-psicanalítica. É importante ressaltar que a Teoria Crítica impulsionou a aproximação entre o materialismo histórico-dialético e a psicanálise. O conceito histórico que se funde com o psicanalítico, carrega em si a filosofia da práxis de Karl Marx. A perspectiva gerada pela aproximação desses dois métodos é crucial para se compreender que a civilização é a resultante da tríade: trabalho, Eros e pulsão de morte. Daí a necessidade de se compreender que o homem é uma síntese psicofísica em que atuam forças econômicas, sociais, políticas, culturais e psíquicas. Não há pressões direcionadas para o corpo e outras para a alma. As pressões estão direcionadas para o indivíduo, um ser dialético, composto por forças antagônicas. Compreender, por exemplo, os processos de transferência é um grande auxílio para investigar as causas da admiração ou da hostilidade, sobretudo no ambiente escolar em que se desenvolvem as relações entre alunos e professores. Pode-se ter nesse conceito da teoria freudiana uma explicação coerente para a atual perseguição dos professores que são classificados como “doutrinadores” por alguns indivíduos, pois a transferência, além de positiva, pode ser negativa.

Daí a necessidade de transcender as concepções fragmentadas sobre a educação para uma concepção filosófica, na qual se insere a proposta de criação da Filosofia Histórico-psicanalítica, com o intuito de se ampliar a compreensão acerca da condição humana. Segundo Saviani (1984, p. 24), “a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto”. Sendo assim, posições filosóficas necessitam ser confrontadas com posições filosóficas antitéticas. É justamente este movimento dialético que fortalece a filosofia. O pragmatismo, criado pelos filósofos Charles Peirce e William James e transposto para a educação pelo filósofo John

Dewey, encontra a sua antítese na educação omnilateral fundamentada na filosofia da práxis do filósofo Karl Marx. Cumpre considerar que enquanto as políticas educacionais fundamentadas no pragmatismo pressupõem a acomodação do homem no mundo, as fundamentadas na omnilateralidade têm como finalidade a emancipação humana.

A Filosofia, ao longo dos seus 2600 anos de história, fundamentou sistemas e estabeleceu condições intelectuais e materiais para transformá-los. A liberdade, em suas diferentes concepções, sempre foi um tema primordial da filosofia. Mesmo que Camus (2012) considere que a grande questão filosófica seja o suicídio, este ato absurdo é precedido de liberdade, isto é, um ato de escolha. Ora, a grande questão filosófica é a liberdade e o que fazemos dela. A recusa da filosofia pressupõe uma tentativa da humanidade de isentar-se de sua responsabilidade alegando inocência ou ignorância, mas ao mesmo tempo

A fé na filosofia significa a recusa ao temor de que a capacidade de pensar possa ser tolhida de alguma maneira. Até época bem recente na história ocidental, faltavam à sociedade suficientes recursos culturais e tecnológicos para gerar uma compreensão entre indivíduos, grupos e nações. Hoje, as condições materiais existem. O que está faltando são homens que compreendam que são eles mesmos as vítimas ou os executores da própria opressão. Já que todas as condições para o desenvolvimento de tal compreensão existe, é absurdo esperar que seja defensável a noção de “imaturidade das massas”. Além do mais, o observador que tenha contemplado o processo social mesmo nas áreas mais atrasadas da Europa será obrigado a admitir que aqueles que são governados são pelo menos tão maduros quanto os desprezíveis e empolados pequenos “Führers” os quais são intimados a seguir como ídolos. (HORKHEIMER, 2003, p. 163-164).

Os recursos intelectuais e materiais fornecidos pela filosofia de Marx e pela teoria de Freud revigoram a filosofia e lhe permite as condições necessárias para atuar no processo de transformação social e, desta forma, apontar os caminhos a serem percorridos para a desbarbarização da humanidade. Isentar-se desta responsabilidade é incompatível com a história de luta da filosofia que tem em Atenas, a deusa das estratégias da guerra e da sabedoria, o seu símbolo maior. E se filosofia é para Hegel a coruja de Atenas que lança voo ao entardecer, portanto, cabendo-lhe apenas o papel de explicar a realidade, sem o poder de transformá-la, escolheu-se aqui, nesta dissertação, uma posição antitética, a filosofia da práxis de

Marx que pressupõe o voo da filosofia ao amanhecer e, mesmo que “esse amanhecer mais noite que a noite” (ANDRADE, 2006, p. 155) limite o esclarecimento da maioria dos indivíduos, não se pode retirar da filosofia o seu poder de intervir na realidade e, por meio da ação, transformar a condição humana.

Pois bem, diante do exposto e com o intuito de alicerçar a Filosofia Histórico-psicanalítica, é de suma importância analisar alguns conceitos fundamentais da psicanálise freudiana. Sendo assim, neste caminho de aproximação dos pressupostos da filosofia de Marx com a teoria psicanalítica, que tem o sintoma como ponto de partida, o texto de Freud (2010c): *A Dissecção da Personalidade Psíquica* será um guia introdutório ao território psicanalítico. É importante que se considere, neste ponto inicial, que “O sintoma vem do reprimido, é como que o representante dele ante o Eu, mas o reprimido é, para o Eu, terra estrangeira, terra estrangeira interior [...]” (FREUD, 2010c, p. 192). Isto é, o homem é em sua psique um estrangeiro de si mesmo, um habitante de uma casa inóspita, cujos porões subterrâneos tornam perenes desejos reprimidos. Segundo Freud (2010c, p. 192), “Partindo do sintoma, o caminho nos levou ao inconsciente, à vida instintual, à sexualidade [...]”.

O mais antigo e melhor significado da palavra “inconsciente” é descritivo; chamamos de inconsciente um processo psíquico cuja existência temos de supor, porque o inferimos, digamos, de seus efeitos, mas do qual nada sabemos. Então temos com ele a mesma relação que temos com um processo psíquico em outra pessoa, exceto que é justamente em nossa pessoa. Para sermos ainda mais precisos, modificaremos da seguinte forma o enunciado: chamamos um processo psíquico de inconsciente quando temos de supor que no momento ele está ativado, embora no momento nada saibamos dele. Essa limitação nos faz refletir que a maioria dos processos conscientes é consciente por não muito tempo; logo eles se tornam latentes, mas podem facilmente se tornar conscientes de novo. (FREUD, 2010c, p. 209-210).

Mas, ao explorar essa terra estrangeira interior, o investigador atento descobrirá que nem tudo pode ser revelado. Há na interioridade humana processos psíquicos que nunca se tornarão conscientes, ao contrário dos processos conscientes que se tornam latentes, isto é, inconscientes temporariamente. As profundezas da psique ocultam forças cujo dinamismo move a vida humana. Para desespero dos defensores da consciência racional como fator relevante nas

determinações das ações dos indivíduos, Freud instaura um novo pressuposto que considera que a maioria das ações humanas são determinadas por princípios irracionais ou energias psíquicas inconscientes.

Para evitar a ambiguidade, a dúvida de a qual dos dois inconscientes nos referimos, se utilizamos a palavra no sentido descritivo ou no dinâmico, utilizamos um expediente lícito e simples. Ao inconsciente que é tão só latente e, portanto, torna-se facilmente consciente chamamos “pré-consciente”, mantendo a designação de “inconsciente” para o outro. Possuímos então três termos: consciente, pré-consciente e inconsciente, com os quais podemos nos haver na descrição dos fenômenos psíquicos. (FREUD, 2010c, p. 211).

É importante que se esclareça que determinadas partes do Eu e do Super-eu são ora consciente, ora inconsciente. Atendo-se neste instante à descrição do Super-eu, convém, inicialmente, compreender que ele é o representante da cultura, da ética e do ideal do Eu. Segundo Freud (2010c, p. 198), “O Super-eu aplica o mais rigoroso critério moral ao Eu abandonado à sua mercê, representa mesmo as exigências da moralidade [...]”. É por meio dessa instância repressora, e por um processo de adaptação, que o indivíduo se constitui como um ser de cultura, tendo o sofrimento como elemento condicionante. A entrada de um novo indivíduo, um recém-nascido, no mundo humano pressupõe renúncias, pois, ao adaptar-se ao convívio com o outro, encontra resistências externas que aos poucos se interiorizam.

O papel que o Super-eu virá a assumir é desempenhado primeiramente por um poder externo, pela autoridade parental. A influência dos pais governa a criança concedendo-lhe provas de amor e ameaças de castigo, que atestam a perda do amor e são temidos por si mesmo. Essa angústia realista é precursora da posterior angústia moral; enquanto ela vigora, não precisamos falar de Super-eu e de consciência moral. Apenas mais tarde se cria a situação secundária que nos dispomos demasiado prontamente a ver como normal, em que o obstáculo externo é internalizado, em que o Super-eu toma o lugar da instância parental e então observa, dirige e ameaça o Eu, exatamente como os pais faziam com a criança. (FREUD, 2010c, p. 199).

Ora, fazer-se humano, como já aludido, pressupõe renúncias. “Todo ser humano experimenta o aspecto opressor da civilização desde o nascimento”. (HORKHEIMER, 2003, p. 113). Mas a natureza em seu processo de resistência

pressiona o indivíduo a renunciar ao mundo humano. A regressão à barbárie é um dos sintomas da revolta da natureza que busca retomar o seu domínio. As portas do porão do inconsciente nunca foram trancadas; as forças irracionais aí contidas se manifestam como criativas ou destrutivas. Mas Tânatos tem sido uma força preponderante. É de se compreender que a educação, que se constituiu como fronteira de resistência às energias psíquicas canalizadas para a destruição, seja o principal alvo dos ataques promovidos pelos chamados “cidadãos de bem”, mas que na verdade são indivíduos que sucumbiram às forças irracionais e destrutivas do inconsciente.

Vocês já perceberam que importante ajuda a consideração do Super-eu pode fornecer para o entendimento da conduta social humana – por exemplo, a questão da delinquência – e talvez também que sugestões práticas dela resultam para a educação. Provavelmente as concepções históricas chamadas de materialistas pecam por subestimar esse fator. Elas o põem de lado com a observação de que as “ideologias” dos homens nada mais são que produto e superestrutura de suas relações econômicas atuais. Isso é verdade, mas provavelmente não é toda a verdade. A humanidade nunca vive inteiramente no presente; o passado, a tradição da raça e do povo prossegue vivendo nas ideologias do Super-eu, apenas muito lentamente cede às influências do presente, às novas mudanças, e, na medida em que atua através do Super-eu, desempenha um grande papel na vida humana, independentemente das condições econômicas. (FREUD, 2010c, p. 205-206).

Eis o compromisso da Filosofia Histórico-psicanalítica: não pôr de lado fatores que são relevantes para a constituição psíquica do indivíduo. Porém, são um desafio monumental os trabalhos de expedição nessa terra estrangeira interior. Pois, à medida que se aprofunda a investigação, adentra-se para um mundo desconhecido. A terminologia existente passa a não dar mais conta de classificar ou conceituar as nuances do que é visto. Há sempre o risco de se perder nos labirintos da psique humana. É necessária a luz dos conceitos, guias essenciais nesta jornada, mas eles não podem ser tratados como entidades imutáveis, pois a cada nova descoberta, seus pressupostos precisam ser modificados. A mutabilidade do conceito, em função dos novos conhecimentos adquiridos, o liberta do dogmatismo. Segundo Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin (2012, p. 78), “O conceito, porém, não esgota a plenitude da realidade. Esta é plurívoca, sempre desafia o intelecto a penetrá-la mais.”

A descoberta – realmente incômoda – de que também parcela do Eu e do Super-eu são inconsciente no sentido dinâmico, tem aqui um efeito facilitador, permiti-nos afastar uma complicação. Vemos que não é lícito chamarmos o âmbito psíquico alheio ao Eu de sistema lcs, pois o estado de inconsciência não é característica exclusiva dele. Muito bem, não mais usaremos “inconsciente” no sentido sistemático, e daremos ao que até aqui foi designado assim um nome melhor, que não mais se preste a equívocos. Acompanhando o uso de Nietzsche, e seguindo sugestão de Georg Groddeck, passaremos a chamá-lo de Id [Es]. Esse pronome impessoal parece particularmente adequado para exprimir a principal característica dessa província mental, o fato de ser alheia ao Eu. Super-eu, Eu e Id são os três reinos, âmbitos, províncias em que decompomos o aparelho psíquico da pessoa [...]. (FREUD, 2010c, p. 212-213).

Essa referência que Freud fez à Nietzsche é um caminho interessante para compreender o aparelho psíquico. Pois Nietzsche supera a dicotomia cartesiana e platônica que cindia corpo e alma em dois planos distintos, presumindo o inatismo desta última.

E se para o platonismo o corpo é um cárcere da alma, uma carcaça que ela é condenada a carregar ao longo de sua existência, para Nietzsche, a alma é instrumento do corpo. Essa perspectiva nietzschiana opõe-se também ao aristotelismo, que considera o corpo um instrumento da alma. O corpo não é instrumento da alma. O corpo é instrumento de si mesmo, portanto, ele é um fim e um meio. (NASCIMENTO, 2006, p. 56-57).

Neste sentido, a filosofia nietzschiana concebeu corpo e alma como uma unidade psicofísica. Segundo Nietzsche (2000, p. 61), “O corpo criador criou o espírito com a mão da sua vontade.” Como base nesses pressupostos, é necessário que se compreenda que as energias transformadas em representação na psique têm a sua origem no corpo. “Atrás de teus pensamentos e sentimentos, meu irmão, acha-se um soberano poderoso, um sábio desconhecido – e chama-se o ser próprio. Mora no teu corpo, é o teu corpo.” (NIETZSCHE, 2000, p. 60). Este paralelo com Nietzsche é essencial para analisar as proposições freudianas que consideram as pulsões como representantes psíquicos das forças orgânicas.

Ao se analisar então a história do corpo, a partir de determinadas concepções filosóficas, percebe-se um traço comum, pois em Platão e Aristóteles, apesar de suas divergências, a alma deve dominar o corpo. Esta concepção platônica e aristotélica foi sacralizada pelo cristianismo. Opondo-se a esta tradição, Nietzsche

emancipa, em sua perspectiva filosófica, o corpo. “E sempre o ser próprio escuta e procura: compara, subjuga, conquista, destrói. Domina e é, também, o dominador do eu.” (NIETZSCHE, 2000, p. 60). Depreende-se a partir dessas considerações que éticas fundadas nos princípios da razão, como a kantiana, se tornam utópicas por subestimarem as forças do corpo. Daí se segue a necessidade de repensar a ética no mundo contemporâneo, pois os séculos XX e XXI, com seus inúmeros conflitos e genocídios, revelaram o quão falhas são as proposições das diferentes correntes éticas que se tornaram preponderantes nas sociedades atuais e, conseqüentemente, coautoras das configurações do Super-eu cultural e Super-eu individual.

Diante desses esclarecimentos, têm-se agora índices conceituais para facilitar a compreensão da estrutura do aparelho psíquico. Embora o que lhe é obscuro permanecerá desta forma. Pois segundo Freud (2010c, p. 215), “À parte o novo nome, não esperem que eu lhes diga muita coisa nova acerca do Id. Ele é a parte obscura e inacessível de nossa personalidade [...]”. Contudo, infere-se que o Id é inato. “Ele contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento [...]”. (FREUD, 2005, p. 162). Esta província do aparelho psíquico é formada pelo campo pulsional, por forças diametralmente opostas que interagem em um turbilhão no qual não se aplicam os princípios lógicos. “Aproximamo-nos do Id com analogias, chamamo-lo um caos, um caldeirão cheio de excitações fervilhantes.” (FREUD, 2010c, p. 215). Pode-se ainda compará-lo à força dionisíaca preconizada por Nietzsche e a sua força oposta, a apolínea, ao Eu. “Adotando formas de expressão populares, poderíamos dizer que o Eu representa, na vida psíquica, a razão e a prudência, e o Id, as paixões irrefreadas.” (FREUD, 2010c, p. 219). Enquanto o Id cede às determinações do princípio do prazer, o Eu lhe apresenta como contraponto o princípio da realidade, forçando-lhe a ceder em seus intentos. “Assim destrona o princípio do prazer, que governa irrestritamente o curso dos processos no Id, e o substitui pelo princípio da realidade, que promete mais segurança e maior sucesso.” (FREUD, 2010c, p. 218). Contudo, o Id não medirá esforços ou meios para vencer esta batalha e retomar o seu trono, pois segundo Freud (2010c, p. 216), “o Id não conhece juízos de valor, não conhece bem e mal, não conhece moral.” E como preconizou Nietzsche, (2001a, p. 111), “Aquilo que se faz por amor sempre se faz além dos limites do bem e do mal.”

Após realizar essas descobertas pelas províncias do Id e do Super-eu, esta expedição psicanalítica adentra agora na província do Eu que, metaforicamente, é uma terra invadida e sem autonomia. Valendo-se dos conceitos da geopolítica, as demais províncias que compõem o aparelho psíquico não possuem relações multilaterais com o Eu. As relações são unilaterais, ora com determinações do Id, ora do Super-eu. Acrescentem-se ainda as determinações do mundo externo. Diante dessas unilateralidades, o Eu “irrompe em angústia: angústia realista ante o mundo externo, angústia de consciência ante o Super-eu, angústia neurótica ante a força das paixões do Id. (FREUD, 2010c, p. 221).

Quase não precisa ser justificada a concepção de que o Eu é aquela parte do Id que foi modificada pela vizinhança e a influência do mundo externo, organizada para o acolhimento dos estímulos e a proteção diante deles, de modo comparável ao estrato cortical que circula um pequeno monte de substância viva. A relação com o mundo externo tornou-se decisiva para o Eu, ele assumiu a tarefa de representá-lo junto ao Id, para salvação do Id, que, sem considerar esse ingente poder exterior, não escaparia à destruição, no cego afã da satisfação instintual. Cumprindo essa função, o Eu tem de observar o mundo externo, registrar uma imagem fiel dele nos traços mnemônicos de suas percepções, conservando afastado, mediante o “exame da realidade”, o que nesse quadro do mundo externo for acréscimo oriundo de fontes internas de excitação. Por ordem do Id, o Eu domina os acessos à motilidade, mas entre a necessidade e o ato ele interpõe a dilação que é o trabalho do pensamento, durante o qual utiliza os traços mnemônicos da experiência. (FREUD, 2010c, p. 217-218).

O Eu, por ser a parte do aparelho psíquico mais próxima do mundo externo, tornou-se a instância necessária para a sobrevivência do organismo humano por meio da racionalidade que relaciona meios e fins necessários à manutenção da vida. As pressões emergenciais relacionadas à sobrevivência, ou ao cotidiano, impuseram, a partir da exterioridade, o desenvolvimento da racionalidade como uma das funções fundamentais do Eu. A razão, nesta dimensão heterônoma e instrumental, tornou-se incapaz, em muitas situações, de refrear as forças destrutivas originadas no Id. Pois o Eu, e a sua função racional, está subordinado a forças tirânicas que lhe subtraem a autonomia.

De acordo com um provérbio, não se pode servir a dois senhores ao mesmo tempo. A coisa é ainda mais difícil para o pobre Eu: ele serve

a três senhores severos, empenhando-se em harmonizar suas demandas e exigências. Essas demandas sempre divergem, parecem muitas vezes inconciliáveis; não surpreende que o Eu fracasse tanto em sua tarefa. Os três tirânicos senhores são o mundo externo, o Id e o Super-eu. Se acompanharmos os esforços do Eu em atendê-los simultaneamente – melhor dizendo: em obedecer-lhes simultaneamente –, não lamentaremos ter personificado esse Eu, tê-lo apresentado como um ente particular. Ele se sente constrangido de três lados, ameaçado por três tipos de perigos, aos quais, em caso de apuro, reage desenvolvendo angústia. Por sua origem a partir das experiências do sistema perceptivo, ele é destinado a representar as exigências do mundo exterior, mas também quer ser fiel servidor do Id, permanecer em sintonia com ele, recomendar-se a ele como objeto, atrair para si a sua libido. (FREUD, 2010c, p. 220-221).

Nesta altura da jornada, percebe-se que a concepção cartesiana que considerava o Eu inato tornou-se insustentável perante as objeções de Nietzsche e Freud que se opuseram aos pressupostos da filosofia de Descartes. Em relação à teoria freudiana, o termo inato se aplica para conceitualizar o Id. O Eu, segundo Freud, é formado por uma parte dessa província que carrega em si a herança biológica do indivíduo humano, mediante determinações do mundo exterior. Diante desses pressupostos freudianos, é necessário refletir acerca das possibilidades da liberdade humana perante as determinações do inconsciente e da exterioridade. Como ser livre se o Eu é condicionado por forças do inconsciente e do mundo exterior? Como pensar o projeto emancipatório preconizado por Karl Marx? É possível a emancipação humana?

Como base nestes questionamentos, que se formulam a partir desse paradoxo da filosofia contemporânea, surge a necessidade de defender aqui uma outra concepção de emancipação, além das apresentadas na introdução desta dissertação: emancipação intelectual, emancipação política e emancipação humana. Deve-se acrescentar neste conjunto de desejos emancipatórios, a emancipação do corpo, sobretudo dos grilhões formados pelos tabus e preceitos religiosos que subvertem, como considerou Nietzsche, os valores morais. Porém – é importante que se esclareça – o corpo, perante o conjunto das forças naturais, é um prisioneiro da natureza, por mais que ele lute para libertar-se dela. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 27), “Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza.” Sendo assim, em relação aos encarceramentos naturais, pouco se

pode fazer. Mas, em relação aos grilhões do Super-eu cultural e Super-eu individual, algo pode ser feito. Contudo, como emancipar o corpo do cárcere criado pela própria humanidade, se as suas forças podem destruir o projeto civilizatório?

Aqui estamos no centro da problemática freudiana. Segundo Freud, nem a felicidade nem a liberdade são produto da civilização. Felicidade e liberdade são incompatíveis com a civilização. O desenvolvimento da civilização está fundado na opressão, restrição, recalque das pulsões sensuais, sendo impensável sem uma transformação repressiva das pulsões. E isso pela razão – segundo Freud – evidente e imutável de que o organismo humano, regido originalmente pelo “princípio de prazer”, nada mais quer do que evitar a dor e obter prazer, e a civilização não pode permitir esse princípio. É porque os homens são excessivamente fracos e o meio pobre e cruel que, desde o início, a repressão e a renúncia às pulsões se tornam condições fundamentais do trabalho penoso, das frustrações e renúncias que, enquanto energia pulsional transformada de maneira repressiva, tornam possível o progresso da civilização em geral. O princípio de prazer deve ser substituído pelo “princípio de realidade”, se quisermos que a sociedade humana avance do estágio animal ao humano. Isso foi dito aqui de maneira resumida e grosseira apenas para evitar que se renove um grande mal-entendido – que Freud é, em qualquer sentido, um irracionalista. Talvez não exista nas últimas décadas pensador mais racionalista que Freud, cujo esforço como um todo foi no sentido de mostrar que o melhoramento das condições humanas em geral necessita que as forças irracionais ainda atuantes no homem se subordinem à razão. Sua afirmação “Onde era id, eu (o ego) devo (deve) vir a ser” (“Wo Es war, soll Ich werden”) é talvez a mais racional de todas as formulações que se possa imaginar em psicologia. (MARCUSE, 2004, p. 106-107).

“Onde era Id, Eu devo vir-a-ser”. Depreende-se a partir desta premissa freudiana que Eu é histórico e, como todo ente histórico, se desenvolve a partir de uma multiplicidade de determinações. Neste sentido, a razão, que é um elemento constitutivo do Eu, possui uma historicidade. Ao analisar-se, portanto, a história da razão, compreende-se que ela, em princípio, usufruía de um estatuto de universalidade. Platão definiu a razão como a parte superior da alma, destinada a contemplar as ideias puras, eternas e universais, em detrimento dos sentidos, cuja natureza só lhes permitiu ter acesso aos entes particulares e singulares que compõem a multiplicidade do mundo sensível. Ao compreender a alma como uma entidade tripartida – alma concupiscente, alma irascível e alma racional –, Platão atribuiu à racional o poder de controlar as demais partes da alma.

A alma pode ser comparada com uma força natural e ativa, constituída de um carro puxado por uma parelha alada e conduzido por um cocheiro. Os cavalos e os cocheiros das almas divinas são bons e de boa raça, mas os dos outros são mestiços. O cocheiro que nos governa rege uma parelha na qual um dos cavalos é belo e bom, de boa raça, enquanto o outro é de raça ruim e de natureza arrevesada. Assim, conduzir nosso carro é ofício difícil e penoso. Cabe ainda explicar a razão pela qual, entre os seres animados uns são mortais e outros imortais. A alma universal rege a matéria inanimada e manifesta-se no universo de múltiplas formas. Quando é perfeita e alada, paira nas esferas e governa a ordem do cosmos. (PLATÃO, 2005, p. 82-83).

Neste mito platônico, o cavalo belo e bom é a alma irascível e, o outro, “de raça ruim e de natureza arrevesada”, a alma concupiscente. O cocheiro é a razão, a alma racional. Se este condutor conseguir equilibrar as demais partes da alma, isto é, dominar os dois cavalos, de natureza oposta, permitirá à alma humana contemplar a perfeição e os princípios que governam o universo. “A realidade sem forma, sem cor, impalpável só pode ser contemplada pela inteligência, que é o guia da alma.” (PLATÃO, 2005, p. 84). Neste sentido, as possibilidades de melhoramento humano estão relacionadas à capacidade racional de controlar as pulsões. Mas às vezes os cavalos vão aonde eles querem ir.

Pode-se comparar a relação do Eu com o Id àquela do cavaleiro com o cavalo. O cavalo fornece a energia para a locomoção, o cavaleiro tem a prerrogativa de determinar a meta, de dirigir o movimento do forte animal. Mas entre Eu e Id ocorre, frequentemente, a situação nada ideal de o cavaleiro ter de levar o animal aonde este quer mesmo ir. (FREUD, 2010c, p. 220).

Situa-se nessas vontades dos cavalos, isto é, das pulsões, a configuração da razão ao longo do seu desenvolvimento histórico. “Instrumento de teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas ‘espírito’ [...]” (NIETZSCHE, 2000, p. 60). Diante dessas diferentes concepções filosóficas que narram a história da razão, percebe-se, inicialmente, a sua dimensão universal, como razão objetiva, porém, a realidade concreta condicionou-a como particular, isto é, como razão subjetiva ou instrumental.

Com o estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano, que, sob o princípio de prazer, dificilmente pouco mais seria do que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado. Esforça-

se por obter “o que é útil” e o que pode ser obtido sem prejuízo para si próprio e para o seu meio vital. Sob o princípio de realidade, o ser humano desenvolve a função da *razão*: aprende a “examinar” a realidade, a distinguir entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. O homem adquire as faculdades de atenção, memória e discernimento. Torna-se um *sujeito* consciente, pensante, equipado para uma racionalidade que lhe é imposta de fora. (MARCUSE, 2018, p. 11).

Nesta perspectiva de Marcuse, em que há a aproximação do materialismo histórico-dialético com a teoria freudiana, é que se possibilita a compreensão da gênese do Eu e do indivíduo que se torna consciente. Ora, Marx e Engels (2007, p. 19), nos fundamentos de uma nova concepção acerca da história, tecida na obra *Ideologia Alemã*, revolucionaram os métodos e os princípios da história ao afirmarem: “partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital.” Ora, não há um Deus em marcha, como acreditava Hegel, se desdobrando no tempo para fazer a história. Mas, sim, os atos humanos como fundantes da história. Isto é, segundo Marx e Engels (2007, p. 21), “O primeiro fato histórico é [...] a produção da própria vida material [...], uma condição fundamental de toda a história [...].”

Observa-se, sobretudo do ponto de vista dialético, que há mais aproximações entre Marx e Freud do que distâncias. Tecer uma nova perspectiva científica e filosófica que se fundamente nas concepções marxistas e freudianas sobre a humanidade é um pressuposto necessário para se fugir das armadilhas que impedem a desalienação dos seres humanos. E aqui cabe ressaltar uma das premissas fundantes do materialismo histórico-dialético: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (MARX e ENGELS, 2007, p. 20).

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o ser dos homens é o processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmera escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a

inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX e ENGELS, 2007, p. 19).

Se os homens produzem um mundo que os aprisionam, são eles próprios que podem produzir as condições necessárias para se emanciparem. A partir desta compreensão histórica infere-se a necessidade de tensionar o real por meio da resistência e da contradição para transformá-lo. É um perene jogo de aprisionamento e emancipação. Nesta dialética negativa – método adorniano – se insere a concepção emancipatória de Theodor Adorno – um pessimismo teórico e um otimismo prático –, na qual se filia a proposta de educação emancipatória desta dissertação.

[...]

Cada detento, uma mãe, uma crença
 Cada crime, uma sentença
 Cada sentença, um motivo, uma história
 De lágrima, sangue, vidas e glórias
 Abandono, miséria, ódio, sofrimento
 Desprezo, desilusão, ação do tempo
 Misture bem essa química
 Pronto: eis um novo detento

[...]

O ser humano é descartável no Brasil
 Como modess usado ou bombril
 Cadeia guarda o que o sistema não quis
 Esconde o que a novela não diz

[...]

[Diário de um detento, Jocenir e Mano Brown, disco Sobrevivendo no Inferno, 1997, Racionais MC's]. (RACIONAIS MC'S, 2018, p. 84-89).

Por meio desses versos deve-se compreender que os detentos não são apenas os encarcerados nos presídios, pois, como já considerado nesta seção, Hamlet percebeu que o mundo é uma prisão e, a partir da reflexão shakespeariana, parafraseando o príncipe da Dinamarca, chega-se à conclusão de que o Brasil é uma das piores prisões, tendo como base, para esta afirmação, as estáticas da violência e os dados da desigualdade social de um país que está no grupo das dez maiores economias do mundo e ocupa a 79ª posição do ranking do Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) de 2018. Neste sentido, a emancipação, em seu sentido pleno preconizado por Marx, existe como antítese do capitalismo, e a sua face mais perversa manifestada na sociedade brasileira, que ao ser negado, não gera a positividade, no sentido hegeliano, mas abre-se nesta realidade concreta as possibilidades de efetivação de um projeto emancipatório. Por mais que a regressão seja a resultante de um processo do desenvolvimento histórico, em que a razão objetiva se converte em razão instrumental, não se pode negar a existência do progresso que, carrega em si, como movimento dialético, a sua antítese.

A ideia de progresso traz em si a dimensão emancipadora presente no Esclarecimento kantiano: a ideia do homem na busca de sua maioridade, enquanto indivíduo e enquanto gênero. Ao mesmo tempo, “a marca do peso da desgraça historicamente ascendente” é parte essencial de seu movimento histórico (P, p. 221). De um lado, a desigualdade e a exploração, até hoje, alimentaram a construção do progresso e a distância socioeconômico-cultural entre pessoas e raças. Do outro lado, são inegáveis os benefícios que o progresso – “a elevação geral do nível de vida com o desenvolvimento das forças produtivas materiais” – traz continuamente aos homens, a uns, “naturalmente”, muito mais que a outros. Isso porque “o duplo caráter do progresso [...] sempre desenvolveu o potencial da liberdade ao mesmo tempo que a realidade efetiva da opressão” (MM, p. 129). Benjamin já tinha radicalizado em suas teses sobre a história: “nunca houve um monumento de cultura que não fosse também de barbárie” [...]. (PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA; ZUIN, 2012, p. 86).

Neste sentido, a existência da negação faz permanecer em aberto as vias de transformações que podem culminar na emancipação humana. Nesta concepção dialética, a identidade, compreendida por Parmênides como realidade do ser, torna-se aparência, ilusão que oculta a realidade do ser que está em devir. Não há, como acreditava o eleata, uma identidade entre ser e pensar. O ser, em sua concretude, é uma multiplicidade impulsionada pela mutabilidade, um tornar-se o seu oposto a cada instante. Heráclito, o Obscuro, compreendeu esta dinâmica da realidade fundada no princípio da contradição que fez da lógica dos opostos ou lógica dialética de Hegel um retrato do pensamento mais adequado da natureza. Porém, a filosofia hegeliana esqueceu-se da “câmara escura” e constituiu uma concepção invertida da realidade. O materialismo histórico-dialético inverteu esta imagem idealista acerca do mundo, ajustando os olhares metodológicos para uma compreensão desmistificada da realidade.

Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. (MARX e ENGELS, 2007, p. 19-20).

Nessas veias da história, escrita a sangue, o homem se constitui e produz a sua existência materialmente e espiritualmente. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 50), “a história real se teceu a partir de um sofrimento real, que de modo algum diminui proporcionalmente ao crescimento dos meios para sua eliminação [...]”. Todo produto humano carrega em si a sua antítese. Se é um produto destinado ao prazer de alguns, ele pressupõe o sofrimento de outros. Numa perspectiva romanesca e positivista, a história pressupõe apenas progresso, mas, esta fanfarronice não se aplica a história real, fundada em antagonismos. Ao olhar a produção humana pelo prisma dialético, Adorno e Horkheimer (1985, p. 43), perceberam que “Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie”.

A desgraça não está em que os indivíduos tenham se atrasado relativamente à sociedade ou à sua produção material. Quando o desenvolvimento da máquina já se converteu em desenvolvimento da maquinaria da dominação – de tal sorte que as tendências técnica e social, entrelaçadas desde sempre, convergem no apoderamento total dos homens – os atrasados não representam meramente a inverdade. Por outro lado, a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 46).

Diante dessas contradições, há o declínio do Eu. Talvez seja o caso de inverter os termos da proposição freudiana, “Onde era Id, Eu devo vir-a-ser”, para Onde era Eu, O Id tornou a ser. A tendência de progresso humano chegou a um ponto de inflexão. A contemporaneidade transformou em espetáculo a marcha desse declínio. “A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por

todas”. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 119). Os programas televisivos, ou os difundidos em outras plataformas midiáticas, têm seus altos índices de audiência quando exibem os efeitos de Tântatos. “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento de reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 48). Essa violência, transformada em espetáculo, representa a mais contundente investida contra a ética e a estética, duas dimensões que possuem a força de tornar os seres humanos sublimes quando preconizam, em suas ações, a beleza e o bem comum.

A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47).

A racionalidade instrumental, desprovida da criticidade, não visualiza o reverso do progresso. A configuração do Eu, por meio do princípio da realidade, o encarcerou nos domínios de Tântatos.

Apenas um modo de atividade mental é “separado” da nova organização do aparelho mental e conserva-se livre do domínio do princípio de realidade: é a *fantasia*, que está “protegida das alterações culturais” e mantém-se vinculada ao princípio de prazer. Em tudo o mais, o aparelho mental está efetivamente subordinado ao princípio de realidade. A função de “descarga motora”, que, durante a supremacia do princípio de prazer, “servira para aliviar o aparelho mental da acumulação excessiva de estímulos”, é agora empregada na “alteração apropriada da realidade [...]” (MARCUSE, 2018, p. 11).

Sendo assim, é possível reverter o sentido desse movimento declinante. A redenção humana pode estar na arte, apesar dos redentores da humanidade, ao longo da história, serem, com frequência, alvos de hostilidade. Mas, mesmo com as investidas conservadoras, não se pode suprimir o poder de redenção da arte, pois a sua a força está em seu princípio fundante, isto é, na imaginação, fonte originária da

dimensão onírica e estética. É a partir deste princípio da arte que se pode conceber, por meio da fantasia, uma outra realidade. Um Não-Ser que nasce do desejo, substancializa o onírico e se tornar Ser por meio da ação.

FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO: CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIA

Os desafios para se pensar a educação no mundo contemporâneo se potencializam diante dos vários fatores que determinam o indivíduo e a escola. Neste sentido, o currículo oficial não pode ser pensado apenas como um instrumento pedagógico que faz um recorte cultural e seleciona conteúdos para uniformizar sistemas de ensino. É necessário ir além desta abordagem aparente e investigar os fundamentos do currículo para se compreender a cosmovisão que ele traz em suas entrelinhas, pois não se pode aceitar de forma acrítica e passiva políticas educacionais que são apresentadas com a perspectiva de inovação, mas, que na verdade, representam a restauração de paradigmas conservadores imbricados com políticas econômicas neoliberais, isto é, o positivismo e o liberalismo, posições antitéticas, em convergência para a construção de um novo bloco hegemônico.

Diante desses pressupostos, é necessário que se compreenda que os currículos da educação básica e superior são propostos, elaborados e alterados por uma série de pressões que precisam ser identificadas. Convém ressaltar que a legislação educacional, determinada por concepções de mundo, apresenta em seu escopo princípios e metas a serem alcançadas pelas instituições de ensino. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo segundo, estabelece que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas os currículos, ao serem elaborados privilegiando os interesses do mercado em detrimento do pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania, perpetuam tradições tecnicistas e pragmáticas que dificultam a construção de uma educação que tenha como finalidade a emancipação humana.

A própria concepção de finalidade da educação está sendo transformada. A educação não mais é vista como parte de uma aliança social na qual grupos “minoritários”, mulheres, professores,

ativistas comunitários, legisladores progressistas e funcionários governamentais, além de outros, se juntaram para propor políticas sociais-democratas (limitadas) para as escolas [...]. (APPLE, 2001, p. 60).

As transformações em curso trazem risco, não apenas para a educação, mas para a sobrevivência da própria espécie humana. Ora, não se pode ser imediatista em políticas educacionais e esperar que em curto prazo sejam alcançados os fins propostos com a aplicabilidade do conhecimento que se adquire, supostamente, por meio do aprender fazendo. O pragmatismo, como já asseverou Hannah Arendt (2019), é uma das causas da crise na educação. Porém, ao se ampliar a perspectiva, se observa que a situação presente na educação é o reflexo de algo maior, isto é, a humanidade está em uma crise civilizatória. O aparente desenvolvimento se expressa por meio dos avanços tecnológicos e índices que medem o crescimento econômico. Propostas de mudanças nos currículos oficiais surgem nas pautas governamentais com o objetivo de alavancar esses índices. Nesse contexto, as agendas políticas são determinadas por interesses privados. Ora, ao se afastar do senso comum é possível, criticamente, observar e compreender que o desenvolvimento econômico apresenta como contradição o não desenvolvimento humano, isto é, o homem permanece prisioneiro do reino da barbárie e subjugado pelas suas próprias pulsões.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 2003b, p. 119).

A partir dessa meta, incontestável apresentada por Adorno, é que o currículo, que significa etimologicamente percurso ou trajetória, deve ser analisado em seus fundamentos, pois sendo um caminho, ele pressupõe um ponto de chegada e, conforme os fundamentos filosóficos dado a este percurso, concebe-se ou uma educação que tenha como meta atender as necessidades do mercado (pragmatismo) ou uma educação destinada a emancipação humana (omnilateral), na

qual se insere a perspectiva de formação cultural (*bildung*) preconizada pela Escola de Frankfurt.

Pelo lado subjetivo desta concepção de “Bildung”, a educação crítica do indivíduo constituiria a base da formação emancipativa e emancipadora. Na sociedade capitalista da industrialização avançada, esta educação crítica se encontraria travada, desenvolvendo-se só o lado da adaptação, e não o lado da resistência e da contradição. É o fenômeno que Adorno denomina de semiformação (*Halbbildung*). (MAAR, 2003, p. 66).

Ora, é crucial que se compreenda que os desdobramentos históricos do desenvolvimento da produção capitalista, sobretudo com o advento da indústria cultural, transformou o currículo, como consequência de sua instrumentalização pragmática, em uma via de semiformação. A mediocridade de saberes passou a ser louvada por um conjunto amplo de indivíduos e o senso comum, elevado à categoria central em muitas tomadas de decisão, tornou-se determinante nas escolhas que afetam a vida humana, como por exemplo, a escolha dos pais de não levarem os filhos para a vacinação ou deles próprios ou de outros indivíduos de não tomarem vacinas que são essenciais para prevenir e erradicar determinadas doenças. “A esta ‘adesão’ corresponde uma ‘fraqueza do eu’. É o que acontece na semiformação (*Halbbildung*): um travamento da ‘vontade’, como diria Kant.” (MAAR, 2003, p. 64).

Pois bem, as escolhas feitas revelam os caminhos e as metas estabelecidas como prioritárias, principalmente em função do projeto educacional elegido como hegemônico. Contudo, é importante ressaltar que “o destino do homem está em suas próprias mãos” (SARTRE, 1987, p. 15), isto é, o homem se define a partir de suas escolhas. Nesse devir, movido por escolhas, configuram-se as lutas que as gerações estabeleceram e estabelecem para a definição do tipo de homem, que cada uma delas, considera como ideal a ser alcançado por meio da educação. Corroborando com esta perspectiva, Apple, citado por Gimeno Sacristán (2013), considera que o currículo é um campo de batalha em que se travam lutas corporativas, políticas, econômicas, religiosas e culturais.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que

vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. (SILVA, 2009, p. 15).

Os sujeitos em construção, em suas escolhas, buscas e processos de identificação, resistem ou se acomodam diante das imposições do currículo e dos condicionamentos da sociedade de massa. Segundo Adorno (2003c, p. 181) “é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” para que se desvelem as barreiras que impedem a construção de uma educação emancipatória.

Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejável, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. (ADORNO, 2003c, p. 182-183).

Sendo assim, se se deseja uma educação para a contradição e resistência, é de fundamental importância a compreensão da função reguladora do currículo que segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 17) “modela e limita a autonomia dos professores”. Porém, o texto curricular não pode ser visto apenas como um documento oficial que encarcera docentes, pois o seu traçado, como cada indivíduo, é inacabado. E aqui é necessário destacar a percepção de Paulo Freire (2017, p. 52-53) que declara: “sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabado, sei que posso ir mais além [...]”

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Para Gimeno Sacristán (2013), a tradução curricular iluminista concebia a cultura como alimento para o desenvolvimento humano, isto é, o conteúdo dos currículos era compreendido como matérias essenciais para o homem alcançar a sua plenitude, mas segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 51) o iluminismo ou o “esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual [...]” Em contraponto ao Século das Luzes, o homem contemporâneo, inventado em parte pelos currículos escolares, encontra-se no Século da Regressão.

Parece que enquanto o conhecimento técnico expande o horizonte da atividade e do pensamento humano, a autonomia do homem enquanto indivíduo, a sua capacidade de opor resistência ao crescente mecanismo de manipulação de massas, o seu poder de imaginação e o seu juízo independente sofreram aparentemente uma redução. O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanha de um processo de desumanização. (HORKHEIMER, 2003, p. 9-10).

Diante desta era eclipsada, o currículo se torna uma espécie de corrente sanguínea de um corpo em deformação. Os nutrientes – conhecimento racional e enciclopédico – transportados pelas veias deste organismo não realizou a utopia iluminista cujo pressuposto era alcançar a plenitude humana por meio da educação. Os alimentos que nutrem, de forma preponderante esse corpo, por vias diversas, além do currículo, são os que outrora fortaleceram sistemas totalitários que fizeram do sectarismo a instância constitutiva do novo homem, apartado de sua própria humanidade. Neste contexto, o currículo (compreendido aqui como o conjunto formado pelo currículo oficial e o oculto), em seu processo de execução, ora apresenta em primeiro plano o que foi prescrito pelo currículo oficial, ora os preconceitos que configuram o currículo oculto.

[...] o currículo oculto pode ter uma série de danos como todos sabemos. Deixe-me contar uma história: a melhor professora que já conheci (trabalhava com matemática), me convidou para participar da sala de aula dela para fazer um filme com os estudantes – talvez vocês saibam, eu menciono em um livro, eu também faço filme nas escolas. Estava no fundo da sala de aula observando a aula da minha professora favorita de matemática, o conteúdo daquela aula era bastante igualitário, queria aplaudi-la, era extremamente interdisciplinar, as crianças gostavam muito daquela professora. Agora preciso contar o lado não tão bom da história: na aula que ela ministrava, pedia que as crianças trouxessem problemas

matemáticos de suas vidas/vivências, e pedia que essas crianças colocassem no quadro os problemas de modo que as outras pudessem resolver. Uma das crianças que nunca falava nada em sala de aula levantou a mão timidamente, era uma criança negra um tanto quanto mal-vestida. Esta criança levantou-se foi até o quadro e respondeu corretamente o problema, e a minha professora favorita de matemática olhou com surpresa para essa criança. O próximo problema foi apresentando. Uma criança de classe média muito bem-vestida levantou a mão, se dirigiu ao quadro e acertou o problema. A professora simplesmente deu um sorriso e disse: “Muito bem! Muito bem!”. Quero usar este exemplo simples, mas muito concreto, para examinar as relações entre classe, raça, gênero e “corpo”. (APPLE, 2012, p. 179).

O currículo oculto, ou melhor, em termos freudianos, as determinações do inconsciente ou consciente são responsáveis, no contexto escolar, por distinguir os elogios. Algumas crianças são elogiadas como inteligentes e outras como esforçadas ou dedicadas. Para alguns professores é difícil, em função de seus valores preconceituosos, implícitos em um currículo oculto, mas explícitos pela ação, dizer que uma criança negra é inteligente. É por isso que a professora, do exemplo citado por Apple, olhou com surpresa para a criança negra que respondeu corretamente o problema matemático. Ora, o racismo tem as suas raízes profundas na psique dos indivíduos e, apesar de ser um crime inafiançável, previsto na Constituição brasileira, ele é um dos “componentes” do currículo oculto. São essas questões veladas que se manifestam nas ações que reproduzem a barbárie. É crucial que se compreenda que o currículo oculto e o oficial compõem o currículo escolar. Portanto, o que está prescrito no texto curricular, isto é, os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula ou em outros ambientes da escola, é uma pequena parte do currículo. E aqui vale a pena usar o velho clichê para dizer que o que está prescrito é apenas a ponta do iceberg. Segundo Silva (2009, p. 15), “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” É por este motivo que se torna urgente compreender as múltiplas determinações que condicionam o currículo, sobretudo em sua faceta pragmática que o converteu em uma via de adaptação dos indivíduos ao modo vivente das sociedades massificadas.

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente [...] pode enfrentá-lo. (ADORNO, 2003c, p. 181-182).

Nesses tempos de regressão e massificação, o ousar conhecer (*sapere aude*), o lema kantiano do Esclarecimento, tornou-se perigoso. É possível visualizar, nas propostas educacionais contemporâneas, a abertura para políticas de censura e limitações do pensamento crítico, como a proposta da escola sem partido de fixar nas paredes das salas de aula os deveres dos professores. “Este é um período – que chamei de restauração conservadora – no qual os conflitos que se travam em torno da política do conhecimento oficial são muito graves.” (APPLE, 2001, p. 55).

Em se tratando da realidade brasileira, deve-se acrescentar que, além da restauração conservadora, há um novo processo de americanização que incorpora nestas terras, sobretudo em mentes de ideólogos conservadores, o que há de pior na geopolítica do gigante do norte da América, como por exemplo, as possibilidades de quebra de acordos climáticos e migratórios por parte do novo governo brasileiro que acredita, como o atual presidente dos Estados Unidos, que o aquecimento global é uma farsa. Ora, no Brasil, “cidadãos de bem” armados, “professores doutrinadores”, “ideologia de gênero”, sexismo, homofobia e racismo tornaram-se os nutrientes que fomentaram a eleição, em 2018, de candidatos de extrema-direita aos cargos dos legislativos e executivos estaduais e federal. O inverno político brasileiro fez surgir um governo que se proclama conservador em seus princípios com uma agenda econômica neoliberal. “Seus efeitos serão verdadeiramente devastadores para aqueles que já são os que mais têm a perder nesta sociedade”. (APPLE, 2001, p. 56).

Neste sentido, é importante esclarecer que a hegemonia neoliberal atrelada, de forma contraditória, aos postulados conservadores, transmuta valores democráticos, arduamente construídos ao longo da história da democracia para adequá-los à lógica do mercado. O cidadão ativo, tão necessário a uma democracia

participativa, foi transformado em cidadão passivo, um consumidor fígado pelo fetiche mercadológico do sistema capitalista.

Tudo isto precisa ser situado diretamente em uma dinâmica ideológica mais ampla, na qual enxergamos uma tentativa de um novo bloco hegemônico de transformar as nossas próprias ideias sobre a finalidade da educação. Essa transformação envolve uma grande mudança – com a qual Dewey ficaria arrepiado – na qual a democracia se torna um conceito econômico em vez de político, e na qual a ideia do bem público balança em suas próprias raízes. (APPLE, 2001, p. 74).

O século XXI presencia a destruição da democracia no seu sentido amplo com a vitória em curso de projetos neoliberais e neoconservadores em vários países. Nessas ondas, de confluências contraditórias, há o atrofiamento de democracias fundadas no princípio da justiça social.

As redefinições neoliberais de cidadania repousam sobre um conjunto de procedimentos. Alguns ressuscitam a concepção liberal tradicional de cidadania, outros são inovadores e contemplam elementos novos das configurações sociais e políticas da contemporaneidade. Em primeiro lugar, de novo, eles reduzem o significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção. Segundo, se estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. (DAGNINO, 2004, p. 155).

Os projetos antagônicos, que se configuram na contemporaneidade, aparentemente se distinguem, mas para Dagnino (2004) há uma perversidade na confluência desses projetos, pois, em princípio, o que parecia ser alargamento da participação da sociedade civil no Estado, terminou por terceirizar ações do próprio Estado para instituições da sociedade civil como as ONGs e entidades filantrópicas do setor privado. A participação política foi reduzida por meio da transformação dos cidadãos em consumidores. Ao efetuar essa transferência de ações relacionadas às políticas públicas para o terceiro setor, evidencia-se a construção de uma nova noção de cidadania identificada como caridade.

Esse entendimento de cidadania domina as ações das fundações empresariais, o chamado “terceiro setor”, que proliferou no Brasil nos

últimos anos. Caracterizado por uma ambiguidade constitutiva entre os interesses mercantis de maximização de lucros através da sua imagem pública baseada na “responsabilidade social”, essas fundações são os novos campeões da cidadania no Brasil. (DAGNINO, 2004, p. 157).

Ora, a hegemonia de políticas neoliberais, que transformam o Estado em um órgão gestor mínimo, atuam para atrofiar a política em seu sentido aristotélico de arte que tem como finalidade o bem comum. Ao terceirizar as suas ações, o Estado, que é político, passa a ter o estatuto tecnicista de órgão gestor, isto é, o Estado Político (público) torna-se Estado Gestor (privado).

Todos esses deslocamentos parecem estar articulados por um eixo mais amplo, a cuja identificação mais precisa ainda pretendemos chegar, que propõe uma despolitização dessas três noções, referências centrais das lutas democratizantes, e, assim, uma redefinição das próprias noções de política e de democracia estabelecidas e conquistadas por essas lutas. Assim, o projeto neoliberal operaria não apenas com uma concepção de Estado mínimo, mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista, porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação. (DAGNINO, 2004, p. 159).

Neste íterim, os fins almejados pelos iluministas que concebiam a educação como meio para se alcançar a plenitude humana, declinaram, transformando a concepção de que os seres humanos deveriam ser tratados como um fim em si mesmo, em um mero meio, uma coisa com valor venal, ou seja, uma mercadoria. Segundo Apple (2001, p. 57), “infelizmente, grupos de direitistas estão na realidade definindo a pauta política em educação”. Nesse processo de coisificação, já constatado por Marx, os sistemas de ensino que se assemelham às fábricas, sobretudo com a adoção de metodologias de ensino extraídas das linhas de produção, produzem o novo tipo de homem, adjetivado pelo filósofo Herbert Marcuse como homem unidimensional. O predicado humano se tornou extenso e distante demais desse indivíduo subjugado por determinações que o aprisionam na barbárie civilizatória. Esta constatação justifica o porquê, de nos seus 70 anos, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* ser tão vilipendiada por aqueles que mais necessitam de sua proteção.

Nossa linguagem atual remete a como este processo vem sendo definido durante a restauração conservadora. Em vez de sermos definidos como pessoas que participam da luta para constituir e reconstituir nossas relações educacionais, culturais, políticas e econômicas, somos definidos como consumidores (daquele “tipo particular de classe aquisitiva”). Este é um conceito verdadeiramente extraordinário, porque vê as pessoas como seus estômagos ou como fornalhas humanas. (APPLE, 2001, p. 77).

Ora, Kant, há mais de dois séculos, acreditou na capacidade do homem de negar a sua condição e estabelecer um novo padrão de existência, que não o da barbárie. Mas os desdobramentos históricos retiraram a razão do seu centro irradiador de esclarecimento. Diante da renúncia contemporânea em realizar os ideais do Iluminismo, Max Horkheimer estabeleceu uma nova perspectiva da razão, a qual possui, segundo ele, uma dimensão subjetiva e outra objetiva. A primeira relaciona-se com meios e fins e, portanto, vincula-se à autopreservação; enquanto a segunda caracteriza-se por ser a portadora de princípios universais que permitem ao homem refletir sobre sua realidade – princípios esses que, além de serem objetivos, devem ser os norteadores da ação humana. Para existir um desenvolvimento integral do homem é necessário o equilíbrio destas duas dimensões da razão. No entanto, houve, na contemporaneidade, um processo de suplantação da razão objetiva que transformou a razão humana em mero instrumento de cálculo.

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (HORKHEIMER, 2003, p. 29).

Mas a razão, salvaguardada pelos ideais iluministas enquanto instrumento de emancipação, alcançou seu auge na época de Kant que pôde afirmar que o século XVIII era uma época em esclarecimento, contudo, os filósofos contemporâneos não podem fazer a mesma afirmação, pois os tempos atuais são tempos de regressão. Os desdobramentos históricos do período moderno e contemporâneo culminaram nas políticas de “higienizações” fascistas, nazistas, macarthistas, militaristas com a transformação dos estados-nação em instrumentos de “higienização” racial e

política. A autopreservação tornou-se a via de autodestruição da espécie humana. O século precedente inaugurou a era das guerras de destruição em massa e o caminho rumo à barbárie da civilização permanece aberto nestas primeiras décadas do século XXI. O homem se tornou nos tempos atuais um mero produtor, consumidor e reproduzidor do moderno industrialismo. A humanidade, que estava em esclarecimento na época moderna, retorna a cada instante à barbárie. Segundo Horkheimer (2003, p. 32), “Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, como já se disse, foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam as suas raízes intelectuais”.

A estandardização do homem o leva à atrofia de sua individualidade. Ele se torna um elemento que se dilui na massa. E, com o crescente processo de massificação, há a intensificação do controle dos indivíduos. A contemporaneidade presencia o triunfo da razão formalizada e subjetiva e o ajustamento da natureza aos ditames da sociedade produtora de mercadorias.

Entendemos que é a racionalidade instrumental, colocada a serviço da manutenção do modelo de concentração dos bens materiais e culturais, que define os rumos e os conteúdos da educação e da escola atual – seja ela pública ou privada. A avaliação é tão somente o instrumento explícito dessa engenharia até porque é por meio dela que regulam-se e controlam-se os movimentos da formação humana desde sua origem (input) até sua finalização (output). Mais do que nunca os sistemas educativos têm sido colocados a serviço de um modelo que integra globalização econômica, massificação cultural e cosmotecnologização. (THIESEN, 2014, p. 196).

Nesta perspectiva, o caminho de progresso humano foi alterado para o de decadência humana. A ausência de perspectiva histórica fazem os princípios que geraram Auschwitz serem constantes em atos bárbaros que ultrajam a consciência humana. Genocídios se repetem, mas a alienação promovida pela indústria cultural impede que muitos indivíduos percebam a barbárie que estão imersos e o horror não se torna visível. Em 1994, enquanto os brasileiros estavam na expectativa de serem campeões da Copa do Mundo, ocorria em Ruanda, entre os dias 6 de abril a 4 de julho de 1994, o massacre de cerca de 800 mil pessoas. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 135), “divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado”. Uma das consequências dessa diversão promovida pela indústria cultural é a alienação que dificulta o

desenvolvimento do pensamento crítico. Ora, intensificaram-se os processos de globalização econômica, mas não se efetiva a globalização da crítica, instância necessária para emancipação humana.

Daí se segue a necessidade de se compreender criticamente a condição humana no mundo contemporâneo e o papel da escola nesse processo, pois segundo Adorno (2003d, p. 116), “não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola”. Portanto, teorizar a escola pública e privada, nos tempos atuais, é essencial para se compreender esta relação entre a sociedade e escola para que este espaço de (de)formação se liberte dos tabus que o fazem reproduzir a barbárie. Sendo assim, uma das primeiras trincheiras da resistência é o reconhecimento da alteridade “que implica a transcendência da multiculturalidade à interculturalidade” (PEREZ TAPIAS, 2013, p. 129).

A interculturalidade não é somente um “lugar” sociológico, mas, como temos afirmado e insiste González R. Arnáis, é uma “categoria ética” (GONZÁLES, 2008), ao ponto que, de acordo com o pioneiro Raimon Panikkar, podemos falar de um “imperativo intercultural”, ou seja, um mandato moral que descobrimos como dever inevitável (PANIKKAR, 2002, 2003). Podemos formulá-lo como a obrigação moral de ativar o diálogo entre os culturalmente diferentes, cada qual se abrindo a uma alteridade diversa, para buscar os acordos necessários sobre as questões de justiça que vamos resolver para tornar viável a vida em comum em nossas sociedades e, atualmente, também a sobrevivência em nosso mundo globalizado. (PEREZ TAPIAS, 2013 p. 131-132).

Porém, um dos desafios educacionais do mundo contemporâneo é o de evitar que os autores dos chamados currículos oficiais façam “assepsia” de manifestações culturais que os detentores do poder político e econômico consideram indesejáveis, pois, como o etnocentrismo pode ser considerado um fenômeno praticamente universal, há grandes riscos para difusão de políticas educacionais pautadas na monocultura, sobretudo em função do processo de massificação dos indivíduos. Estabelecer medidas de proteção à diversidade cultural é uma das barreiras contra as ações totalitaristas que buscam destruir o que é diferente. “Portanto, é necessário articular as diferenças eliminando as desigualdades e trabalhar contra a desigualdade, conjugando as diferenças.” (PEREZ TAPIAS, 2013, p. 134).

Como se vê, é necessário compreender as determinações que estruturam os currículos escolares para evidenciar os mecanismos que condicionam as escolas que, em muitos casos, as impedem de serem instituições que fomentem a transformação social. Ora, diante dessa realidade educacional, torna-se crucial ressaltar a premissa de Theodor Adorno que considera a necessidade de educar para contradição e resistência.

E assim, referenciando-se na perspectiva dos frankfurtianos, há um pessimismo teórico que permeiam as palavras que dão textura a esta escrita, mas o otimismo aflora ao se perceber que, diante das forças hegemônicas que determinam as políticas educacionais, existe a insurgência de forças contra-hegemônicas com a estratégia de inocular nos currículos escolares os germes da crítica e da autonomia. E se há uma tendência da espécie humana em caminhar em direção à barbárie, há também o caminho inverso que tem como meta a emancipação. Neste sentido, da mesma forma que não existe um destino prévio que determina a vida de cada indivíduo, também não há uma meta educacional que seja imutável, pois se o currículo é um caminho determinado por uma série de variáveis, o fim a ser alcançado se torna incerto. Mas, é necessário que se compreenda que a liberdade deve ser um fundamento imprescindível desse caminho, pois como declara Paulo Freire (2017, p. 91): “não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco.” Evidenciar este pressuposto de Freire é um estímulo à resistência perante a disposição clara de grupos direitistas de fundamentar políticas educacionais em posições conservadoras, cuja perspectiva é a supressão da liberdade e do pensamento crítico.

Estamos diante da possibilidade de que quaisquer impulsos críticos dentro da formação de professores serem vistos como “desvio”, como também de o ensino ser visto como um simples conjunto de habilidades técnicas e procedurais que podem ser medidas com testes de desempenho estandardizados e facilmente contabilizados. (APPLE, 2017, p. 266).

O panorama político global, e as suas particularidades nos estados-nação, revela que o fenômeno da restauração conservadora empreende políticas educacionais alicerçadas em três pilares: conservadorismo, neoliberalismo e pragmatismo. Mesmo que sejam autóctones em países centrais, essas políticas se

universalizam para os demais de uma forma muito célere. A globalização, econômica, política e cultural, não deixou imune a educação. A standardização que, em princípio, surgiu nas linhas de montagem das fábricas com a adoção do modelo fordista de gestão da produção, alcançou uma dimensão muito mais ampla da vida humana. A produção em série, antes destinada a bens materiais, adentrou para o universo da produção espiritual, transformando cultura e educação em mercadorias rentáveis e standardizadas.

A educação é central para esta missão modernizadora, e a estrutura dos currículos escolares está “extremamente ligada à emergência de modelos de sociedade padronizados e ao crescente domínio de modelos padronizados de educação como um componente desses modelos gerais” (Benavot et al., 1992, p. 41), ao passo que “o currículo escolar é mais uma activação ritual de normas e convenções educacionais mundiais do que uma escolha de sociedades individuais no sentido de reunir determinadas condições locais. A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a selecção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento são assim claramente prescritos ‘externamente’. No cerne da prescrição está o discurso ‘racional’ sobre como é que a socialização de crianças em várias áreas disciplinares está ligada à auto-realização do indivíduo e, em última análise, à construção de uma sociedade ideal. O discurso é altamente padronizado e de carácter universalista (Cha, 1992, p. 65). (DALE, 2004, p. 435).

Mas, é importante que se esclareça que, segundo Dale (2004), há uma “agenda globalmente estruturada para a educação” e, portanto, a adoção de programas educacionais não ocorre voluntariamente, pois é por meio da coerção que os países implementam mudanças em suas políticas educacionais. Neste sentido, para elucidar as determinações que estruturam os currículos escolares é crucial compreender que “a educação não se limita à prática da sala-de-aula, há mais coisas implícitas na política educativa e na governação para além da política curricular [...]” (DALE, 2004, p. 440). A compreensão dessas determinações é essencial para que se perceba a ausência de autonomia dos estados-nação e a dinâmica de elaboração de seus currículos oficiais.

Ainda mais claramente afectando a educação surgem os programas de ajustamento impostos pelo Banco Mundial e pelo FMI que frequentemente exigem que os países alterem a ênfase que colocam na educação e especialmente na forma como se procede ao respectivo financiamento (o que, evidentemente, tem implicações

enormes para quem é suposto aprender alguma coisa). (DALE, 2004, p. 453-454).

Convém lembrar que no século XIX Karl Marx apresentou os efeitos destrutivos da globalização que, embora amplie o desenvolvimento tecnológico, expropria a humanidade dos homens, isto é, o avanço do capitalismo para todas as partes do globo é acompanhado por um processo de desumanização. Não se pode romantizar a criação de um mundo sem fronteiras no universo virtual por meio das novas tecnologias da informação e assistir de forma passiva a tentativa de criação de muros ou barreiras ideológicas que dificultam ou impedem o livre trânsito de pessoas pelo planeta. O xenofobismo cresce na mesma proporção em que se alargam as fronteiras do mercado global.

Pela exploração do mercado mundial, a burguesia conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, retirou da indústria a base nacional em que estava assentada. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e, dia a dia, continuam a sê-lo. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou morte para todas as nações civilizadas; indústrias que já não trabalham matérias-primas nacionais, mas sim as oriundas das regiões mais afastadas, cujos produtos são consumidos simultaneamente tanto no próprio país quanto em todos os continentes. Em lugar das velhas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que exigem, para a sua satisfação, produtos dos países mais longínquos e de climas os mais diversos. Em lugar da antiga auto-suficiência e do antigo isolamento local e nacional, surgem um intercâmbio generalizado e uma generalizada dependência entre as nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção espiritual. Os produtos espirituais de cada nação tornam-se patrimônio comum. A unilateralidade e a estreiteza nacionais mostram-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais nasce uma literatura universal. (MARX, 2006, p. 33-34).

É importante que se compreenda que é a partir das determinações econômicas que se tem o impulso ao processo de globalização e, por consequência, a standardização dos vários aspectos da vida humana, sobretudo em relação aos padrões educacionais oriundos dos países centrais e difundidos para os demais com a alcunha de experiências exitosas na educação.

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida,

moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441).

Diante dessas múltiplas determinações que estruturam o currículo, conclui-se que ele possui dois fundamentos básicos: o princípio condicionado e o princípio incondicionado. Ambos os princípios coexistem de forma dialética, pois, por mais que as determinações externas o flexionem para que ele seja modelado com base no princípio condicionado, que se relaciona com a razão subjetiva, há sempre o princípio incondicionado, compreendido aqui como um princípio nascente da razão objetiva, preconizada por Marx Horkheimer, agindo como contraforça. A resultante deste tensionamento de forças determina a constituição do currículo e, conseqüentemente, do indivíduo. É neste território que se configuram as lutas hegemônicas e contra-hegemônicas para a definição de uma determinada concepção educacional.

Neste sentido, ao se fundamentar o currículo no princípio incondicionado, isto é, na liberdade, há a possibilidade da escola contribuir para a formação de indivíduos autônomos, porém, o contrário, pressupõe o declínio do próprio indivíduo que se adapta à sociedade de massa por meio de pressões externas, isto é, condicionamentos sociais, midiáticos, políticos, econômicos ou culturais. “Se hoje o indivíduo desaparece – não tem jeito, sou um velho hegeliano –, então também é verdade que o indivíduo colhe o que ele mesmo semeou”. (ADORNO, 2003e, p. 153).

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsor da resistência. (ADORNO, 2003e, p. 154).

Ora, neste ponto, de elucidação dos fundamentos do currículo, pode-se dizer que já foram expostos os principais fios que compõem a trama curricular, porém, o

principal desses fios, o indivíduo, encontra-se em um processo de desaparecimento. A consciência singular, impulsionadora da resistência, sobrevive em poucos indivíduos autônomos que lutam para não sucumbirem ao processo de estandardização. O que se vê é o fortalecimento, com base nos conceitos de Freud (2010a), do Super-Eu Cultural (superego cultural), um agente opressor externo que reforça a repressão do Super-Eu individual, isto é, uma força repressora interna que, com o apoio da externa, reprime as pulsões originadas no Id, pulsão Eros e pulsão de morte.

O Super-eu da cultura desenvolveu seus ideais e elevou suas exigências. Entre as últimas, as que concernem às relações dos seres humanos entre si são designadas por “ética”. Em todos os tempos as pessoas deram enorme valor a essa ética, como se dela esperassem realizações de particular importância. (FREUD, 2010a, p. 117).

Porém, reprimir não significa suprimir, ou seja, a supressão de um desejo se faz com a sua satisfação ou realização. A repressão acumula no interior do indivíduo desejos que, embora satisfeitos parcialmente por meio da sublimação ou fantasia, permanecem em luta para uma satisfação real. A consequência é a explosão de violência que caracteriza a barbárie civilizatória, pois as barreiras repressoras (externas e internas) não suportam por muito tempo a retenção das energias pulsionais.

Já sabemos que aqui se coloca o problema de como afastar o maior obstáculo à cultura, o pendor constitucional dos homens para a agressão mútua, e por isso mesmo nos interessamos especialmente por aquele que é provavelmente o mais jovem dos mandamentos do Super-eu cultural, o que diz: “Ama teu próximo como a ti mesmo”. A investigação e a terapia das neuroses nos levam a sustentar duas objeções contra o Super-eu individual. Pela severidade dos seus mandamentos e proibições, ele se preocupa muito pouco com a felicidade do Eu, não levando devidamente em conta as resistências ao cumprimento deles, a força instintual do Id e as dificuldades do ambiente real. Daí que, movidos pela intenção terapêutica, frequentemente somos obrigados a combater o Super-eu, e nos empenhamos em fazer baixarem suas exigências. Recriminações idênticas podem ser feitas às reivindicações éticas do Super-eu cultural. Também este não se preocupa suficientemente com os fatos da constituição psíquica do ser humano, emite uma ordem e não se pergunta se é humanamente possível cumpri-la. Supõe, isto sim, que para o Eu do ser humano é possível, psicologicamente, tudo aquilo de que o incubem, que o Eu tem domínio irrestrito sobre o seu Id.

Isto é um erro, e também nos chamados homens normais o controle do Id não pode ir além de certos limites. Exigindo mais, produzimos no indivíduo rebelião ou neurose, ou o tornamos infeliz. (FREUD, 2010a, p. 118-119).

A violência generalizada – sobretudo a escolar – encontra na psicanálise freudiana um viés explicativo coerente. Uma educação que não leva em consideração a constituição psíquica do indivíduo está fadada ao fracasso. Contudo, em se tratando da realidade brasileira, há uma crescente ideologização conservadora da política educacional que tem como pauta a ampliação dos aspectos repressivos, transformando, por exemplo, a militarização de algumas unidades escolares em modelos ideais de escolas. O foco na segurança se faz em detrimento da liberdade. O remédio adotado para combater a violência escolar no Brasil está subsidiado em equívocos, pois a violência não é causa e, sim, efeito. Neste sentido, é necessário compreender cientificamente e filosoficamente as causas da violência que, segundo o marxismo, está nos antagonismos de classes e, para a teoria freudiana, ela se encontra na constituição psíquica do indivíduo. Mas estas investigações não são realizadas pelos conservadores que atualmente definem as pautas educacionais no Brasil. Compreender a violência por esses dois prismas, Marx e Freud, é essencial para se estabelecer estratégias de controle da violência escolar e em outras instâncias da sociedade.

No entanto, em uma conjuntura conservadora e neoliberal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ratificou, em 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – correspondente a parte do Ensino Fundamental –, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece o ensino religioso como parte integrante da formação, portanto, com oferta obrigatória no Ensino Fundamental, porém com matrícula facultativa. Nesse mesmo ano, Filosofia e Sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias no Ensino Médio com a aprovação, pelo Congresso Nacional, das alterações da LDB, estabelecidas, inicialmente, por Medida Provisória em 2016. Com essas mudanças, essas áreas específicas do conhecimento correm o risco de serem diluídas dentro de um currículo pragmático, pois sem o status de disciplina, seus conteúdos podem ser tratados transversalmente por meio de projetos ou outros expedientes. É importante que se esclareça que essas políticas educacionais em curso no Brasil representam o

enfraquecimento do pensamento científico e filosófico e o fortalecimento de doutrinas religiosas, sobretudo com a conclusão, também em 2017, do julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) que entendeu que o ensino religioso nas escolas públicas pode ser confessional, o que significa, em tese, um ensino determinado pelo segmento religioso majoritário no país.

O que ocorre com a chancela do Estado brasileiro, aparentemente laico, é a transformação de preceitos religiosos, de foro íntimo, em políticas públicas. Isto é, algo privado sendo imposto para a coletividade. Ora, a diversidade religiosa deve ser protegida e garantida pelo Estado, mas a transformação da religião em componente curricular a converte em instrumento de homogeneização social, pois a matriz religiosa que adentra, majoritariamente, para o currículo oficial é a cristã, esvaziada de sua espiritualidade original e transformada, via calvinismo, em um dos pilares do capitalismo. A massificação religiosa, que já ocorre por meio de programas de rádio, televisão e outras plataformas midiáticas, recebe agora o seu reforço oficial dentro da escola. Convém lembrar que o fundamento da religião é a fé que pressupõe aceitar aquilo que não se pode ver, enquanto que a ciência e a filosofia devem ter como fundamento a dúvida e o impulso para buscar ver, empiricamente e racionalmente, a realidade com o intuito de compreendê-la. Mas, como pensar as causas de determinados fenômenos, como a violência, com o enfraquecimento da ciência e sem o auxílio das especificidades filosóficas e sociológicas?

Ora, para Thomas Hobbes, a causa da violência está na natureza humana, para Locke na vingança, ou em fazer justiça com as próprias mãos, Rousseau considera que a causa está no estabelecimento da propriedade privada. Conforme o tipo de causa, há soluções diferentes para o fenômeno da violência. A solução hobbesiana está no controle absoluto da natureza humana, isto é, em nome da segurança se suprime a liberdade. O liberalismo lockeano pressupõe que o direito de fazer justiça com as próprias mãos seja transferido para o Estado que, para evitar o abuso de poder, deve ser tripartido: poder executivo, legislativo e federativo. Em Rousseau, a proposta é combater a violência por meio da ordem democrática fundada no princípio do sufrágio universal, isto é, por meio do consenso constituído em convenções, se estabelece a lei que é a expressão da vontade geral. A solução de Marx é a superação da sociedade de classe que produz escolas classistas. Em Freud, a tendência humana à autodestruição pode ser minimizada com o equilíbrio

das tensões entre o princípio de prazer versus princípio da realidade. Ora, uma política de segurança que não leva em consideração essas diferentes perspectivas está destinada a ter o mesmo fim de uma política educacional que não leva em consideração a constituição psíquica do indivíduo, ou seja, tem-se um país que fracassa na educação e na segurança. A consequência destes fracassos é devastadora para toda a sociedade que permanece em declínio com o aprofundamento da crise civilizatória.

Uma educação que se alicerça nos pilares do conservadorismo, neoliberalismo e pragmatismo, além de se tornar estéril, no sentido de criar condições emancipatórias, é um instrumento que catalisa os processos de regressão. É importante lembrar que o pragmatismo de John Dewey influenciou a Escola Nova, difundida por Anísio Teixeira no Brasil, tornando-se um dos fundamentos da política educacional brasileira.

Enquanto a filosofia em seu estágio objetivista procurou ser a força que induziu a conduta humana, inclusive os empreendimentos científicos, a uma compreensão final de sua própria razão e justiça, o pragmatismo tenta reverter qualquer compreensão em simples conduta. Sua ambição é ser nada mais do que uma atividade prática, distinta da compreensão teórica, que, segundo os ensinamentos pragmatistas, ou é apenas um nome para acontecimentos físicos ou algo sem sentido. Mas uma doutrina que tenta seriamente dissolver as categorias intelectuais – tais como verdade, significado ou concepções – em atitudes práticas não pode esperar ser entendida, no sentido intelectual da palavra; pode apenas tentar funcionar como um mecanismo para desencadear certas séries de acontecimentos. Segundo Dewey, cuja filosofia é a mais radical e consistente forma de pragmatismo, sua própria teoria “significa que conhecer é literalmente algo que nós fazemos; que a análise é fundamentalmente física e ativa; que os significados em sua qualidade lógica são pontos de vista, atitudes e métodos de comportamento em relação aos fatos, e que a experimentação ativa é essencial à verificação”. (HORKHEIMER, 2003, p. 55-56).

O pragmatismo, que expressa a subjetivação da razão, praticamente se universalizou, tornando-se um método educacional adotado, consciente ou inconscientemente, por muitos professores que acreditam em suas estratégias supostamente inovadoras de ensino e aprendizagem. Mas é crucial que se compreenda que a crise da verdade se instalou com o relativismo pragmático. Na antiguidade, Platão ancorava a verdade no princípio do bem absoluto, na idade

média, a âncora era Deus, para Descartes as ideias inatas, em Kant, a razão transcendental. No pragmatismo a verdade está à deriva, sem âncora e, com um câmbio flutuante, a verdade pragmática tornou-se um dos pilares da educação contemporânea.

É o mundo um ou muitos? – predestinado ou livre? – material ou espiritual? – eis aqui noções, quaisquer das quais podem ou não ser verdadeiras para o mundo; e as disputas em relação as tais noções são intermináveis. O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas. Que diferença prática haveria para alguém se essa noção, de preferência àquela outra, fosse verdadeira? Se não pode ser traçada nenhuma diferença prática qualquer, então as alternativas significam praticamente a mesma coisa, e toda disputa é vã. (JAMES, 1989, p. 18).

O anti-intelectualismo pragmático faz de qualquer pessoa uma autoridade, mesmo que ela não tenha formação específica na área que ela emite a sua opinião. Segundo James, (1989, p. 29), “o maior inimigo de qualquer de nossas verdades pode ser o resto de nossas verdades.” As consequências desta concepção pragmática são desastrosas, principalmente em tempos de *fake news* e de posições pseudocientíficas que viralizam nas redes sociais.

A redução da razão a um mero instrumento afeta finalmente até mesmo o seu caráter como instrumento. O espírito antifilosófico que é inseparável do conceito subjetivo de razão, e que na Europa culminou com a perseguição totalitária aos intelectuais, fossem ou não os seus precursores, é sintomático da degradação da razão. (HORKHEIMER, 2003, p. 61).

As consequências do que hoje se observa tem as suas causas e, parte delas, já foram enunciadas anteriormente. Neste momento será apresentada e analisada mais uma dessas causas, isto é, a pedagogia das competências que é essencialmente pragmática. Porém, foi um modelo adotado no Brasil de forma passiva e acrítica, a partir da década de 1990, por muitas escolas. A tríade “saberes”, “saber-fazer” e “saber-ser” tornou-se o fundamento de muitas propostas curriculares e metodológicas dos processos de ensino e aprendizagem. A formação inicial e continuada de muitos professores foi pautada nessa lógica pragmática das competências que foi institucionalizada com a aprovação e homologação, em 2018,

da outra parte, referente ao Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os fundamentos contidos neste documento oficial do Estado brasileiro confirmam as teses Dale (2004) sobre a existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018. p. 13).

Com esta vitória, em nível institucional, o projeto hegemônico de educação, que já havia se enraizado em diversos setores da sociedade civil, avança no sentido de modelar o currículo oficial brasileiro a partir de suas bases. É evidente que tal projeto está subordinado à lógica capitalista que transforma constantemente o seu modo de gestão da produção. A rigidez nos processos produtivos, característica central do modelo fordista, encontrou o seu contraponto nos meios, mas não nos fins, no modelo de produção flexível preconizada pelo toyotismo. Mesmo coexistindo, em diferentes graus e em diferentes países, a acumulação rígida de lucro está sendo substituída gradativamente pela acumulação flexível. Neste

sentido, a pedagogia das competências visa adaptar os indivíduos a esta nova fase capitalista de acumulação de lucro.

Embora o toyotismo, com sua flexibilidade nos processos produtivos, tenha se difundido a partir da década de 1970, Max Horkheimer, em meados da década de 1940, diagnosticou com precisão, em sua obra *Eclipse da Razão*, esses movimentos do capitalismo:

O modo contemporâneo da produção exige mais flexibilidade do que nunca. Quanto maior for a iniciativa necessitada em praticamente todos os setores da vida, maiores são as exigências de adaptação às condições mutáveis. Se um artesão medieval pudesse adotar outro ofício, sua mudança seria mais radical do que a de alguém hoje que se torna sucessivamente um mecânico, um vendedor e um diretor de uma companhia de seguros. A cada vez maior uniformidade de técnicas torna cada vez mais fácil a mudança de empregos. Mas essa maior facilidade de transição de uma atividade para outra não significa que haja mais tempo para a especulação ou para os desvios dos padrões estabelecidos. Quanto mais artifícios inventarmos para dominar a natureza, mais devemos nos submeter a eles se queremos sobreviver. (HORKHEIMER, 2003, p. 101).

Neste jogo de mudanças que visa sempre manter os dividendos dos acionistas, a escola tornou-se, antes de mais nada, um agente a serviço dos processos de adaptação exigidos pelas demandas do mercado. A BNCC é um exemplo claro desta subserviência em que os interesses privados condicionam as políticas educacionais. Ao orientar-se no sentido de desenvolver competências, os esforços educacionais terminam por subtrair dos indivíduos os conteúdos necessários para um processo de transformação social que lhes favoreça o desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

Mas não é de interesse da máquina econômica global que um trabalhador descubra não ser a sua suposta falta de competência a causa do seu desemprego. Um exame crítico da economia capitalista ilustra que o desemprego é causado basicamente por dois fatores: desemprego estrutural, que pressupõe, por exemplo, a substituição de homens por máquinas e o desemprego conjuntural, ocasionado por crises econômicas. Ora, adaptar-se a uma lógica econômica que gera desemprego, mas que responsabiliza o desempregado por esta situação, é uma das consequências do conceito de competência adotado pela BNCC.

A pedagogia das competências, em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário de manutenção do status quo de dominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais-valia. Não interessam, assim, os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para a emancipação humana. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2010, p. 57).

A restauração do esclarecimento é premente diante deste ocultamento da realidade. Retirar a cortina que oculta as causas da regressão é uma das exigências para a construção efetiva de uma política educacional contra-hegemônica. É neste sentido que se deve dirigir a crítica se se deseja construir um caminho que tenha como finalidade a emancipação humana. Porém, aqui não se deve adotar um caráter eminentemente elucidativo da condição humana. A transformação social exige para si a filosofia da práxis e, opondo-se as filosofias da acomodação, Marx (2007, p. 103), declara: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo”.

Nesta perspectiva, Demerval Saviani e Casemiro dos Reis elaboraram um documento, em 1972, intitulado *Subsídios para fundamentação da estrutura curricular da PUC*. A atualidade deste texto, destinado a subsidiar a reestruturação da Pontifícia Universidade Católica (PUC), o coloca como referencial de uma política educacional contra-hegemônica que, para edificar-se como hegemônica, exige intervenções, guiadas pela práxis, para abolir os pilares do conservadorismo, neoliberalismo e pragmatismo que sustentam a atual política educacional brasileira.

A educação se destina à promoção do homem. A Universidade, como instituição educativa, também deverá estar voltada para essa promoção. Portanto, cabe-lhe, para cumprir adequadamente suas funções, aprofundar-se na compreensão da realidade humana. O homem é um ser situado. Possui, no entanto, a capacidade de intervir na situação para aceitar, rejeitar ou transformar (liberdade). Contudo, sua capacidade de intervir na situação está na dependência do grau de consciência que possui da situação. O trinômio situação-liberdade-consciência caracteriza, pois a existência humana. Compreender essa existência é, então, compreender o homem atuando dialeticamente no mundo num processo de transformação. Com efeito, na medida em que tomamos consciência

das necessidades que precisam ser atendidas, vem-nos a exigência da ação. (SAVIANI, 1984, p. 63-64).

Ressalta-se, diante desta perspectiva, que é crucial que se compreenda a condição humana, ou nas palavras de Saviani, a realidade humana, para fundamentar o currículo. E as justificativas para a transformação das políticas educacionais encontram-se na degradação da condição humana. Não se pode pensar uma proposta curricular que não considere a necessidade premente de romper com os ciclos político-econômicos que reproduzem a barbárie.

Cumprido considerar que, em 1952, o presidente Getúlio Vargas assinou o decreto para que fosse cumprida inteiramente a *Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio*, concluída em Paris no dia 11 de dezembro de 1948, na III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Ora, para se pensar as metas das políticas educacionais brasileiras, deve-se primeiramente observar o segundo artigo deste documento que o Brasil é signatário.

Na presente Convenção entende-se por genocídio qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal: a) matar membros do grupo; b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo; c) submeter intencionalmente o grupo a condição de existência capaz de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial; d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo; e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo. (CONVENÇÃO PARA A PREVENÇÃO E A REPRESSÃO DO CRIME DE GENOCÍDIO, 1952).

Diante deste segundo artigo, deve-se questionar: esta Convenção adotada pelo governo brasileiro previne e reprime os crimes de genocídio no território nacional? “Segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), em 2016 houve 62.517 homicídios no Brasil.” (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018, p. 20). Ao se analisar a cor da pele de quem morre, conforme os dados obtidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), publicados em 2018, conclui-se que, em pleno século XXI, há o genocídio de negros neste país.

[...]

É como uma bola de neve

Morre um, dois, três, quatro
 Morre mais um em breve
 Sinto na pele, me vejo entrando em cena
 Tomando tiro igual filme de cinema

[...]

Infelizmente é assim, aqui é comum
 Um corpo a mais no necrotério, é sério
 Um preto a mais no cemitério, é sério

Eu tô me vendo agora e é difícil
 Minha família, meus mano, no centro um crucifixo
 Meus filhos olhando sem entender o porquê
 Se eu pudesse falar talvez iriam saber
 Não acredito que esse mano veio até aqui
 Me matou, quer certeza e quer conferir

Me acompanham até a sepultura
 vejo um tumulto no caixão, hã, e alguém segura
 Mais uma mãe que não se conforma
 Perder um filho dessa forma é foda
 Quem se conforma?
 Como eu podia imaginar no velório de outras pessoas?
 Hoje estou no lugar
 No buraco desce meu caixão
 Jogam terra, flores, se despedem na última oração
 Tão me chamando, meu tempo acabou
 Não sei pra onde ir, não sei pra onde vou
 Qual que é? Qual que é? O que que eu vou ser?
 Talvez um anjo de guarda pra te proteger
 Não sou o último, nem muito menos o primeiro
 A lei da selva é uma merda e você é o herdeiro

[*Rapaz Comum*, Edi Rock, disco *Sobrevivendo no Inferno*, 1997, Racionais MC's]. (RACIONAIS MC'S, 2018, p. 77-79).

Uma das principais facetas da desigualdade racial no Brasil é a forte concentração de homicídios na população negra. Quando calculadas dentro de grupos populacionais de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos, amarelos e indígenas), as taxas de homicídio revelam a magnitude da desigualdade. É como se, em relação à violência letal, negros e não negros vivessem em países completamente distintos. Em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%). Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não negros teve uma redução de 6,8%. Cabe também comentar que a taxa de homicídios de mulheres negras foi 71% superior à de mulheres não negras. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018, p. 40).

Esta é a realidade humana ou condição humana em que Auschwitz se repete por meio do genocídio de negros. O Estado brasileiro não possui políticas de prevenção e repressão dos crimes de genocídio, não cumprindo, portanto, a Convenção, da qual é signatário.

Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. 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 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 disto. (Adorno, 2003d, p. 116-117).

Deve-se então relembrar a meta da educação proposta por Theodor Adorno (2003b, p. 119): “que Auschwitz não se repita” e, para isso, o objetivo da escola deve ser a desbarbarização da humanidade. “O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie.” (ADORNO, 2003f, p. 155). Sobretudo quando se tem o Brasil como referência, pois o racismo institucional amplia os índices de homicídios de jovens negros, esquecidos pelas políticas educacionais e de segurança.

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial
 A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras
 Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros
 A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo
 Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

[...]

[*Capítulo 4, versículo 3*, Mano Brown, disco *Sobrevivendo no Inferno*, 1997, Racionais MC's]. (RACIONAIS MC'S, 2018, p. 49).

Os dados trazidos pelo Atlas da Violência 2018 vêm complementar e atualizar o cenário de desigualdade racial em termos de violência letal no Brasil já descrito por outras publicações. É o caso do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, ano base 2015, que

demonstrou que o risco de um jovem negro ser vítima de homicídio no Brasil é 2,7 vezes maior que o de um jovem branco. Já o Anuário Brasileiro de Segurança Pública analisou 5.896 boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais entre 2015 e 2016, o que representa 78% do universo das mortes no período, e, ao descontar as vítimas cuja informação de raça/cor não estava disponível, identificou que 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018, p. 41).

Ora, antes de se propor o que o jovem deve aprender e para quê, deve-se garantir, primeiramente, a sobrevivência de todos os jovens. Daí a necessidade de compreender a violência que tem no racismo uma de suas causas. Sendo assim, considerando que a cor da pele é uma pequena diferença em relação ao que os seres humanos têm em comum, o conceito de “narcisismo das pequenas diferenças”, apresentado por Freud, é pertinente para explicar o surgimento do racismo.

Sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade. Certa vez discuti o fenômeno de justamente comunidades vizinhas, e também próximas em outros aspectos, andarem às turras e zombarem uma da outra, como os espanhóis e os portugueses, os alemães do norte e os do sul, os ingleses e os escoceses etc. Dei a isso o nome de “narcisismo das pequenas diferenças” [...] (FREUD, 2010a, p. 80-81).

Contudo, ao se analisar a história, compreende-se que a justificativa para escravizar os negros e transformá-los em mercadorias, no período histórico moderno, estava na visão eurocêntrica que acreditava na suposta existência de uma grande diferença entre negros e brancos. Mas, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, tem-se o surgimento do trabalho assalariado que resulta na redução de todos os trabalhadores (negros ou não negros) à condição de mercadoria. Segundo Marx (2006, p. 32) “A burguesia despiu da sua auréola sagrada todas as atividades até então reputadas e veneráveis como dignas. Ela transformou médicos, juristas, padres, poetas, homens de ciência em trabalhadores assalariados por ela pagos.”

O declínio do feudalismo e a ascensão do capitalismo fez surgir também a filosofia burguesa que estabeleceu, mesmo que formalmente, a liberdade e a igualdade como direito natural, isto é, todos homens nascem livres e iguais. Neste

sentido, a grande contribuição do século XVIII foi a consolidação da concepção de homem universal. Mas, o século XIX, com suas teorias pseudocientíficas, inventou a noção de raça para estabelecer, dentro do paradigma iluminista de homem universal, uma hierarquização das pequenas diferenças que se tornaram as raízes do racismo, cujas consequências são contabilizadas em números que demonstram a magnitude da agressividade humana.

É importante ressaltar que o problema não está na cor da pele e, sim, na neurose narcísica do racista. E lembrando a música de Caetano Veloso: “É que Narciso acha feio o que não é espelho”.

Na psicanálise, narcisismo significa investimento libidinal no próprio eu, em vez do amor a outros seres humanos. O mecanismo desse deslocamento não é outro que o mecanismo social, que oferece um prêmio pelo enrijecimento de cada indivíduo, pela crua vontade de autoconservação. (ADORNO, 2015, p. 195).

Talvez a interculturalidade, que pressupõe o reconhecimento das diferenças, seja uma boa intervenção terapêutica para combater a neurose racista, porém, só haverá a possibilidade de superá-la quando as políticas educacionais tiverem a emancipação humana como meta.

Deve-se então questionar a validade do conceito de competência adotado pela BNCC, pois, desde a década de 1990, a pedagogia das competências tornou-se o grande guia das políticas educacionais no Brasil e, portanto, uma das responsáveis pelo fracasso deste país no campo educacional. A hegemonia dessa concepção educacional pragmática, em consequência do seu alto teor de individualismo, potencializou a tendência humana à autodestruição. Neste sentido, a reversão da tendência crescente dos índices de violência não ocorrerá com a contribuição da pedagogia das competências que condiciona a educação aos interesses do mercado.

FILOSOFIA EM ATOS: UM CONTRAPONTO À SEMIFORMAÇÃO CURRICULAR

A educação contemporânea em seu curso de desenvolvimento se converteu em um instrumento em prol das metas do mercado capitalista. A hegemonia de políticas educacionais alicerçadas nos pilares do conservadorismo, neoliberalismo e pragmatismo, transformaram termos como “crítica” e “autonomia” em vocábulos vazios de significado nos documentos oficiais dos estados que aderiram a essa hegemonia global.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018. p. 9).

Ora, essas letras combinadas no texto da BNCC produzem uma excelente sonoridade retórica. Palavras desprovidas das forças históricas que lhes deram origem. Convertem-se, como se percebe, pressupostos filosóficos em panfletagem ideológica. As lutas que efetivaram os termos “liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”, engendraram o significado vivido, de cada um desses termos, na história real. Deve-se então combater a retórica, a ideologia, com os pressupostos da história. Não se plasma uma realidade com a letra morta da retórica. Neste sentido, deve-se, a partir do vivido, restaurar o significado dos termos liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. E que a base para isso seja a condição humana e não os interesses de mercado. Ao se falar, por exemplo, de responsabilidade, isso envolve o compromisso de uma pessoa com toda a humanidade. Portanto, cada indivíduo é responsável pelo declínio humano, pela marcha histórica em direção à barbárie. Constituir um ponto de inflexão que mude este curso histórico é, também, responsabilidade de todos. Segundo Horkheimer (2003, p. 98), “O ser humano, no processo de sua emancipação, compartilha o

destino do resto do seu mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do homem.”

Assim, quando dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é apenas responsável pela sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens. [...] Ao afirmarmos que o homem se escolhe a si mesmo, queremos dizer que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. (SARTRE, 1987, p. 6).

A partir dessa noção de responsabilidade e de escolha, preconizada por Sartre, é que se insere o compromisso, proposto nesta dissertação, de pensar estratégias de desenvolvimento de políticas educacionais que tenham como meta a emancipação humana. E aqui se estabelece um pressuposto ético: enquanto houver uma pessoa em condições degradantes, a humanidade não terá alcançado a plenitude do processo emancipatório. Contudo, antes de ater-se a este processo, deve-se, primeiro, com base nas considerações sartrianas, responder ao questionamento: qual escolha de homem foi aceita pela humanidade? As investigações freudianas, interpretadas filosoficamente por Marcuse, são um guia para se chegar a uma resposta que sirva de referência para o desenvolvimento dos fundamentos de uma educação que tenha como meta a emancipação plena de todos os indivíduos da espécie humana.

O conceito de homem que emerge da teoria freudiana é a mais irrefutável acusação à civilização ocidental – e, ao mesmo tempo, a mais inabalável defesa dessa civilização. Segundo Freud, a história do homem é a história da sua repressão. A cultura coage tanto a sua existência social como a biológica, não só partes do ser humano, mas também sua própria estrutura instintiva. Contudo, essa coação é a própria precondição do progresso. Se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os institutos básicos do homem seriam incompatíveis com toda a associação e preservação duradoura: destruiriam até aquilo a que se unem ou em que se conjugam. O Eros incontrolado é tão funesto quanto a sua réplica fatal, o instinto de morte. (MARCUSE, 2018, p. 9).

“A história do homem é a história da sua repressão”. Esta proposição apresentada por Marcuse é a resposta feita à pergunta acima. A humanidade escolheu o homem reprimido. A renúncia e a repressão tornaram-se os pilares para

constituição do tipo de homem que fora escolhido. A civilização passou a não aceitar os indivíduos que se deixam governar pelo princípio do prazer. Sistemas filosóficos, como o platonismo, foram constituídos para consagrar essa escolha. O progresso se fez e a humanidade evoluiu a um custo elevado. De tempos em tempos, a dívida acumulada precisa ser paga e, em seu interior, a civilização gera a semente de sua destruição. A crise se instala – ascensão e queda – e, por dentro, os pilares da civilização são corroídos pelas pulsões, antes reprimidas.

A resistência e a revolta que emergem dessa repressão da natureza tem acossado a civilização desde os seus começos, tanto na forma de rebeliões sociais – como nas insurreições espontâneas de camponeses no século XVI ou nos habitualmente organizados conflitos raciais dos nossos dias – como na forma de crime organizado e transtorno mental. Típicos da nossa era atual são a manipulação dessa revolta pelas forças predominantes da própria civilização e o uso da mesma como um meio de perpetuação das próprias condições que a provocaram e contra as quais se insurge. A civilização como irracionalidade racionalizada integra a revolta da natureza como outro meio ou instrumento. (HORKHEIMER, 2003, p. 99).

Nestas considerações, Horkheimer fez um diagnóstico preciso que ao ser transportado para a realidade brasileira tornou-se fundamental para compreensão do Brasil contemporâneo, sobretudo em relação às políticas de segurança do atual governo brasileiro que se apoia nas aspirações dos chamados “cidadãos de bem”. Os decretos de flexibilização da posse de armas, assinados pelo presidente da República em 2019, são expressões dessa “irracionalidade racionalizada”. Ora, há indivíduos que, ao ouvirem os ecos de seus desejos reprimidos, procuram nos outros as causas da infelicidade que se instalou em suas vidas. Mas, perante a estética dos versos do poema *Enterrado Vivo*, de Carlos Drummond de Andrade, talvez pudessem mudar de posição: “[...] Sempre dentro de mim meu inimigo. E sempre no meu sempre a mesma ausência.” (ANDRADE, 2006, p. 59). A compreensão desses versos é crucial para se identificar as reais causas da infelicidade e, conseqüentemente, buscar caminhos para superá-la, mas, há os que percebem esse inimigo interno e cometem suicídio, em outra perspectiva de olhar, milhões de homicídios ocorrem quando os olhos veem nos outros os inimigos e, entrementes, os genocídios se repetem quando os olhos identificam na cor da pele o inimigo.

O ódio pela civilização não é apenas uma projeção irracional de dificuldades psicológicas pessoais no mundo (como se interpreta em alguns escritos psicanalíticos). O adolescente aprende que as renúncias aos impulsos instintivos que dele se espera não são adequadamente compensadas; que, por exemplo, a sublimação dos impulsos sexuais que a civilização exige não traz para ele a segurança material em nome da qual é pregada. O industrialismo tende cada vez mais a submeter as relações de sexo à dominação social. A Igreja interpôs-se entre a natureza e a civilização ao estabelecer o matrimônio como sacramento, embora tolerando as saturnais, os excessos eróticos menores e até mesmo a prostituição. (HORKHEIMER, 2003, p. 114).

Os processos repressivos se acentuam e ampliam a intensidade das forças destrutivas. Embora as sociedades permitam a existência de algumas válvulas de escape, existem as barreiras intransponíveis do princípio da realidade e, ainda, há o rigor do Super-eu que limita ou não permite o alívio das energias psíquicas represadas. É como uma panela de pressão, cujos orifícios na válvula de contrapeso, situada no centro da tampa e que regula a pressão interna, são bloqueados; a consequência desse episódio é uma explosão que pode gerar danos fatais. Transfira esta ilustração para um indivíduo altamente reprimido. A pulsão de morte entra em ação ou para destruí-lo ou para destruir o seu entorno. Potencialize esta situação em vários indivíduos. O panorama para uma destruição em massa está configurado.

[...] o “antagonismo entre cultura e a sexualidade” nos instintos agressivos profundamente unidos à sexualidade: ameaçam repetidamente destruir a civilização e forçar a cultura a “mobilizar todos os esforços possíveis” contra eles. “Daí o seu sistema de métodos, pelos quais a humanidade tem de ser impelida para identificações e relações de amor privadas de finalidade; daí as restrições à vida sexual.” Mas Freud mostra-nos ainda que esse sistema repressivo não resolve, realmente, o conflito. A civilização mergulha numa dialética destrutiva: as restrições perpétuas sobre Eros enfraquecem, em última instância, os instintos vitais e, assim, fortalecem e liberam as próprias forças contra as quais eles foram “mobilizados” – as de destruição. (MARCUSE, 2018, p. 33-34).

O medo da “ideologia de gênero”, uma falácia defensiva ou slogan falacioso, propagada pelos religiosos fundamentalistas e conservadores é, na verdade, uma aversão ao que eles se tornaram, isto é, o medo não é em relação a algo externo, ou ao que pode ou não ser ensinado nas escolas, mas ao retorno do reprimido, desejos

perenizados no inconsciente desses indivíduos que, ao se tornarem temporariamente conscientes, encham de pavor a mente desses dissimuladores de desejos. “O *retorno do reprimido* compõe a história proibida e subterrânea da civilização. E a exploração dessa história revela não só o segredo do indivíduo, mas também o da civilização.” (MARCUSE, 2018, p. 12-13). Ora, a repressão e os flertes por libertação, constituem as engrenagens da civilização com seus arranjos sociais. Na penúria da existência, alguns homens se ajustam aos papéis que lhe são permitidos na estrutura social, outros não. Mas quem fez a melhor escolha?

Os homens não vivem sua própria vida, mas desempenham tão só funções preestabelecidas. Enquanto trabalham, não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em *alienação*. O trabalho tornou-se agora geral, assim como as restrições impostas à libido: o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte do tempo de vida de um indivíduo, é um tempo penoso, visto que o trabalho alienado significa ausência de gratificação, negação do princípio de prazer. A libido é desviada para desempenhos socialmente úteis, em que o indivíduo trabalha para si mesmo somente na medida em que trabalha para o sistema, empenhando atividades que, na grande maioria dos casos, não coincidem com suas próprias faculdades e desejos. (MARCUSE, 2018, p. 35).

As raízes do conservadorismo, com seus sistemas repressivos, brotam do medo. O inconsciente, com suas portas abertas, fluindo energias que impulsionam rebeliões, atemorizam aqueles que acreditam ser senhores de seus corpos. O Eu, que entra em estado de angústia, se desespera, e busca no aumento da repressão, um controle ilusório das pulsões. “Levada ao extremo, na melancolia, ‘uma pura cultura do instinto de morte’ pode influir no superego, convertendo este numa ‘espécie de local de reunião para os instintos de morte’”. (MARCUSE, 2018, p. 41).

As medidas infantis e atrozes que foram inventadas conseguiram combater vitoriosamente as tentações do desespero? Que importam à criatura que deseja escapar do mundo as injúrias que o mundo promete a seu cadáver? Ela vê nisso apenas uma covardia a mais da parte dos vivos. *Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo? Tal sociedade não é uma sociedade; ela é, como diz Rousseau, uma selva, habitada por feras selvagens.* (MARX, 2015, p. 27-28).

É necessário, portanto, questionar os princípios de uma sociedade que permite a existência das manifestações da pulsão de morte em suas formas mais destrutivas: suicídios, homicídios e genocídios. Segundo Marcuse (2018, p. 180), “os que morrem antes de querer e dever morrer, os que morrem em agonia e dor, são a grande acusação lavrada contra a civilização.” No entanto, o questionamento desses princípios são sufocados perante o conservadorismo, o neoliberalismo e o pragmatismo que alicerceiam políticas educacionais pautadas na censura de propostas pedagógicas que poderiam se constituir como caminhos para os jovens, em desespero nos bancos escolares e universitários, encontrarem uma saída de seus estados melancólicos. Os adeptos da “escola sem partido”, em seu anseio de currículo, insurgem contra a vida ao proporem apenas o número e a letra na frieza da imparcialidade. A vida está em conflito e o currículo precisa manifestar este conflito. O debate livre acerca das causas do progresso e do seu oposto, a regressão, precisam estar em pauta nas letras e números de cada componente curricular.

A civilização tornou-se patológica e seus indivíduos, doentes: ou se esforçam para encontrar a cura, libertação, ou nem percebem a doença. Para suportarem a dor, inventaram uma espécie de alienação necessária, – religiosa, midiática e farmacológica –, assim, prosseguem o curso de uma existência negada em sua plenitude. Vivem apenas a parcialidade do que poderiam ser. A promessa religiosa de um paraíso pós-morte, perante as tentações do consumo promovidas pelo mundo midiático, tornaram-se insuficientes. A saída foi converter os destinos das promessas e, entretanto, a transcendência vertical do cristianismo cedeu lugar para uma transcendência horizontal e, por meio da promessa de obtenção de bens materiais, seguem, sufocando as tensões, imersos em uma vida “cheia de som e fúria e vazia de significado.” (SHAKESPEARE, 2006a, p. 124).

A repressão dos desejos que a sociedade realiza através do ego torna-se cada vez mais insensata não só para a população como um todo como para cada indivíduo. Quanto mais alto se proclama e se reconhece a idéia de racionalidade, mais fortemente cresce na mente das pessoas o ressentimento consciente e inconsciente contra a civilização e seu agente dentro do indivíduo, o ego. (HORKHEIMER, 2003, p. 112-113).

Os indivíduos, diante da impotência de reagirem contra a real causa de seus sofrimentos, copiam a face de seus dominadores. “O poder é uma coisa que eles verdadeiramente respeitam e portanto buscam imitar”. (HORKHEIMER, 2003, p. 122). Sistemas políticos totalitaristas, como o fascismo e o nazismo, canalizaram o ressentimento em força política e, por meio da violência institucionalizada, transformaram a vingança de cada indivíduo em um projeto coletivo de conquista e manutenção do poder estatal. As massas encontraram em seu líder a personificação de sua revolta contra a repressão e, substancializaram, com seus ressentimentos, as diretrizes dos estados totalitaristas. Segundo Freud (2019, p. 51), “[...] a massa só é excitada por estímulos desmedidos. Quem quiser agir sobre ela não precisa de nenhuma ponderação lógica de seus argumentos [...]”.

Visto que a massa não tem dúvidas quanto ao verdadeiro e ao falso, e ao mesmo tempo tem consciência de sua grande força, ela é tão intolerante quando crédula na autoridade. Ela respeita a força e se deixa influenciar apenas mediocrementemente pela bondade, que para ela significa apenas uma forma de fraqueza. O que ela exige de seus heróis é força, inclusive violência. Ela quer ser dominada, oprimida e temer seus senhores. No fundo completamente conservadora, ela tem a mais profunda aversão a todas as novidades e progressos, e um respeito ilimitado pela tradição [...]. (FREUD, 2019, p. 51).

O crescimento da extrema-direita no século XXI é o reflexo das sociedades patológicas que se inspiram nos símbolos e nos atos de violência para cooptarem os descontentes que, irracionalmente, insurgem contra um mundo edificado pela força vital de seus próprios corpos, isto é, trabalho alienado convertido em tecnologias de dominação.

[...] todo o progresso da civilização só se torna possível mediante a transformação e a utilização do instinto de morte e seus derivativos. O desvio da destrutividade primária do ego para o mundo externo alimenta o progresso tecnológico; e o uso do instinto de morte para a formação do superego realiza a submissão punitiva do ego de prazer ao princípio de realidade, assim como assegura a moralidade civilizada. Nessa transformação, o instinto de morte é posto a serviço de Eros; os impulsos agressivos fornecem a energia para a alteração contínua, o domínio e a exploração incessantes da natureza, para benefício da humanidade. Ao atacar, dividir, mudar, pulverizar coisas e animais (e, periodicamente, homens também), o homem dilata o seu domínio sobre o mundo e progride para fases cada vez mais ricas da civilização. Mas a civilização conserva sempre a marca

distintiva do seu componente mortal [...]. (MARCUSE, 2018, p. 39-40).

Porém, a tríade trabalho, Eros e pulsão de morte que, em sua fusão subjugou Tântatos e edificou a civilização, ocasionou o represamento de energias destrutivas que fortaleceram a pulsão de morte; a consequência foi a alteração na relação de subordinação das forças psíquicas. Tântatos, ao tornar-se novamente senhor de suas forças, em uma época de alto desenvolvimento tecnológico, levou a humanidade à efetivação de um sonho antigo, desenvolver tecnologias de destruição em massa para matar todos os inimigos, reais ou imaginários, em um tempo próximo ao piscar dos olhos. E como numa das cenas da peça *A Tempestade*, de Shakespeare, a humanidade pode esvanecer em poucos segundos.

Esses nossos atores, como lhe antecipei, eram todos espíritos e dissolveram-se no ar, em pleno ar, e, tal qual a construção infundada dessa visão, as torres, cujos topos deixam-se cobrir pelas nuvens, e os palácios, maravilhosos, e os templos, solenes, e o próprio Globo, grandioso, e também todos os que nele aqui estão e todos os que o receberem por herança se esvanecerão e, assim como se foi terminando e desaparecendo essa apresentação insubstancial, nada deixará para trás um sinal, um vestígio. Nós somos esta matéria de que se fabricam os sonhos, e nossas vidas pequenas têm por acabamento o sono. (SHAKESPEARE, 2006b, p. 89-90).

Nesta perspectiva shakespeariana, em que a arte antevê os acontecimentos, Marx e Engels (2006, p. 33) sintetizaram as consequências do desenvolvimento histórico ao afirmarem: “Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são, enfim, obrigados a encarar, sem ilusões, a sua produção social e as suas relações recíprocas”. Daí segue a práxis do materialismo histórico-dialético que, ao estabelecer a produção humana como ato fundante da história, pressupõe a construção de uma outra realidade mediante a transformação social por meio do trabalho não alienado e destinado à emancipação humana. Cumpre considerar, nesta trajetória emancipatória, a demarcação que Marx e Engels (2007) fizeram, nas *Teses sobre Feuerbach*, entre materialismo versus materialismo histórico-dialético.

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente,

homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX e ENGELS, 2007, p. 100).

A antítese que possibilita a gênese de uma educação emancipatória encontra, nesta perspectiva da filosofia da práxis, uma fissura no real para se instalar. “São precisamente os homens que transformam as circunstâncias.” Esta premissa pressupõe a possibilidade de construir um ponto de inflexão neste caminho de declínio da humanidade. Como se vê, não há nenhum *deus ex machina* para o desenlace da tragédia humana – cabe aos seres humanos a tarefa de escolher e mudar a realidade que os encarceram.

Precisamos definitivamente ser apropriadamente críticos sobre o poder de destruição da reestruturação neoliberal e da comodificação de tudo o que nos importa [...]. Precisamos definitivamente reagir contra um sistema econômico e seu conjunto cultural e ideológico que cria as condições que fazem com que pareçam razoáveis e factíveis. Porém, ao mesmo tempo, também precisamos reconhecer os efeitos destrutivos, mais ainda relativamente autônomos dessas outras relações de dominação e subordinação dentro e fora da educação. Isso significa que, enquanto vemos a “sociedade” como sendo constituída de relações econômicas, nos enganamos, pois essas não são as únicas relações que a constituem e que precisam ser transformadas. (APPLE, 2017, p. 251).

E para compreender essas “outras relações de dominação e subordinação dentro e fora da educação”, apontadas por Apple, é que se insere a perspectiva de análise da Filosofia Histórico-psicanalítica. É crucial que se investigue as determinações supra e intra-individuais que condicionam a vida humana. Não se pode negligenciar o papel do aparelho psíquico no quadro de dominação e subordinação do indivíduo nas várias esferas de sua vida, sobretudo educacional. Depreende-se, a partir desta perspectiva, que as transformações devem ocorrer aos níveis inter, intra e supra-individuais. Caso contrário, as revoluções futuras apenas repetirão os erros das revoluções passadas, substituindo uma forma de dominação por outra. Foi assim com as revoluções burguesas (Inglesa do século XVII e Francesa do século XVIII), que substituíram o absolutismo monárquico, nesses

países, pela dominação burguesa. Em relação à Revolução Proletária de 1917, que poderia ter sido a aurora da humanidade, a dominação dos czares não demorou para ser substituída pela stalinista.

De um modo muito semelhante à religião, o bolchevismo tem de compensar seus fiéis pelos sofrimentos e privações da vida presente com a promessa de um Além melhor, em que todas as necessidades serão satisfeitas. No entanto, esse paraíso deverá ser aqui, estabelecido na terra [...]. Num tempo em que grandes nações declaram esperar a salvação meramente do apego à religiosidade cristã, a subversão na Rússia aparece – não obstante todas as particularidades desagradáveis – como o anúncio de um futuro melhor. Infelizmente, nem nossas dúvidas nem a fanática crença dos outros fornecem qualquer indicação sobre o resultado do experimento. O futuro dirá; talvez ele venha mostrar que a tentativa foi prematura, que uma profunda alteração da ordem social tem pouca perspectiva de sucesso enquanto novas descobertas não intensificarem nosso domínio da natureza, tornando assim mais fácil a satisfação das nossas necessidades. Somente então poderá ser possível que uma nova ordenação social não apenas acabe com a miséria material das massas, mas também acolha as exigências culturais do indivíduo. É certo que mesmo então teremos de lidar, por um período de tempo incalculável, com as dificuldades que o caráter indômito da natureza humana cria para todo tipo de comunidade social. (FREUD, 2010b, p. 352-353).

O futuro, que poderia dizer algo sobre o “experimento” na Rússia, tornou-se passado e a história demonstrou que a hipertrofia do poder estatal, que instaurou um capitalismo de Estado na ex-URSS, contrariou as teses de Karl Marx que pressupunha a supressão do Estado. Ora, para o marxismo a emancipação humana só se realizará quando as forças sociais não mais se separem dos homens como força política. Isto é, os homens precisam ter em si o poder político que lhes foi alienado para a edificação do poder estatal e, conseqüentemente, efetivar uma democracia social que supere os princípios da democracia burguesa estruturada mediante a polarização da sociedade civil de um lado e o Estado do outro, porém, subordinando este último aos interesses da classe burguesa, como bem considerou Marx. Sendo assim, se se deseja a emancipação humana, essa dicotomia precisa ser superada. Contudo, só o futuro poderá dizer se é possível uma organização social sem Estado, seja ele máximo ou mínimo, pois, a extinção de um sistema político repressivo depende de uma transformação radical dos seres humanos, ou

em termos freudianos, uma mudança profunda do “caráter indômito da natureza humana”.

Mas, por serem e tornarem o que são, a gênese da civilização só foi possível com a repressão das pulsões humanas. Sendo assim, a dominação social, em sua faceta contemporânea, estruturou-se por meio da ramificação de *mais-repressão* em consequência da transformação do princípio da realidade em princípio de desempenho. Neste processo de intensificação dos mecanismos repressivos, os indivíduos, nas sociedades produtoras de mercadorias, passaram a ser classificados conforme o seu desempenho dentro de uma lógica econômica de divisão social do trabalho e, conseqüentemente, por suas possibilidades aquisitivas. Isto é, cada pessoa, além de suas relações no mundo do trabalho, aprisiona-se no jogo mercadológico de adquirir bens e serviços que sejam melhores dos que os adquiridos por outras pessoas igualmente subjugadas em um mundo – de alienação – edificado pela não-identidade do indivíduo com o produto do seu trabalho.

Ao introduzirmos o termo *mais-repressão*, focalizamos o nosso exame nas instituições e relações que constituem o “corpo” social do princípio de realidade. Elas não representam apenas as várias manifestações externas – de um só princípio de realidade, mas, realmente, mudam o próprio princípio de realidade. Por consequência, ao tentarmos elucidar a extensão e os limites do teor de repressão prevaente na civilização contemporânea, teremos de descrevê-la de acordo com o princípio de realidade específico que governou as origens e a evolução dessa civilização. Designamo-lo por *princípio de desempenho* a fim de darmos destaque ao fato de que, sob o seu domínio, a sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes dos seus membros. (MARCUSE, 2018, p. 34).

Este *princípio de desempenho*, que se propaga com a alcunha ideológica de meritocracia, encarna os pressupostos liberais que transformou a livre concorrência em panaceia de salvação terrena. Há de se considerar que os princípios do liberalismo são mais facilmente aceitos por reforçarem o “caráter indômito da natureza humana”. Neste sentido, a filosofia de Jonh Locke transformou o individualismo liberal em um sedutor embuste de glorificação divina por meio do trabalho. Essa convergência entre o milenar cristianismo e o secular capitalismo ocasionou, como uma de suas consequências, o surgimento de uma ética individualista sancionada por preceitos religiosos. É importante destacar neste

momento as contribuições de Max Weber (1983) que, em sua obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, estabeleceu pressupostos essenciais para a compreensão dessa convergência, sobretudo para se interpretar, por meio do método compreensivo, a relação entre o desenvolvimento do capitalismo e a ascese protestante com seus preceitos de prosperidade individual.

A perda de tempo, portanto, é o primeiro e o principal de todos os pecados. A duração da vida é curta demais, e difícil demais, para estabelecer a escolha do indivíduo. A perda de tempo através da vida social, conversas ociosas, do luxo, e mesmo do sono além do necessário para a saúde – seis, no máximo oito, horas por dia – é absolutamente indispensável do ponto de vista moral. Não se trata assim do “Time is Money” de Franklin, mas a proposição lhe é equivalente no sentido espiritual: ela é infinitamente valiosa, pois, de toda hora perdida no trabalho redundava uma perda de trabalho para a glorificação de Deus. (WEBER, 1983, p. 112).

É crucial que se compreenda que essa ascese protestante e seu receituário moral foi um dos fatores que contribuíram para a especificação do princípio da realidade como *princípio de desempenho*. Diante desse Super-eu Cultural, que intensifica a repressão da pulsão Eros, há o fortalecimento da pulsão de morte, e se perante o *Novo Testamento* é um contrassenso um cristão defender a posse e o porte de armas, o mesmo não ocorre com o cristianismo prático que fez da espada seu principal meio de expansão. Isto é, se em Cristo há o amor, enquanto ágape, como princípio, nos seus seguidores medievais, modernos e contemporâneos, há a prevalência da pulsão de morte.

Percebe-se que ao longo de sua história, o cristianismo moldou-se às exigências humanas. Neste sentido, o calvinismo, ao transformar o trabalho em um valor ético positivo, estabeleceu as condições para a conversão do puritanismo materialista, como bem considerou Weber, em espírito do capitalismo. “O Calvinismo foi a fé em torno da qual giraram os países capitalisticamente desenvolvidos [...]” (WEBER, 1983, p. 67). Explica-se assim, em parte, o porquê de muitas pessoas temerem o marxismo ou as políticas democráticas fundadas nos princípios da justiça social, pois a essência do capitalismo, pós revoluções burguesas, passou a ser um misto de puritanismo e filosofia liberal.

Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, a fim de que dela fizessem uso para maior benefício e conveniência da vida. A Terra, e tudo quanto nela há, é dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência. [...] O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode-se dizer, são propriamente dele. Qualquer coisa que ele então retire do estado com que a natureza a proveu e deixou, mistura-a ele com o seu trabalho e junta-lhe algo que é seu, transformando-a em sua propriedade. Sendo por ele retirada do estado comum em que a natureza a deixou, a ela agregou, com esse trabalho, algo que a exclui do direito comum dos demais homens. (LOCKE, 2005, p. 406-409).

Nesta alegoria lockeana explicita-se a origem dos fundamentos da hegemonia liberal que foi formada pela confluência de preceitos religiosos e princípios político-econômicos. Como se vê, há nesse palco global contemporâneo, além dos conflitos religiosos, um antagonismo de concepções filosóficas, isto é, liberalismo versus marxismo. Os filósofos John Locke e Karl Marx, responsáveis por polarizar o mundo no século XX, permanecem, neste século XXI, como uma espécie de arqui-inimigo um do outro. Ora, ou a Guerra Fria não findou com a dissolução da União Soviética ou, como disse Marx, a “história se repete como farsa”. Mas de qualquer forma, em tempos de novas tecnologias midiáticas, o termo “comunista”, nesse cenário de guerra ideológica, foi transformado em slogan para eleger candidatos de extrema-direita que arregimentam “cidadãos de bem” para combater o “marxismo cultural”. Nesse mundo alegórico, as reais causas da condição humana são ocultadas por ideologias que, além dos já tradicionais meios de difusão, viralizam na *web por meio de fake news*.

Diante desse emaranhado de fios que compõem a trama da repressão, alguém pode afirmar que seja impossível a emancipação humana. Mas ainda bem que é possível valer-se da conjunção adversativa “mas” para expressar possibilidades contra-hegemônicas. Sendo assim, as repressões básicas – necessárias à sobrevivência da própria espécie humana – e a mais-repressão impossibilitam, na atual configuração do princípio da realidade, processos emancipatórios, mas, em decorrência de sua historicidade, é possível a modelação de um outro princípio da realidade que coexista, de forma conciliada, com o princípio de prazer.

A reconciliação entre o princípio de prazer e o de realidade não depende da existência da abundância para todos. A única questão pertinente é se um estado de civilização pode ser razoavelmente preconizado, no qual as necessidades humanas sejam cumpridas de modo tal e em tal medida que a mais-repressão possa ser eliminada. (MARCUSE, 2018, p. 116).

Nesta perspectiva, um caminho possível para se alcançar a emancipação humana é a libertação dos indivíduos do trabalho alienado, responsável por produzir desde bens e serviços para atender necessidades reais até produtos supérfluos destinados às necessidades inventadas pelos simulacros publicitários. Ora, é crucial que se compreenda que a intensificação da produtividade capitalista visa o aumento dos dividendos dos acionistas e, enquanto os conglomerados econômicos ampliam os seus índices de lucratividade, há o aumento de seres humanos que passam fome no mundo, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura/FAO (2018), o número subiu de aproximadamente 804 milhões de pessoas, em 2016, para um número próximo de 821 milhões em 2017. Esta contradição precisa ser evidenciada para que ela impulse a humanidade à busca de uma nova organização social.

Entretanto, há uma certa validade no argumento de que, apesar de todo progresso, a escassez e a imaturidade continuam sendo suficientemente grandes para impedir a realização do princípio: “A cada um de acordo com as necessidades.” Os recursos materiais e mentais da civilização ainda são tão limitados que terá de haver um padrão de vida substancialmente inferior se se pretender que a produtividade social seja reorientada para a gratificação universal das necessidades individuais: muitos teriam de renunciar a seu conforto manipulado, para que todos tivessem uma vida humana. Além disso, a estrutura internacional predominante da civilização industrial parece condenar ao ridículo semelhante ideia. Isso não invalida a insistência teórica em que o princípio de desempenho se tornou obsoleto. (MARCUSE, 2018, p. 116).

Pois bem, como se percebe, é crucial desmistificar essa ideologia que sustenta essa lógica de produtividade repressiva. Sobretudo nesta época de transformações das forças de trabalho em função da automação dos processos produtivos e do aumento dos índices de subemprego e desemprego. Neste cenário, o trabalhador, subjugado pelo princípio de desempenho, irrompe em angústias. No entanto, o estado de menoridade, em que se encontram a maioria dos indivíduos, os

impedem de superar essa crença puritana de defesa de mais horas de trabalho para glorificação de Deus, ou melhor, – isso dito sem o falseamento ideológico –, para aumentar o lucro da classe dominante. Convém evidenciar, nesta época de revivências totalitárias, que essa mistificação foi simbolizada no portão de Auschwitz com a inscrição “Arbeit macht frei (O trabalho liberta)”. Diante dessa marcha da morte, transformada em estatísticas que desfiguram o rosto humano, a vida, já sem sentido nos campos de cultivo de Tânatos, pode, como centelha de esperança, ser liberta por meio da imaginação, enquanto faculdade cognitiva.

Nesse ponto, a metapsicologia de Freud reinveste a imaginação dos seus direitos. Como processo mental independente e fundamental, a fantasia tem um valor próprio e autêntico, que corresponde a uma experiência própria – nomeadamente, a de superar a antagônica realidade humana. A imaginação visiona a reconciliação do indivíduo com o todo, do desejo com a realização, da felicidade com a razão. Conquanto essa harmonia tenha sido removida para a utopia pelo princípio de realidade estabelecido, a fantasia insiste em que deve e pode tornar-se real, em que o *conhecimento* está submetido na ilusão. As verdades da imaginação são vislumbradas, pela primeira vez, quando a própria fantasia ganha forma, quando cria um universo de percepção e compreensão – um universo subjetivo e, ao mesmo tempo, objetivo. Isso ocorre na *arte*. A análise da função cognitiva da fantasia conduz-nos assim à estética como “ciência da beleza”: subentendida na forma estética, situa-se a harmonia reprimida do sensualismo e da razão – o eterno protesto contra a organização da vida pela lógica da dominação, a crítica do princípio de desempenho. (MARCUSE, 2018, p. 110-111).

Encontra-se, nesta perspectiva, a possibilidade de quebrar o “feitiço do establishment” por meio de uma outra forma de encantamento. Isto é, por intermédio do encanto da arte é possível imaginar uma outra organização social. Mas

Como a duração do dia de trabalho é, por si mesma, um dos principais fatores repressivos impostos ao princípio de prazer pelo princípio de realidade, a redução do dia de trabalho a um ponto em que a mera porção de tempo de trabalho já não paralise o desenvolvimento humano é o primeiro pré-requisito da liberdade. (MARCUSE, 2018, p. 117).

Cumpramos ressaltar que a redução das horas de trabalho permitirá a existência de tempo livre destinado à gratificação da vida, fortalecendo-a em seu impulso emancipatório, tornando possível a mudança do desfecho da eterna luta entre Eros e

Tânatos em favor da vida. Neste campo de batalha, a arte, iluminada por Atenas, emerge como estratégia para o desenvolvimento de propostas educacionais que tenham como meta a emancipação humana. Nesta perspectiva, como contraponto à semiformação curricular, foi concebido o Projeto Filosofia em Atos – produto educacional² desta dissertação – que apresenta o teatro como proposta estética de intervenção política destinada à transformação da realidade. Deste modo, por meio das reflexões sobre arte e estética desenvolvidas pela Teoria Crítica, aliada aos pressupostos da psicanálise, foi proposto esse caminho político-artístico de reconciliação entre natureza e cultura que pode permitir a canalização de energias psíquicas para a fruição estética por intermédio de atividades de produção e apresentações de peças teatrais. Ademais, a escola – um palco sócio-político – pode ser a ágora em que os indivíduos se reencontram com a leveza da existência por meio da arte. O existir não precisa ser um fardo, sobretudo no âmbito escolar.

A arte é, talvez, o mais visível “retorno do reprimido”, não só no indivíduo, mas também no nível histórico-genérico. A imaginação artística modela a “memória inconsciente” da libertação que fracassou, da promessa que foi traída. Sob o domínio do princípio de desempenho, a arte opõe à repressão institucionalizada a “imagem do homem como um sujeito livre; mas num estado de não liberdade, a arte só pode sustentar a imagem da liberdade na negação da não liberdade”. Desde o despertar da consciência de liberdade, não existe uma só obra de arte autêntica que não revele o conteúdo arquetípico: a negação da não liberdade. (MARCUSE, 2018, p. 111).

Ora, por meio da arte experimenta-se, inicialmente, o sabor da liberdade. Segundo Freud (2018, p. 64), “todo prazer estético, criado pelo artista para nós, contém o caráter deste prazer preliminar e que a verdadeira fruição da obra poética surge da libertação das tensões de nossa psique.”

2 “Atualmente essa produção é classificada como ‘produção técnica’ sem maiores detalhes, o que não destaca nem acompanha o real investimento dos programas de pós-graduação da Área de Ensino na produção contextualizada desses diversos materiais educativos. Considerando a obrigatoriedade para os Mestrados Profissionais de gerar tais produtos, e a necessidade de avanços neste item de avaliação, ocorreram vários debates nos últimos 10 anos com diversos grupos de trabalhos”. (CAPES, 2016). Contudo, independente dos encaminhamentos da CAPES que surgem de tais debates, aqui se compreende produto no sentido grego de “poíesis [...] fabricação, atividade operatória; poesia. [...] Atividade transitiva do homem sobre as coisas (em oposição à ação imanente).” (GOBRY, 2007, p. 118). Porém, optei por modificar essa noção para compreendê-la de forma ampliada, isto é, como ação transitiva e imanente que transforma o próprio sujeito da ação.

[...]

O prazer de estender-se; o de
enrolar-se; ficar inerte.
Prazer de balanço, prazer de voo.
Prazer de ouvir música;
sobre papel deixar que a mão deslize.

Irredutível prazer dos olhos;
certas cores: como se desfazem, como aderem;
certos objetos, diferentes a uma luz nova.

[...]

O tempo de saber que alguns erros caíram, e a raiz
da vida ficou mais forte e os naufrágios
não cortaram essa ligação subterrânea entre homens e coisas:
que os objetos continuam, e a trepidação incessante
não desfigurou o rosto dos homens;
que somos todos irmãos, insisto.

[...]

(ANDRADE, 2006, p. 48-50)

Manifesta-se, neste poema, *Os últimos dias*, de Carlos Drummond de Andrade, a possibilidade de uma outra realidade aclarada por “uma luz nova”. A redenção por meio da leveza proporcionada pelo prazer estético. Nesta nova realidade que se principia na dimensão onírica e estética, o anseio de liberdade se materializada na obra de arte que traz em si a utopia. A imaginação cognitiva apresenta o cenário, as cenas surgem como ar que ganha forma, espectros de uma possível existência. A obra artística surge assim, primeiro como imaginação que desperta esperança e depois como força motriz que impulsiona a humanidade. Desta forma, os horrores e os absurdos da existência são transformados em objetos de arte, ora para sufocar os temores, ora para significar o porvir. Esse impulso criador de uma nova realidade exige a retomada das experiências da infância, pois segundo Freud (2018, p.54), “toda criança brincando se comporta como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada.”

Assim que realmente ganhar ascendência como um princípio da civilização, o impulso lúdico transformará literalmente a realidade. A natureza, o mundo objetivo, seriam então experimentados

primordialmente, não como domínio sobre o homem (tal como na sociedade primitiva) nem como dominados pelo homem (tal como na civilização estabelecida) mas, pelo contrário, como objetos de “contemplação”. Com esta mudança na experiência básica e formativa, o próprio objeto de experiência também muda: liberada da dominação e exploração violentas e, pelo contrário, configurada de acordo com o impulso lúdico, a natureza também ficaria liberta de sua própria brutalidade e apta a exhibir a riqueza de suas formas não intencionais, que expressam a “vida interior” de seus objetos. E uma correspondente mudança ocorreria no mundo subjetivo. Também aí a experiência estética sustaria a produtividade violenta e explorada que fez do homem um instrumento de trabalho. (MARCUSE, 2018, p. 145-146).

Ora, por intermédio dessa “mudança na experiência básica e formativa” restaura-se os pressupostos emancipatórios que exige, em princípio, a saída do homem de sua minoridade. Isto é, alcança-se, primeiramente, a emancipação intelectual, transcende-se para a política, a do corpo, para, enfim, conquistar a emancipação humana. Contudo, se se deseja uma arte revolucionária, ela própria precisa emancipar-se dos encarceramentos sociais, políticos e econômicos engendrados pelos processos de “higienização” da indústria cultural com o intuito de transformá-la em uma coisa venal. Os produtos repressivos dessa linha de produção artística e cultural têm suas raízes na tradição estabelecida pelo teatro aristotélico que, em sua verticalidade, segundo Boal (1991), é um sistema coercitivo, cuja função social é manter a ordem estabelecida. Em Aristóteles, a função da tragédia é a de provocar no espectador o terror e a piedade para se alcançar a catarse. Isto é, purificar da psique o que não é aceito socialmente para que os indivíduos, depois da condição de espectadores, retornem aos seus papéis sociais.

O Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles sobrevive até hoje graças à sua imensa eficácia. É efetivamente um poderoso sistema intimidatório. A estrutura do sistema pode variar de mil formas, fazendo com que seja às vezes difícil de descobrir todos os elementos de sua estrutura, mas o sistema estará aí, realizando sua tarefa básica: a purgação de todos os elementos anti-sociais. Justamente por essa razão, o Sistema não pode ser utilizado por grupos revolucionários durante os períodos revolucionários. Quer dizer: enquanto o ethos social não está claramente definido, não se pode usar o esquema trágico pela simples razão de que o ethos do personagem não encontrará um ethos social claro ao qual enfrentar-se. (BOAL, 1991, p. 62).

Pelas razões expostas por Boal, aqui se defende o entendimento de que a tragédia é a expressão da vida e a comédia a possibilidade do indivíduo rir de sua própria condição, – o trágico e o cômico como práxis revolucionária –, assim, a vida dramatizada torna as suas raízes cognoscentes e a transformação uma exigência do indivíduo que conhece as causas de sua opressão. Nesta perspectiva, o Teatro do Oprimido, referência dramaturgicada da Filosofia em Atos, rompe com a estrutura verticalizada de poder instituída pelo princípio da realidade. Assim, ao se conceber o teatro em uma dimensão horizontal de poder, experimenta-se, artisticamente, em arte [carne] viva, a liberdade, a igualdade e a autonomia. Segundo Boal (1991, p. 181). “A poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar”. É neste sentido vivido da arte que “todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade.” (BOAL, 1991, p. 14). Atores-professores, atores-alunos e outros atores-indivíduos em um encontro celebrativo de produção de uma nova existência que, mesmo ficcional, é formativa.

A arte desafia o princípio de razão predominante; ao representar a ordem da sensualidade, invoca uma lógica tabu – a lógica da gratificação, contra a da repressão. Subentendido na forma estética sublimada, o conteúdo não sublimado transparece: a vinculação da arte ao princípio de prazer. A investigação das raízes eróticas da arte desempenha um importante papel na Psicanálise; contudo, essas raízes estão mais na obra e função da arte do que no artista. A forma estética é forma sensual – constituída pela *ordem de sensualidade*. Se a “perfeição” do conhecimento sensorial for definida como beleza, essa definição ainda conterà uma conexão íntima com a gratificação instintiva, e o prazer estético ainda será prazer. Mas a origem sensual é “reprimida”, e a gratificação está na *forma* pura do objeto. Como valor estético, a verdade não conceptual dos sentidos está sancionada e a liberdade, em face do princípio de realidade, é consentida ao “livre jogo” da imaginação criadora. (MARCUSE, 2018, p. 142).

Como se vê, a opressão, que se intensificou ao longo da história humana, não suprimiu as potencialidades da vida. Quando se conjectura os motivos que levaram os homens das chamadas “sociedades primitivas” à manifestação artística, – conceituadas como pinturas rupestres –, deve-se considerar que eles, com fundamento na imaginação, produziram uma nova forma de existência; queriam

dominar as forças da natureza, desejaram ser protagonistas de suas vidas. Dessa forma, fizeram história e, nos paredões de pedras, expressaram as tramas de múltiplas existências perenizadas pela arte. É crucial que se compreenda que os meios necessários para a produção artística já estavam, em princípio, em seus próprios corpos. Contudo, a arte aristotélica, que se desenvolveu a partir do classicismo grego, e a burguesa, a partir dos desdobramentos do período moderno, alienaram os homens desses meios. Ora, se a humanidade é artística, desde sua gênese, os indivíduos devem retomar para si os meios necessários para a produção artística. “Assim tem que ser a ‘Poética do Oprimido’: a conquista dos meios de produção teatral.” (BOAL, 1991, p. 14). Deste modo, os homens se libertam da condição de “instrumento de trabalho”, isto é, deixam ser trados como meios que produzem coisas sem finalidade para a sua própria existência, para serem meios e fins de seu trabalho. Em outras palavras, nesse processo de desalienação, o homem transforma a força vital do seu corpo em manifestação das potencialidades do seu ser. Faz de si próprio um objeto cultural, uma obra de arte. A síntese entre a arte e a vida. Daí a necessidade de superar a dicotomia entre espectador e ator. Ao superar esta cisão, o indivíduo-ator sentirá que o personagem não advém da exterioridade, mas do seu interior, isto é, relembrando a citação de Freud na primeira seção, de sua “terra estrangeira interior”.

Se os dramas religiosos, os de caráter e os sociais se diferenciam essencialmente pelo lugar da luta, no qual a ação que origina o sofrimento vai adiante, então nós seguimos o drama até outro lugar, no qual ele se torna inteiramente psicológico. Na vida anímica do próprio herói o sofrimento acontece numa luta criada entre diferentes moções, uma luta que não deve terminar com o declínio do herói, mas com o declínio do afeto, ou seja, com uma renúncia. A unificação dessa condição com as anteriores, ou seja, com as que existem nos dramas sociais e de caráter, naturalmente é possível, na medida em que as instituições provocam estes conflitos internos. Eis aí o lugar das tragédias amorosas, pois a repressão [*Unterdrückung*] do amor por meio da cultura social, das instituições humanas ou a luta conhecida nas óperas entre “amor e dever” forma o ponto de partida quase infinito das variadas situações de conflito. (FREUD, 2018, p. 49).

Depreende-se a partir desta perspectiva freudiana que os dramas humanos se universalizam. Porém, esta proposição demarca uma oposição àquela ideia universal defendida por Platão. Isto é, o universal como princípio dos entes

particulares e singulares. Sendo assim, o ator, ente singular, não encarna um personagem universal sobre o palco, pois ao exteriorizar os seus conflitos internos em sua atuação, transforma o drama, que outros atores encenaram, em uma obra única, ou seja, manifestação do reprimido, mesmo que sublimado. Se outro indivíduo identifica-se, com o que é encenado, é porque compartilham da mesma condição. Ademais, como bem considerou Nietzsche (2000, p. 41), “é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante.” A partir desses pressupostos chega-se à compreensão da gênese de uma obra de arte que pode ser especificada pelos conflitos psicológicos de Hamlet – um ser ficcional que originou o homem moderno. A sua psicopatologia expressou as consequências dos sistemas repressivos que caracterizam a história humana. “Ser ou não ser – Eis a questão. Será mais nobre sofrer na alma pedradas e flechadas do destino feroz ou pegar em armas contra o mar de angústias – E, combatendo-o dar-lhe fim?” (SHAKESPEARE, 2003, p. 63). Ora, perante tais conflitos, ou se escolhe o combate ou o conformismo. “Mas a sequência das possibilidades se amplia e o drama psicológico se torna psicopatológico [...]” (FREUD, 2018, p. 49).

O primeiro destes dramas modernos é *Hamlet*. O tema trata de como alguém até então normal se torna neurótico pela natureza singular da tarefa a que ele se propõe, na medida em que uma moção até então recalcada com êxito procura se legitimar. *Hamlet* se desenha por meio de três características, que parecem importantes para nossa questão. (1) Que o herói não é psicopático, mas que se torna um pelas ações que pratica. (2) Que a moção recalcada está entre aquelas que em todos nós o é da mesma maneira, cujo recalque diz respeito ao fundamento de nosso desenvolvimento pessoal, enquanto a situação [vivida por Hamlet] abala justamente este recalque. Por meio dessas duas condições torna-se fácil que nós nos reencontremos no herói; somos capazes do mesmo conflito que ele, pois “quem em certas situações não perde seu entendimento nada tem a perder”. (3) Mas, como condição de forma artística, parece estar o fato de que quanto mais se está seguro de que a moção que luta para chegar à consciência é conhecida, menos ela é chamada por um nome nítido, de tal modo que o processo se completa no ouvinte com atenção diferenciada e ele é acometido por sentimentos em vez de prestar conta deles. Por meio disso, certamente, uma parte da resistência é poupada, tal como se vê no trabalho analítico, no qual os derivados do recalcado [Abkömmlinge des Verdrängten], na sequência de uma baixa resistência, chegam à consciência. O conflito em *Hamlet* é, pois, tão oculto que precisei adivinhá-lo. (FREUD, 2018, p. 50-51).

Assim, como Hamlet, muitas pessoas se tornam neuróticas em consequência dos princípios ontogênicos que envolvem a origem de um indivíduo humano. Isto é, a sua constituição tem como fundamento a repressão que se intensificou em decorrência do princípio de desempenho predominante nas sociedades contemporâneas. Pois bem, já se tem ciência, como base nos pressupostos freudianos, que as instituições sociais, dentre elas a escola, são causadoras de psicopatologias. Mas como bem considerou Nietzsche (2001b, p. 56), “aproxima-se, qual feiticeira da salvação e da cura, a arte [...]”. Contudo, deve-se compreender que enquanto não houver a superação das desigualdades sociais, todo esforço de cura será em vão. Corpo e espírito necessitam de alimentos. É necessário sair do *reino da necessidade*, como disse Marx, para entrar no *reino da liberdade*. Cabe aqui destacar os versos do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2007, p. 111), “De tanto te despiu a privação que escapou de teu peito a viração.” Isto é, a carência material suprime do indivíduo a possibilidade que ele possui de transformar a sua própria existência, tornando-o reacionário.

A exigência de produção apenas para satisfazer necessidades pertence ela mesma à pré-história, a um mundo em que se produz não para as necessidades, mas para o lucro e para o estabelecimento da dominação, e onde vigora, por isso, a escassez. Se esta desaparecer, logo a relação entre a necessidade e satisfação se alterará. Na sociedade capitalista, produzir para a necessidade em sua forma mediada e, assim, fixada pelo mercado é um dos principais meios de forçar os seres humanos a fazer o que lhes é imposto. Não se deve pensar, escrever, realizar e fazer o que vai além dessa sociedade, que continua no poder através das necessidades dos que a ela se submetem. É inconcebível que a compulsão à satisfação de necessidades na sociedade sem classes permaneça como entrave à força produtiva. A sociedade burguesa privou de satisfação as necessidades imanentes a ela, mas por isso fixou a produção no círculo de seu sortilégio através da remissão às próprias necessidades. Ela foi tão prática quanto irracional. A sociedade sem classes, que suprime a irracionalidade – na qual a produção para o lucro se enreda e satisfaz as necessidades –, também suprimirá o espírito prático, que se faz presente mesmo na ausência de fins da *l'art pour l'art* [*arte pela arte*]. Ela supera [*aufhebt*] não apenas o antagonismo burguês de produção e consumo, mas também sua unidade burguesa. Que algo seja inútil não será mais nenhum escândalo. A adaptação perderá seu sentido. A produtividade então, apenas em sentido próprio, não dissimulado, terá seu efeito na necessidade: não na medida em que o insatisfeito se sacie com o que é inútil, mas sim que o saciado consiga se comportar em relação ao mundo sem ser regulada pela utilidade

universal. Se a sociedade sem classes promete o fim da arte ao superar [*aufheben*] a tensão entre real e possível, logo ela promete, ao mesmo tempo, o começo da arte, o inútil, cuja intuição tende a reconciliação com a natureza, pois não mais está a serviço do que é útil para o explorado. (ADORNO, 2015, p. 234-235).

Depreende-se, a partir desta exposição de Adorno, que “a reconciliação com natureza” se faz com a síntese entre a arte e a vida, como já aludido na página 87 desta seção. Sendo assim, mesmo que imersa em uma estrutura social caracterizada pela desigualdade, a arte opera como denúncia; se o proletário perdeu a condição de germe de transformação ou classe revolucionária, a arte permanece como sendo esse germe que insere, nas fissuras do real, a mudança.

Logo, na tentativa de ser um germe de transformação, o Projeto Filosofia em Atos iniciou suas intervenções em duas instituições de ensino do Estado de São Paulo, ambas situadas na cidade de Ribeirão Preto/SP, Escola Estadual Professor Sebastião Fernandes Palma e Escola Estadual Cônego Barros. Nesse sentido, em seu primeiro ano de existência, no ano de 2012, os alunos dos segundos anos e terceiros anos do Ensino Médio, dessas duas escolas públicas, realizaram, respectivamente, as adaptações das peças *Entre Quatro Paredes*, de Jean-Paul Sartre e *Ricardo III*, de William Shakespeare. Nos anos de 2013 e 2014 ganharam adaptações, realizadas por alunos da E.E. Cônego Barros, o *Manifesto Antropófago*, de Oswald de Andrade; *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto e o romance histórico-filosófico *Perfume*, ambientado durante os anos de chumbo da Ditadura Militar brasileira, do autor desta dissertação. A adaptação deste romance, em 2014, – após 50 anos do golpe civil-militar de 1964 –, destinou-se à reflexão acerca dos episódios que marcaram esse período sombrio da história brasileira.

As migrações deste mineiro que atuou como produtor cultural, mas que busca a sua realização profissional como docente de Filosofia, fez chegar em Santa Catarina as propostas do Projeto Filosofia em Atos. Desse modo, em 2016, foi a vez do Campus Canoinhas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina/IFSC receber o teatro em uma perspectiva emancipatória. Assim, o Filosofia em Atos ao ser realizado como projeto de extensão, em parceria com Serviço Social do Comércio de Santa Catarina/SESC-SC, recebeu o nome de IFSC SESC em Atos. Em seu desdobramento, foi criado o projeto IFSC ENCENA SHAKESPEARE com adaptação e estreia da peça *Sonho de uma noite de verão*,

com o objetivo de lembrar os 400 anos da morte de William Shakespeare (1564-1616) e, como legado, foi criada uma Mostra de Teatro e o Grupo de Teatro É o Quê?, do Núcleo de Cultura e Arte (NuCA), do IFSC Campus Canoinhas que mantém ativamente as suas ações. É importante ressaltar que essas ações foram realizadas com recursos provenientes de editais de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina/IFSC.

E no transcurso do seu desenvolvimento, em uma manhã fria de um sábado de outono na cidade de Canoinhas/SC, cujo inverno registra temperaturas negativas e o céu permanece nublado na maioria dos dias do ano, os participantes do Projeto de Extensão IFSC SESC em Atos se reuniram com o objetivo de escolherem uma peça de Shakespeare para ser adaptada pelo Grupo de Teatro É o Quê?, que acabava de ser criado. A expectativa do autor desta dissertação era que uma tragédia shakespeariana, como Hamlet, fosse escolhida pelo grupo. Contudo, os alunos que participavam do projeto escolheram a comédia *Sonho de uma noite de verão*, de Shakespeare. Mas é importante ressaltar que este migrante do Sudeste, antes de migrar para Santa Catarina, residia em Ribeirão Preto/SP que bate recordes de calor, enquanto Canoinhas/SC está entre as cidades que registram as menores temperaturas do Brasil. Pois bem, os dias cinzas com suas baixas temperaturas pode ter sido um dos motivadores da escolha feita pelos alunos de Canoinhas. A melancolia dos dias frios exigiam a presença dos *sonhos de uma noite de verão*. E assim, com o passar dos dias, em uma outra manhã fria de um sábado chuvoso, se revelava, por meio do vidro fechado da janela do carro, uma das cenas mais significativas desse projeto: um dos alunos do Grupo de Teatro É o Quê? pedalando em sua bicicleta pela avenida do campus para comparecer às oficinas de teatro e ao ensaio da comédia shakespeariana escolhida pelo grupo e, com uma mão no guidão e outra segurando o guarda-chuva, lá se movia o aluno-ator em busca de sua emancipação. E, antes de iniciar as atividades programadas para aquela manhã, o frio se tornava algo irrisório diante do calor emanado pelo grupo ao cantar aos pulos a música de Zé Celso: “Meu cavalo tá pesado, meu cavalo quer voar, atuar, atuar pra poder voar.” Esta música que se tornou o mantra do Grupo de Teatro É o Quê? simboliza o poder emancipatório da arte, “atuar pra poder voar”.

Desse modo, o teatro se manifestava em toda sua potencialidade, em cada ato, desde o gesto matinal de acordar em um sábado frio e chuvoso para

comparecer aos encontros teatrais à magia da estreia com o anfiteatro lotado. Essas vivências davam carnes e ossos ao que disse Nietzsche (1999, p. 50): “A arte e nada mais que a arte! Ela é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida.” E, entretanto, em seu voo de liberdade, lá estava, sobre o palco, interpretando uma das personagens da peça *Sonho de uma noite de verão*, uma aluna, que meses antes chegara acompanhada de sua mãe ao primeiro encontro do grupo. A mãe dessa jovem dizia que a filha era muito tímida e ela acreditava que o teatro poderia ser a solução. E assim, por meio de jogos teatrais, cada aluno encontrava a sua maneira de “atuar pra poder voar”, tornar-se livre. O lúdico, como bem considerou Marcuse (2018), como possibilidade de transformar a realidade.

O significativo dessas experiências, em Ribeirão Preto/SP e em Canoinhas/SC, foi presenciar a produção teatral de alunos e professores que se fizeram autônomos e transformaram o caos em que se encontravam em espetáculos sublimes. Nesta perspectiva é que se possibilita a construção de um currículo emancipatório, oposto à semiformação curricular que se tornou hegemônica nas sociedades contemporâneas.

É neste cenário que encontramos a força e a fragilidade da educação formal. Sua fragilidade reside basicamente no espírito do tempo que traz com ele a força da integração, da conformação ao já dado, pois a superação deste estado de coisas talvez não se dê pela mera proposição de novas soluções – como querem pedagogias alternativas – ou então pela negação do existente – como querem as anti-pedagogias. Não se trata de abandonar o passado, pois é a história que conserva as possibilidades emancipatórias. Nela se apresenta a possibilidade de se negar afirmando, tomando o objeto pelas entranhas de modo a abandonar o pensamento mecânico ou uma reflexão que não tenha fins transparentes e humanos [...]. (OLIVEIRA e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2014, p. 207-208).

Sendo assim, em uma perspectiva hegeliana, o germe de transformação já está contido “neste cenário que encontramos a força e a fragilidade da educação formal.” Isto é, há indivíduos autônomos tensionando, por meio da contradição e resistência, o *establishment*. E se a história se constitui por processos de ascensão e queda, então deve-se garantir que, com o declínio do pragmatismo que encarcerava a escola em uma dinâmica de semiformação, se tenha a difusão e o fortalecimento de políticas educacionais que promovam a formação cultural. Cumpre então

considerar que, nesse cenário educacional, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se constituem como estágio inicial de uma educação omnilateral que integra trabalho, ciência, tecnologia, arte, estética, cultura, política e ética com a finalidade de alcançar a emancipação. Desse modo, foi possível criar, em 2016, no IFSC Campus Canoinhas, o Núcleo de Cultura e Arte (NuCA), assim, como primeiro coordenador deste Núcleo, este autor pode contribuir para o desenvolvimento e a realização de cursos, projetos artísticos e culturais que valorizassem a diversidade e a autonomia da produção artística e cultural. Tendo sempre como pressuposto a formação do público-produtor, pois

[...] a compreensão destas manifestações culturais é vital para o processo de desenvolvimento do ser humano, pois é na cultura que se fundamenta o homem enquanto homem [...] E, para que a obra humana continue a ser construída, torna-se necessário refletirmos acerca dos processos constitutivos da arte e da cultura e, conseqüentemente, possibilitar discussões sobre o papel da produção cultural na sociedade contemporânea. (NASCIMENTO, 2005, p. 9).

Nesta perspectiva, foi ofertado, nos anos de 2016 e 2017, o curso de Formação Inicial em Desenvolvimento e Gestão Cultural do IFSC Campus Canoinhas com o objetivo de “Proporcionar aos alunos conhecimentos teóricos, práticos e científicos para atuarem no campo da economia criativa e nas principais etapas da produção cultural [...]” (IFSC, 2016). Este curso possuía uma carga horária total de 180 horas e a matriz curricular era composta pelos seguintes componentes: 1) Cultura e Diversidade, 2) Economia Criativa e Leis de Incentivo à Cultura, 3) História, Etnia e Identidades Culturais, 4) Educação Ambiental, 5) Patrimônio Histórico, Cultural e Natural, 6) Introdução à História da Arte, 7) Introdução à Ética e Fundamentos da Estética, 8) Introdução ao Turismo e Gastronomia, 9) Comunicação Técnica, 10) Concepção e Elaboração de Projetos Culturais e 11) Gestão de Projetos e Produção Executiva. Desse modo, possibilitava-se aos alunos atendidos por esse curso, como desejou Boal (1991), a apropriação dos meios de produção artística ou teatral, tão necessários para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Foto 1: Visita Técnica em Curitiba/PR. Turma do Curso de Formação Inicial em Desenvolvimento e Gestão Cultural do Campus Canoinhas/IFSC (2016).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Foto 2: Projeto de Extensão IFSC SESC em Atos (2016).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Foto 3: Projeto de Extensão IFSC Encena Shakespeare. Grupo de Teatro É o Quê? Adaptação da peça Sonho de uma noite de verão, de William Shakespeare (2016).



Fonte: Coordenação de Extensão e Relações Externas/IFSC Campus Canoinhas.

Foto 4: Projeto de Extensão IFSC SESC em Atos. Grupo de Teatro É o Quê? do NuCA-Campus Canoinhas/IFSC (2016).



Fonte: Coordenação de Extensão e Relações Externas/IFSC Campus Canoinhas.

Pois bem, as contribuições da Teoria Crítica, sobretudo as de Herbert Marcuse, para a fundamentação de um currículo emancipatório foram apresentadas ao longo desta dissertação e se tornaram alicerces do *Filosofia em Atos*. É importante destacar que os Institutos Federais, que ofertam desde cursos de formação inicial e continuada até pós-graduação *stricto sensu*, direcionam as suas ações para o desenvolvimento de projetos educacionais que almejam a emancipação. É necessário então evidenciar que as Instituições Federais de Ensino (Universidades e Institutos Federais) fundamentam-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, há a possibilidade real da produção do conhecimento ser o motor principal da transformação social, contribuindo assim, para a emancipação humana. Neste sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP, em suas diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio, estabeleceu como um de seus princípios norteadores a

Articulação entre Educação Básica e Educação Profissional, sem valorização de uma em detrimento da outra, com vistas à formação integral do estudante, aqui entendida como a educação que forma o ser humano em sua integralidade (intelectiva, física, psicológica, filosófica, cultural e social) e para sua emancipação. (IFSP, 2017).

Com este norte, o *Filosofia em Atos* será realizado, a partir de 2020, como projeto de extensão no IFSP Campus Sertãozinho. Assim, com o anseio da manifestação da arte em toda a sua potencialidade, buscar-se-á uma abertura, uma fresta para deixar a luz entrar e iluminar essa “terra estrangeira interior” (FREUD, 2010c, p. 192) com o intuito de possibilitar a leveza da existência, a cura por meio da arte. Um dos caminhos para esse processo de libertação são as metamorfoses do espírito, anunciada por Nietzsche (2000, p. 51), “como o espírito se torna camelo e o camelo, leão e o leão, por fim, criança.” Isto é, suporta-se o fardo da existência para fortalecer-se e assim romper com o ciclo da opressão e, livre, como um ser que inventa mundos, contribuir para reconstruir “tudo o que a guerra destruiu, talvez com fundamentos mais sólidos e mais duráveis do que antes.” (FREUD, 2018, p. 224). Nesta jornada de libertação, os versos do *Poema Sujo*, de Ferreira Gullar (2008, p. 20), cantados como sugeriu o poeta: “[...] com a música da Bachiana nº 2, Tocata,

de Villa-Lobos”, são expressões de como a arte fortalece o espírito em sua metamorfose.

lá vai o trem com o menino
lá vai a vida a rodar
lá vai ciranda e destino
cidade e noite a girar
lá vai o trem sem destino
pro dia novo encontrar
correndo vai pela terra
 vai pela serra
 vai pelo mar
cantando pela serra do luar
correndo entre as estrelas a voar
 no ar
[...]

(GULLAR, 2008, p. 20-21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imaginação cognitiva concebeu a meta e a ação abriu o caminho. O traçado foi delineando-se pela caminhada. As contradições, que se tornaram evidentes, exigem a permanência da resistência. “Esperemos que em relação às perdas dessa guerra não se caminhe de maneira diferente.” (FREUD, 2018, p. 224). O edifício humano em ruínas pode ser reconstruído. Não como desejou Descartes (1999, p. 58) que buscou, metaforicamente, “remover a terra movediça e a areia, para encontrar a rocha” – entendida por ele como a razão –, para alicerçar a nova construção. Esses alicerces não foram sólidos o suficiente. A razão tornou-se instrumental – a própria “terra movediça” – e, como contrassenso de sua raiz etimológica, irracional. Sendo assim, a razão necessita de uma outra redefinição. A sua historicidade demonstra que é possível a sua reorientação. Desse modo, deve-se compreender que a tríade trabalho, Eros e pulsão de morte são os fundamentos da civilização e, conseqüentemente, responsável pela configuração do princípio da realidade que determinou o tipo de razão preponderante nas sociedades atuais. Isto é, uma instância de cálculo destinada à autopreservação.

Ora, a humanidade parece estar presa em uma espécie de paradoxo do ciclo existencial. Isto é, se há o predomínio de Eros, tem-se a criação e a expansão civilizatória, por meio do trabalho, com seus arranjos tecnológicos, científicos, filosóficos e artísticos. Contudo, se há a prevalência de Tântatos, chega-se a um ponto de inflexão em direção à destruição e ao retrocesso. Pois bem, e se houver o equilíbrio entre criação (Eros) e destruição (Tântatos), a moderação preconizada por Aristóteles? A resultante desta tensão é a nulidade da expansão da vida, porém sem retrocesso. O que é criado é destruído na mesma proporção. Mas, se houver um rebaixamento da tensão, isso pode levar a vida ao *Princípio de Nirvana*, um estágio sem dor e prazer, sem perturbações, algo próximo à morte. Há, no entanto, uma tendência da natureza em equilibrar as forças opostas, daí o pressuposto da dialética negativa que considera que o progresso é acompanhado de seu oposto, a regressão, ou em termos hegelianos, ascensão e queda. Vive-se assim em

momentos tênues de equilíbrio. Daí a necessidade de todos os esforços humanos serem direcionados para evitar os domínios de Tânatos. Contudo, em decorrência da finitude da matéria, a natureza impõe um limite para a criação que pressupõe destruição. Neste sentido é que Tânatos está a serviço de Eros; o que deve ser evitado é o oposto desta relação. No entanto, o desenvolvimento civilizatório tem feito o contrário, ocasionado o surgimento da racionalização da destruição aplicada à administração dos campos de cultivo da morte. Pois bem, como se vê, é crucial que a força criadora reorienta a razão. Assim, sendo Eros a rocha firme, “O princípio de prazer estende-se até a consciência. Eros redefine a razão em seus próprios termos. O que é razoável é o que sustenta a ordem de gratificação.” (MARCUSE, 2018, p. 171).

No grau em que a luta pela existência se torna cooperação para o livre desenvolvimento e satisfação das necessidades individuais, a razão repressiva dá margem a uma nova *racionalidade da gratificação*, em que a razão e a felicidade convergem. Cria a sua própria divisão de trabalho, suas próprias prioridades, sua própria hierarquia. A herança histórica do princípio de desempenho é a administração não de homens, mas de coisas [...] Sempre que a repressão se tornou tão efetiva que, para o reprimido, assume a forma (ilusória) de liberdade, a abolição de tal liberdade prontamente se manifesta como um ato totalitário. Nesse ponto, surge de novo o antigo conflito: a liberdade humana não é apenas uma questão particular – mas não é coisa alguma se não for *também* uma questão particular. Uma vez que a vida privada não pode continuar a manter-se separada e contra a existência pública, a liberdade do indivíduo e a do todo talvez possam reconciliar-se mediante uma “vontade geral” configurada nas instituições que se dirigem no sentido das necessidades individuais. [...] Contudo, a questão permanece: como pode a civilização gerar livremente a liberdade, quando a não liberdade se tornou parte integrante da engrenagem mental? (MARCUSE, 2018, p. 171-172).

Como bem considerou Marcuse (2018), para compreender os conflitos sobre as possibilidades da liberdade é crucial o destaque que ele apresentou acerca da distinção entre repressão e mais-repressão. Esta última é possível abolir com a superação do princípio de desempenho vigente. Contudo, para a sobrevivência da própria espécie humana, é necessário manter a repressão, pois Eros sem limites é tão fatal quanto Tânatos.

Existirá, talvez, uma autorrestrrição “natural” em Eros, de modo que sua gratificação genuína reclame um desvio, um retardamento e interrupção? Nesse caso, inexisteriam obstruções e limitações não do exterior, por um princípio de realidade repressivo, mas fixadas e aceitas pelo próprio instinto, visto que possuem um valor libidinal inerente. Com efeito, Freud sugeriu essa noção. Pensou ele que “a liberdade sexual irrestrita”, desde o princípio, resulta em falta de plena satisfação [...]. (MARCUSE, 2018, p. 173).

Neste sentido, Eros, a pulsão de vida, impõe a si próprio limite para manter o organismo vivo. Sendo assim, não se pode pensar que esta limitação pressupõe ausência de liberdade, mas deve-se considerar que essa “autorrestrrição” é necessária para a conservação da própria vida. É a partir desses pressupostos que se tem índices para refletir acerca das possibilidades da liberdade, compreendida aqui como princípio que nasce quando o indivíduo humano tem consciência de sua própria existência. Este princípio, em devir ou em movimento, se intensifica quando o indivíduo escolhe, conscientemente, o que lhe agrada e rejeita o que não lhe agrada. O ápice de desenvolvimento da liberdade ocorre quando ela se torna um princípio de transformação da realidade. A liberdade torna-se práxis revolucionária que transforma o indivíduo e o impulsiona para transformações mais amplas que inclui o conjunto da humanidade. Nesta perspectiva, a liberdade é uma potência humana que se desenvolve, inicialmente, de forma ontogênica, mas que se amplia com os processos filogenéticos, isto é, com a origem e desenvolvimento da civilização. Isso pressupõe que a liberdade de um indivíduo envolve a liberdade de todos os outros. Só assim se torna humano. Isto é, com a realização das potencialidades de todos os indivíduos, sendo a liberdade a principal delas. Ora, um currículo emancipatório, isto é, um caminho educacional que tenha como meta a emancipação, traz em si o pressuposto de se constituir com e pelos indivíduos nos processos de manifestação de suas potencialidades. Isto é, um caminho traçado em comum. Diante desta perspectiva deve-se considerar que a igualdade é o princípio fundante da liberdade.

[...] em termos do que pode uma vida, todas as vidas são iguais; todas as vidas têm igual potência de vida; não há vida superior a outra vida, dentro ou fora de uma sala de aula, dentro ou fora de qualquer espaço educativo. Uma educação política parte do princípio de que todas as vidas valem igualmente e são igualmente capazes

de colocar em questão a vida individual e social. (KOHAN, 2019, p. 81).

No entanto, os currículos pragmáticos são caminhos prévios, receitas de como fazer pessoas – como se faz bolo. Ora, é crucial que se compreenda que, nas políticas educacionais pragmáticas, os conteúdos dos componentes curriculares são escolhidos com o intuito de modelar o novo tipo humano que se deseja em decorrência de determinações do mercado ou por ideologias encarnadas transitoriamente nas autoridades governamentais ou em outros indivíduos. Convém destacar, neste momento, o questionamento de Marcuse (2018, p. 172), “quem está autorizado a estabelecer e impor os padrões objetivos?”

De Platão a Rousseau, a única resposta honesta é a ideia de uma ditadura educacional, exercida por aqueles que se supõe terem adquirido o conhecimento do verdadeiro Bem. Depois, essa resposta tornou-se obsoleta: o conhecimento dos meios disponíveis para criar uma existência humana para todos deixou de estar confinado a uma elite privilegiada. Os fatos são todos francamente acessíveis, e a consciência individual alcançá-los-ia com inteira segurança, caso não fosse metodicamente sustada e desviada. A distinção entre autoridade racional e irracional, entre repressão e mais-repressão, pode ser efetuada e verificada pelos próprios indivíduos. O fato de eles não poderem fazer essa distinção não significa que não podem aprender a fazê-la, uma vez que lhes seja concebida a oportunidade de o fazer. Então, o curso de tentativa e erro converte-se num curso racional em liberdade. As utopias são suscetíveis de esquematizações irrealistas; as condições para uma livre sociedade não o são. Trata-se de uma questão de razão. (MARCUSE, 2018, p. 172-173).

Sendo assim, quando todos os indivíduos estiverem “num curso racional em liberdade” haverá as condições para a edificação de uma educação emancipatória. A liberdade se conquista com a criação de uma “existência humana” digna para todos, ou seja, em um devir que possibilite a efetivação ou atualização das potencialidades de cada indivíduo no “livre jogo” do existir. Neste processo, o professor não será um modelador de seres humanos, como querem os pragmáticos, mas o responsável, como considerou Hannah Arendt (2019), por apresentar aos novos – que chegam pelo nascimento – o mundo.

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor

não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo. (ARENDDT, 2019, p. 239).

Mundo que necessita de transformação e será transformado, mesmo que os conservadores queiram o contrário, pois a roda da criação sempre traz o novo.

Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em partes, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. As palavras de Hamlet: – “The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right” [“O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem”.] – são mais ou menos verídicas para cada nova geração, embora tenham adquirido talvez, desde o início de nosso século, uma validade mais persuasiva do que antes. (ARENDDT, 2019, p. 242-243).

Desse modo, os fundamentos para “criar aquilo que é novo” perpassam pela identificação das determinações intra e supra-individuais que condicionam a vida humana. Criação ou destruição são fenômenos. Os filósofos Adorno, Horkheimer e Marcuse buscaram, por intermédio do materialismo histórico-dialético e da psicanálise, identificar as causas. Assim, fundamentaram a proposta, apresentada nesta dissertação, de criação da Filosofia Histórico-psicanalítica que, à luz da Teoria Crítica, se edifica com o propósito de ampliar os recursos materiais e intelectuais para a compreensão da condição humana. A complexidade do existente não permite leituras rasas. Sendo assim, a gênese da Filosofia, isto é, a pergunta, deve ser sempre o elemento primordial do conhecimento. Ademais, este é pressuposto para tornar mais sólido os alicerces do edifício humano a ser reconstruído. Neste sentido, a obra humana que foi esboçada ao longo do itinerário desta dissertação é o arquétipo de uma obra artística, a síntese entre a arte e a vida. Esta dimensão estética pressupõe “ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte, com a da vida”. (NIETZSCHE, 2001b, p. 15). Ora, foi por meio deste *prima* que se fundamentou o produto educacional desta pesquisa, cuja premissa consiste em compreender o

teatro como possibilidade emancipatória. Assim, com a esperança shakespeariana de colar o tempo nos eixos, buscar-se-á, por meio das ações do *Filosofia em Atos*, o desenvolvimento de uma perspectiva curricular que vise a formação cultural (*bildung*). Esta escolha estética e política fundamenta-se na potencialidade filosófica da arte e, para ilustrar essa força que tem a sua origem na imaginação cognitiva, há na peça *Hamlet*, de William Shakespeare, ato I, cena I, o personagem Marcelo, oficial da guarda, em uma atitude filosófica com as suas perguntas acerca dos motivos de tanto trabalho e, mesmo com a resposta de Horácio – amigo de Hamlet –, ele mantém a sua inquietude neste mesmo ato, cena IV, por meio de uma frase emblemática – “Há algo de podre no Estado da Dinamarca.” (SHAKESPEARE, 2003, p. 30) – que manifesta um sintoma psico-político, cujas causas levaram Hamlet a um quadro psicopatológico. Tais causas e sintomas, objetos de investigação da Filosofia Histórico-psicanalítica, se universalizaram – reflexos dos processos ontogenéticos e filogenéticos. Segundo Adorno (2015, p. 197), “pessoas cuja cristalização de um eu autônomo fracassou sob a pressão de vivências infantis, tendem especialmente a ideologias totalitárias.” Enfim, com o drama do herói que “não é psicopático, mas que se torna um [...]” (FREUD, 2018, p. 50), chega-se ao final desta dissertação que é também um começo.

Ato I

Cena I

[...]

Marcelo: Pois bem; vamos sentar. E quem souber me responda:
 Por que os súditos deste país se esgotam todas as noites
 Em virgílias rigidamente atentas, como esta?
 Por que, durante o dia, se fundem tantos canhões de bronze?
 Por que se compra tanto armamento no estrangeiro?
 Por que tanto trabalho forçado de obreiros navais,
 Cujas pesadas tarefas não distingue o domingo dos dias de
 semana?

O que é que nos aguarda,
 O que é que quer dizer tanto suor
 Transformando a noite em companheira de trabalho do dia?
 Quem pode me informar?

[...]

Cena IV

[...]

Hamlet: O meu destino chama
 E torna as menores artérias do meu corpo

Tão fortes quanto os nervos do Leão da Neméia.
(*O Fantasma acena.*)
Continua chamando. Me deixem livre, senhores.
Pelos céus, transformarei também em fantasma
Quem me detiver novamente. Afastem-se!
(*Ao Fantasma.*) Pode ir – vou atrás.
(*Saem, o Fantasma e Hamlet.*)
Horácio: A imaginação o arrasta a qualquer ousadia.
Marcelo: Vamos segui-lo; é um erro obedecer agora.
Horácio: Vou com você. Mas o que é que quer dizer isso?
Marcelo: Há algo de podre no Estado da Dinamarca.
[...]

(SHAKESPEARE, 2003, p. 9-30).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

_____. Educação e emancipação. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003c.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003d.

_____. Educação – para quê? In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003e.

_____. Educação contra a barbárie. In: _____. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003f.

_____. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1985.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido? In: _____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas - Entrevista Com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.36, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218/201>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

ARENDR, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ATLAS DA VIOLÊNCIA. Rio de Janeiro: Ipea/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8626-7457-2852-180604atlasdaviolencia2018.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 30.822, DE 6 DE MAIO DE 1952. Promulga a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de mai. 1952. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30822-6-maio-1952-339476-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP. Resolução nº 163/2017, de 28 de novembro de 2017. **Aprova diretrizes para os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/8DtvOLqGSLqGGSP?path=%2F2017#pdfviewer>>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina/IFSC. **Projeto Pedagógico de Curso de Formação Inicial em Desenvolvimento e Gestão Cultural**. Canoinhas, 2016. Disponível em: <http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/CANOINHAS_PPC_FIC_em_Desenvolvimento_e_Gest%C3%A3o_Cultural.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEs. **Considerações sobre Classificação de Produção Técnica**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CAMUS, Albert. **O Mito de Sísifo**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Política & Sociedade**, Florianópolis/SC, nº 5, p. 139-164, outubro de 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/%201983/1732>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423–460, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

DESCARTES, René. Discurso do Método. In: _____. **Discurso do Método, As paixões da alma e Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

FAO, FIDA, UNICEF, PMA y OMS. **El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo. Fomentando la resiliencia climática en aras de la seguridad alimentaria y la nutrición**. FAO, Roma, 2018. Disponível em: <<http://www.fao.org/3/i9553es/i9553es.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREUD, Sigmund. **Arte, literatura e os artistas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. Esboço de Psicanálise. In: _____. **Cinco Lições de Psicanálise, A História do Movimento Psicanalítico e Esboço de Psicanálise**. São Paulo: Nova Cultural, 2005. (Coleção os Pensadores).

_____. O Mal-estar na civilização. In: _____. **O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a.

_____. Acerca de uma visão de mundo. In: _____. **O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

_____. A dissecação da personalidade psíquica. In: _____. **O Mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa o currículo? In: _____ (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

GULLAR, Ferreira. **Poema Sujo**. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. História e Psicologia. In: _____. **Teoria Crítica I: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

JAMES, William. **Pragmatismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Coleção os Pensadores).

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: _____. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e Psicanálise**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MARX, Karl. A Questão Judaica. In: _____. **Manuscritos Económicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989a.

_____. **Manuscritos Económicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989b.

_____. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

NASCIMENTO, Mauro Antônio do. **Ser e declínio**. São Paulo: Scortecci, 2006.

_____. Prefácio. In: NASCIMENTO, Mauro Antônio de; MOREIRA, Rafael Tannus (orgs.). **Catálogo de Produção Cultural de Uberlândia**. Uberlândia: Agência Arte Produtora, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich W. A arte no "Nascimento da tragédia. In: _____. **Obras Incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

_____. **Além do Bem e do Mal: Prelúdio de uma filosofia do futuro**. São Paulo: WVC, 2001a.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001b.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

PEREZ TAPIAS, José Antônio. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; OLIVEIRA, Paula Ramos de. O empobrecimento da experiência formativa: algumas notas. In.: OLIVEIRA, Paula Ramos de; FRANCO, Renato (orgs.). **Política e poéticas do inconformismo**. Rio de Janeiro: Azougue, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

_____. **Macbeth**. Porto Alegre: L&PM, 2006a.

_____. **A Tempestade**. Porto Alegre: L&PM, 2006b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.