

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAULO ROGÉRIO DA SILVA

**PERSONALIDADE AUTORITÁRIA EM SALA DE AULA:
Ressentimento e Sadismo em tempos de Cultura Digital**

**SÃO CARLOS
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO ROGÉRIO DA SILVA

PERSONALIDADE AUTORITÁRIA EM SALA DE AULA:
Ressentimento e Sadismo em tempos de Cultura Digital

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

SÃO CARLOS
2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

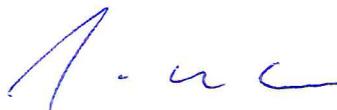
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Paulo Rogério da Silva, realizada em 28/02/2019:



Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zúin
UFSCar



Prof. Dr. Ari Fernando Maia
UNESP



Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cecilia Luiz
UFSCar



Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
UNESP

*A todos os educadores que
lutam por uma sala de aula
mais inclusiva e democrática.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, pela orientação e compreensão neste processo de pesquisa, cujo apoio foi de fundamental importância.

Aos professores doutores Luiz Roberto Gomes e Renato Crioni, pelas importantes observações feitas na banca de qualificação.

Aos professores doutores que participaram da banca examinadora de defesa: Luiz Roberto Gomes, Maria Cecília Luiz, Ari Fernando Maia e Paula Ramos. Obrigado pela disponibilidade e pela valiosa contribuição.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), seus docentes e funcionários, pela oportunidade de realização deste Doutorado.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, pelas discussões e reflexões realizadas ao longo deste período.

Aos companheiros e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos meus pais, Maria e Manoel, por todos valores transmitidos, pelos quais sou muito grato! Mesmo distantes, sempre estiveram presentes neste processo formativo.

Aos meus familiares, por todo apoio dispensado, em especial, Inácio, Júlia e Viviane, pessoas queridas, que estiveram presentes em muitos momentos. Meus sinceros agradecimentos!

Enfim, um agradecimento mais que especial a duas pessoas que estiveram ao meu lado durante todo o tempo: Ana Paula Peruzzi da Silva e Elisa Peruzzi da Silva. Obrigado, Ana Paula, pela força, paciência e serenidade, principalmente nos momentos de desânimo e cansaço; você conseguiu ser o apoio necessário para me ajudar a seguir em frente. Obrigado Elisa, minha pequena, que me ensina todos os dias novas formas de linguagem e comunicação; você me incentivou muito.

À Deus, pelas suas mais variadas formas de presença...

*Existem muitas maneiras de matar.
Podem enfiar-lhe uma faca no estômago,
Tirar-lhe o pão,
Não tratar de uma doença,
Colocá-lo num lugar insalubre,
Torturá-lo até à morte pelo trabalho,
Empurrá-lo ao suicídio,
Levá-lo à guerra etc.
Só algumas destas coisas são proibidas
em nosso Estado.*

(BRECHT, 1967, p. 466, tradução nossa)

RESUMO

A obra *The Authoritarian Personality* (escrita por Adorno e demais pesquisadores da Universidade de Berkeley, Califórnia) é o primeiro volume da série *Studies in Prejudice*, financiado pelo *The American Jewish Committee* (AJC) e organizado por Max Horkheimer e Samuel Flowerman. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, que tinha como objetivo rastrear as raízes do preconceito e do fascismo nas sociedades declaradamente liberais e democráticas. Com base na descoberta de determinados traços ou tendências da personalidade socialmente formados, porém, mais propensos ao discurso fascista e antidemocrático, a presente pesquisa almeja adaptar algumas categorias de *The Authoritarian Personality* ao ambiente das relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula, com o objetivo de responder a seguinte questão: se existem traços do caráter autoritário ou fascista na relação professor-aluno, segundo a obra *The Authoritarian Personality*; e em que medida esses traços são percebidos na cultura digital. Embora haja uma vasta literatura que ateste o histórico de violência entre professor e aluno, ainda assim, não está satisfatoriamente respondido se tais práticas autoritárias podem ser compreendidas a partir de uma análise baseada na adaptação das categorias mencionadas acima, bem como se os traços específicos do caráter autoritário e fascista são intensificados ou não com a cultura digital.

Palavras-chave: Personalidade Autoritária. Sala de Aula. Relação Professor-Aluno. Cultura Digital.

ABSTRACT

The Authoritarian Personality (written by Adorno and other researchers at the University of Berkeley, California) is the first volume in the *Studies in Prejudice* series, sponsored by the *American Jewish Committee* (AJC) and edited by Max Horkheimer and Samuel Flowerman. This qualitative and quantitative research traces the origins of prejudice and fascism in liberal democratic societies. Drawing on its finding of socially formed personality traits and tendencies, however, more prone to fascist and undemocratic discourse, the present study seeks to adapt categories of *The Authoritarian Personality* to pedagogical relations in the classroom to address the question: of whether there are traces of an authoritarian or fascist character in the teacher-student relationship, according to *The Authoritarian Personality*; and to what extent these traits are found in the digital culture. Although the history of teacher/student violence is amply documented in the literature, the question remains whether such authoritarian practices can be understood from an analysis based on the aforementioned adapted categories and whether specific traits of an authoritarian or fascist character are intensified in the digital culture.

Keywords: Authoritarian Personality. Classroom. Teacher/student relationship. Digital Culture.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Graus do Antissemitismo.....	70
Tabela 2 – Tipos de Antissemitas.....	74
Tabela 3 – Níveis de respostas e critérios de escores das escalas AS, E, CPE e F.....	86
Tabela 4 – Aplicação do Questionário Inicial das Escalas AS e E.....	88
Tabela 5 – Aplicação do Questionário “Forma 78” – Escalas AS, E, CPE e F.....	89
Tabela 6 – Aplicação do Questionário “Forma 60” – Escalas E, CPE e F.....	91
Tabela 7 – Aplicação do Questionário “Forma 45” – Escalas E, CPE e F.....	92
Tabela 8 – Aplicação do Questionário “Forma 40” – Escalas E, CPE e F.....	94
Tabela 9 – Correlações entre a escala CPE e a escala E.....	113
Tabela 10 – Traços Intrapsíquicos da Personalidade Autoritária – Escala F	246
Tabela 11 – Graus e disposições das Síndromes ou Tipos Psicológicos.....	250

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA “THE AUTHORITARIAN PERSONALITY”	23
1.1 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS	24
1.2 O PROJETO DO MATERIALISMO INTERDISCIPLINAR NA DÉCADA DE 30	28
1.3 A MUDANÇA DE EIXO E A QUESTÃO DA PESQUISA EMPÍRICA NA TEORIA CRÍTICA	36
1.3.1 A Mudança de Eixo da Teoria Crítica na década de 40.....	38
1.3.2 A Legitimidade da Pesquisa Empírica na Trajetória da Teoria Crítica	44
1.4 OS PROJETOS PRECURSORES DE “THE AUTHORITARIAN PERSONALITY”	55
1.4.1 As Pesquisas do Instituto na Alemanha (1929-1936).....	56
1.4.1.1 <i>Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica</i>	56
1.4.1.2 <i>Estudos sobre Autoridade e Família</i>	58
1.4.2 As Pesquisas do Instituto nos Estados Unidos (1936-1951).....	64
1.4.2.1 <i>Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos</i>	65
1.4.2.2 <i>Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo</i>	71
2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE “THE AUTHORITARIAN PERSONALITY”	81
2.1 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS DE “THE AUTHORITARIAN PERSONALITY”	82
2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ESCALAS E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO	87
2.3 ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS MANIFESTAS.....	95
2.3.1 A Escala do Antissemitismo	96
2.3.2 A Escala do Etnocentrismo	99
2.3.3 A Escala do Conservadorismo Político-Econômico.....	105
2.4 ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS ANTIDEMOCRÁTICAS IMPLÍCITAS.....	114
2.4.1 Características da Escala F	114
2.4.2 Disposições Inconscientes do Perfil potencialmente Fascista	117
3 RECORTES HISTÓRICOS SOBRE O RESSENTIMENTO E O SADISMO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	131
3.1 RESSENTIMENTO E SADISMO NA GRÉCIA ANTIGA	132
3.2 RESSENTIMENTO E SADISMO NA ROMA ANTIGA	140
3.3 RESSENTIMENTO E SADISMO NA IDADE MÉDIA	150
3.3.1 A Educação na Alta Idade Média	150
3.3.2 A Educação na Baixa Idade Média.....	153

3.4 RESENTIMENTO E SADISMO NA MODERNIDADE	160
3.4.1 Educação, Ressentimento e Sadismo nas Instituições Renascentistas	160
3.4.2 A Disciplina como Método das Escolas Cristãs	165
3.4.3 A nova tarefa das Escolas frente às Revoluções Burguesas	171
3.5 O DILEMA DA DISCIPLINA NA MODERNIDADE.....	172
3.5.1 A Disciplina como Condição para a Liberdade.....	173
3.5.2 A Disciplina como Condição para o Adestramento.....	177
3.5.2.1 <i>A formação dos “Corpos Dóceis”</i>	177
3.5.2.2 <i>Os recursos para o bom adestramento</i>	181
4 RESENTIMENTO E SADISMO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CULTURA DIGITAL.....	185
4.1 A DIMENSÃO PSICOLÓGICA DO RESENTIMENTO: FREUD	186
4.1.1 Aspectos Gerais do Ressentimento.....	187
4.1.2 Ressentimento e Narcisismo	191
4.2 DIMENSÃO FILOSÓFICA DO RESENTIMENTO: NIETZSCHE.....	197
4.2.1 A Genealogia da Moral e o Esquecimento do Signo	198
4.2.2 A Genealogia do Ressentimento.....	204
4.2.3 A Genealogia na Sala de Aula	207
4.3 RESENTIMENTO E SADISMO NA CULTURA DIGITAL.....	211
4.3.1 Indústria Cultural e Semiformação	211
4.3.2 Tudo o que é sólido se desmancha na rede.....	218
4.3.3 As Novas Ontologias da Indústria Cultural	223
5. PERSONALIDADE AUTORITÁRIA EM SALA DE AULA.....	235
5.1 INFLUÊNCIAS EXTERNAS DA PERSONALIDADE AUTORITÁRIA	237
5.2 TRAÇOS INTRAPSÍQUICOS DA PERSONALIDADE AUTORITÁRIA.....	244
5.2.1 Síndromes com Alta Pontuação Fascista.....	250
5.2.2 Síndromes com Baixa Pontuação Fascista.....	263
5.3 OS MECANISMOS DE ADESÃO AO DISCURSO ANTIDEMOCRÁTICO: PROJEÇÃO, ESTEREOTIPIA E PERSONALIZAÇÃO.....	274
5.4 TRAÇOS DO PERFIL AUTORITÁRIO EM SALA DE AULA.....	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	294
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
ANEXO A – QUESTIONÁRIO INICIAL DO ANTISSEMITISMO.....	323
ANEXO B – QUESTIONÁRIO INICIAL DO ETNOCENTRISMO	327
ANEXO C – QUESTIONÁRIO “FORMA 78”	330

ANEXO D – QUESTIONÁRIO “FORMA 60”	336
ANEXO E – QUESTIONÁRIO “FORMA 45”	340
ANEXO H – QUESTIONÁRIO “FORMA 40”	344

INTRODUÇÃO

A prática democrática, em qualquer âmbito humano, sempre significou uma virtude inquestionável. De fato, desde o nascimento deste termo, na antiguidade grega, até a sua transformação conceitual, na política moderna, a democracia ganhou um espaço cativo nos debates sociopolíticos: a liberdade conquistada pela isonomia dos direitos também pressupõe a igualdade de deveres. Habermas já havia mencionado essa inter-relação entre igualdade e liberdade em sua *Ética da Discussão e Discussão da Verdade*: “uma pessoa só pode ser livre se todas as demais o forem igualmente” (HABERMAS, 2004, p. 13). Ora, se tal questão é a pedra de toque da democracia moderna, então, faz sentido a amarração teórica defendida por Rousseau em seu *Contrato Social*: se por um lado os indivíduos perdem parte de sua liberdade particular frente às exigências do Contrato (que prevê a igualdade de direitos e deveres), por outro lado, o corpo social, do qual os indivíduos fazem parte (vontade geral), ganha uma máxima liberdade até então nunca gozada pela coletividade ocidental moderna (ROUSSEAU, 1999).

Embora as sociedades conhecidas como “democráticas” exerçam um papel preponderante nas agendas políticas modernas – bem como na conquista e manutenção dos direitos civis, políticos e sociais¹ –, Adorno e outros estudiosos da universidade de Berkeley (R. Nevitt Sanford, Daniel J. Levinson, Else Frenkel-Brunswik, Betty Aron, William R. Morrow, Maria Hertz Levinson) incomodaram-se ao constatar que o desenvolvimento das instâncias democráticas norte-americanas não significava, necessariamente, a diminuição de práticas autoritárias e preconceituosas. Nesse sentido, em continuidade a outros trabalhos realizados pelo Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung / Institute for Social Research*)², os autores publicaram, em 1950, o estudo *The Authoritarian Personality* (A

¹ Sobre a compreensão conceitual de direitos civis, políticos e sociais, é significativa a distinção elaborada por Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), no seu texto *Cidadania e Classe Social*: “O **elemento civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. [...]. Por **elemento político** se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. [...]. O **elemento social** se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais” (MARSHALL, 1967, p. 63-64, grifo nosso).

² Para lembrar de algumas destas pesquisas, citamos: *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: eine sozialpsychologische Untersuchung* (Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica), *Studien über Autorität und Familie* (Estudos sobre Autoridade e Família),

Personalidade Autoritária), justamente com o objetivo de rastrear as raízes do antissemitismo, do preconceito e do autoritarismo em geral nas sociedades ditas liberais e democráticas. A tese central da pesquisa girava em torno da existência de determinados traços ou tendências da personalidade formados socialmente, mas que, porém, possuem uma maior predisposição em tornar os indivíduos mais sensíveis às propagandas fascistas e antidemocráticas (ADORNO; et. al., 1969).

A partir dos resultados da conhecida *Escala do Fascismo* e da análise das disposições inconscientes do perfil potencialmente fascista³, Adorno et al (1969) apresentaram onze *tipos psicológicos* que estariam mais afeitos ou não ao discurso antidemocrático: seis deles com alta tendência antidemocrática (*ressentido superficial, convencional, autoritário, rebelde-psicopata, maníaco e manipulador*) e cinco com baixa tendência antidemocrática (*rígido, contestador, impulsivo, pacato e liberal genuíno*). A identificação de *tipos* ou *padrões da personalidade* mais propensos ao fascismo – ao contrário do que inicialmente possa parecer – apresentou-se como uma opção metodológica fundamental, especialmente por dois motivos: a) para compreender porque determinadas ideias totalitaristas e autoritárias surgem e se desenvolvem de maneira constante em sociedades ou grupos declaradamente liberais; b) para entender as razões que explicam porque alguns indivíduos são mais resistentes do que outros para abdicar seus preconceitos.

A obra *The Authoritarian Personality*, embora classificada por muitos como amplamente positivista e deslocada, por exemplo, do eixo filosófico-especulativo da *Dialética do Esclarecimento*⁴, possui, no entanto, um pano de fundo conceitual e histórico que se

Anti-Semitism among American Labor (Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos), *Research Project on Anti-Semitism* (Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo), entre outras.

³ Em síntese, são as seguintes: **a) Convencionalismo:** que se trata da adesão rígida aos valores convencionais, bem como a dificuldade do indivíduo abrir mão dos valores que aderiu; **b) Submissão autoritária:** que apresenta o comportamento do indivíduo que se submete incondicionalmente à autoridade alheia (masoquismo); **c) Agressividade autoritária:** que apresenta o comportamento do indivíduo que descarrega a agressão em grupos que despreza (sadismo); **d) Anti-intracção:** que está ligada à dificuldade do sujeito em entrar em contato com sua vida psíquica (sentimentos, emoções, sensibilidade) por se achar extremamente racional, formando assim um caráter frio e calculista; **e) Poder e dureza:** que trata da recorrente preocupação do indivíduo em qualificar seu relacionamento interpessoal a partir da noção de poder e hierarquia, demonstrado assim uma rigidez exagerada consigo mesmo e com os outros; **e) Estereotipia e Superstição:** que faz com que o indivíduo generalize traços hostis a grupos estranhos, transferindo para a crença de forças externas aquelas causas que decorrem de si mesmo; **f) Destrutividade e cinismo:** que está vinculada a uma visão catastrófica e pessimista de sociedade e de mundo; **g) Projetividade:** que se trata do resultado daquelas pulsões proibidas e negadas pelo sujeito, mas que são exteriorizadas através de sua atribuição a outras pessoas e grupos; **h) Sexo:** que se trata da preocupação exagerada com a vida sexual, relacionada, por sua vez, à ideia de que os outros poderão realizar aquelas ações proibidas que gostariam, mas que são impedidos socialmente (ADORNO; et al, 1969).

⁴ Dentre tais autores, podemos citar, por exemplo, Dubiel, que afirma a falta de mediação entre a parte conceitual e a empírica nos escritos de Adorno: “a abrangente pesquisa sobre o fascismo e os *Studies in Prejudice* empregou métodos científicos empíricos e especializados. No entanto, por exemplo, *os estudos empíricos de Adorno e suas*

interconectam – e que, por isso, a aproxima dos projetos filosóficos da Teoria Crítica. Do ponto de vista conceitual, a implosão das bases filosóficas do otimismo iluminista e da concepção hegeliana de história – isto é, da evolução necessária do espírito e da razão universal em direção ao esclarecimento –, levou os representantes do Instituto repensarem o projeto moderno de um modo dialético: a promessa de emancipação pelo progresso técnico e científico transformou-se na condição para novas e aterrorizantes barbáries⁵. Não há como deixar de perceber, do ponto de vista histórico, que tal análise desembocou justamente na ascensão do nazifascismo, durante as décadas de 30 e 40, demonstrando, assim, a possibilidade do retorno à barbárie em meio ao próprio projeto de esclarecimento ainda em curso. E será exatamente esse o ponto de partida de *The Authoritarian Personality*, conforme podemos observar no seguinte trecho: “uma das formas de ideologia social mais claramente antidemocrática é o preconceito; e nesse contexto o antissemitismo constitui o ponto de partida frutífero para um estudo psicossocial” (ADORNO; et al., 1969, p. 57, tradução nossa).

Para realizar esse objetivo – isto é, explicar as condições psicossociais do preconceito enquanto sintoma de tais tendências regressivas da razão esclarecida – *The Authoritarian Personality* precisou ultrapassar os limites da crítica filosófica moderna e recorrer a alguns conceitos da Psicanálise, como o de estereotipia, personalização, projetividade, estigmatização da diferença, entre outros. Nesse sentido, a psicanálise freudiana não apenas esclareceu questões não suficientemente respondidas pela crítica sociológica (como a eficiência da retórica do líder fascista), mas também revelou aspectos fundamentais do padrão intrapsíquico do indivíduo autoritário (como a projeção de pulsões inconscientes como mecanismo de defesa).

De acordo com Adorno et al (1969), o padrão comportamental da personalidade

reflexões filosóficas escritas na mesma época, encontram-se, em certa medida, sem mediação” (DUBIEL, 1985, p. 106, tradução nossa, grifo nosso). Ziege também não guarda crítica à obra *The Authoritarian Personality*, que, em sua opinião, está distante do interesse de pesquisa da Teoria Crítica: “*The Authoritarian Personality* foi ocasionalmente interpretada como uma saída radical da Teoria Crítica. Porém, com relação aos pressupostos filosóficos, a obra *Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos* está muito mais próximo da *Dialética do Esclarecimento*, de 1944, do que *The Authoritarian Personality*. E isso ocorre devido ao heterogêneo grupo de autores. Somente Adorno está envolvido em ambos os estudos, no entanto, o último apresenta uma equipe repleta de colaboradores diversos. Os três coautores mais importantes de *The Authoritarian Personality* não são sequer representantes da Teoria Crítica e trazem elementos diferentes da psicologia behaviorista americana, da psicologia austríaca da Escola Buhler e do positivismo lógico do Círculo de Viena para a Teoria Crítica” (ZIEGE, 2009, p. 11-12, tradução nossa, grifo nosso).

⁵ Sobre isso, no Prefácio da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer dizem: “o que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 11). De igual maneira, no Prefácio de *Eclipse da Razão*, Horkheimer também diz algo semelhante: “As potencialidades presentes de realização social superam as expectativas de todos os filósofos e estadistas que já esboçaram em programas utópicos a ideia de uma sociedade verdadeiramente humana. Ainda assim, [...] as esperanças do gênero humano parecem estar mais distantes de sua realização hoje do que nas hesitantes épocas em que elas foram formuladas pela primeira vez” (HORKHEIMER, 2015, p. 7-8).

autoritária é amplamente preconceituoso e fascista. Isso não apenas por conta do grau de manipulação provocado pelo agitador fascista, mas por um tipo específico de personalidade mais atraído aos estímulos sadomasoquistas presentes no discurso antidemocrático. Sobre tal fenômeno, o conceito “*unheimlich*”, apresentado por Freud em seu texto *O Inquietante*, de 1919, pode oferecer uma chave de leitura interessante para a compressão das estruturas psicossociais do fascismo. Traduzido na língua portuguesa como “inquietante”⁶, o termo *unheimlich* reserva uma ambiguidade conceitual que representa, ao mesmo tempo, tudo aquilo que é estranho e que causa horror e desprezo, como também manifesta algo que é demasiadamente trivial e costumeiro – uma repulsão que se fortalece por ser, simultaneamente, empática, ainda que inconsciente por parte do indivíduo⁷. “O inquietante [*unheimlich*] é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é [aquilo] há muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 2010d, p. 331).

De fato, o conceito de *unheimlich* (inquietante) favorece uma elucidação convincente de algumas estruturas latentes do fascismo: o ódio e a estigmatização ao diferente – estranho – tem suas origens em pulsões internas familiares e reprimidas, que, na condição de desconhecidas, são projetadas agressivamente para minorias étnicas, culturais e sexuais. É justamente da repressão inconsciente dos desejos familiares que surge a aversão e o preconceito ao que foi conscientemente eleito como estranho. O próprio Freud menciona essa implicação ao afirmar que a “origem do inquietante” reside exatamente “no familiar reprimido” que fora obrigado se revelar (FREUD, 2010d, p. 368). Logo, a não aceitação ou compreensão dos próprios conteúdos pulsionais – bem como o ódio que daí decorre – leva o indivíduo a projetar no outro, como um tipo de mecanismo de defesa, todas as insatisfações latentes que não ousaria assumir no campo da consciência. Ou seja, ao invés de aceitar o que lhe causa vergonha, o Eu prefere transferir para pessoas e grupos a responsabilização por aquilo que volta a lhe aterrorizar.

Segundo, se tal for realmente a natureza secreta do inquietante, compreendemos que o uso da linguagem faça o *heimlich* converter-se no seu

⁶ Outros autores, no entanto, preferem traduzir “*unheimlich*” por “estranho” ou “estrangeiro” (Cf. BUENO, 2017). Em todo caso, o termo tenta indicar um sentimento de radical estranheza a partir de algo que outrora era familiar.

⁷ Sobre a ambiguidade do termo, Freud diz: “a palavra *heimlich* ostenta, entre suas várias nuances de significado, também uma na qual coincide com o seu oposto, *unheimlich*. O que é *heimlich* vem a ser *unheimlich*. [...] Somos lembrados de que o termo *heimlich* não é unívoco, mas pertence a dois grupos de ideias que, não sendo opostos, são alheios um ao outro: o do que é familiar, aconchegado, e do que é escondido, mantido oculto. *Unheimlich* seria normalmente usado como antônimo do primeiro significado, não do segundo. [...] Nossa atenção é atraída, de outro lado, por uma observação de Schelling, que traz algo inteiramente novo, para nós inesperado. *Unheimlich* seria tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu” (FREUD, 2010d, p. 337-338).

oposto, o *unheimlich*, pois esse *unheimlich* não é realmente algo novo ou alheio, mas algo há muito familiar à psique, que apenas mediante o processo da repressão alheou-se dela. O vínculo com a repressão também nos esclarece agora a definição de Schelling, segundo a qual o inquietante é algo que deveria permanecer oculto, mas apareceu (FREUD, 2010d, p. 360).

A ideia daquilo “que deveria permanecer oculto, mas apareceu”, conforme o trecho acima, diz muito sobre a atitude fascista: a manifestação de desejos reprimidos nutre uma representação cruel do outro, que passa a ser visto como inferior, imoral e nocivo. A segregação que daí decorre também é compreendida como um resultado previsível de uma estrutura mental ainda maior: “o inquietante das vivências produz-se quando complexos infantis reprimidos são novamente avivados, ou quando crenças primitivas superadas parecem novamente confirmadas” (FREUD, 2010d, p. 371). A rejeição das diferenças advinda do *unheimlich* amolda um perfil autoritário incapaz de qualquer autocrítica direcionada à alteridade, uma vez que suas frustrações reais – outrora reprimidas – foram exatamente blindadas por uma compensação imaginária, de cunho narcisista, que o faz sentir-se melhor e superior a qualquer pessoa que não compartilha de seus ideais fascistas. Para o indivíduo autoritário, a diferença é então transformada em ameaça. Isso possibilita a existência de um obstáculo dificilmente transponível na mentalidade fascista, que desabilita no indivíduo qualquer noção autocrítica quanto às causas do preconceito: “qualquer tipo de crítica ou de autoconsciência é ressentida como perda narcisista e incita fúria” (ADORNO, 2015d, p. 177).

Ora, pensar sobre a crueldade arquitetada pela hostilização nazifascista da década de 40 não nos protege, na atualidade, de possíveis retornos à barbárie⁸. A formação de uma mentalidade nazifascista – bem como a implementação de práticas segregacionistas e preconceituosas –, podem ganhar espaço ideológico em diversos contextos ou momentos históricos, provando que a natureza do fascismo não está limitada apenas à perseguição antissemita, mas também se justifica a partir das bases psicossociais do *unheimlich* (inquietante).

No entanto, o ódio pelo diferente não ativa somente as tendências antidemocráticas no indivíduo, mas aciona igualmente uma esfera de identificação grupal. Em *Psicologia das*

⁸ Em palestra na Rádio de Hessen, em 18 de abril de 1965 – que mais tarde foi transcrita no texto que ficou conhecido como *Educação após Auschwitz* –, Adorno apresenta o retorno à barbárie como uma ameaça constante: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas” (ADORNO, 1995e, p. 119).

Massas e Análise do Eu, Freud (2011b) estabelece uma caracterização importante do grupo como canal de exteriorização de insatisfações individuais e inconscientes; ou seja, na massa o indivíduo perde sua autoconsciência individual e passa a delimitar a sua ação/reação a partir daquilo que Le Bon chamou de “alma coletiva”⁹. Freud (2011b) compara esse processo de diluição do indivíduo na massa como um tipo de fascínio hipnótico coletivo. Esse fenômeno anímico possibilita tanto uma mudança de padrão comportamental, como também facilita a projeção de agressões não resolvidas internamente:

Para julgar corretamente a moralidade das massas, deve-se levar em consideração que, ao se reunirem os indivíduos numa massa, todas as inibições individuais caem por terra e todos os instintos cruéis, brutais, destrutivos, que dormitam no ser humano, como vestígios dos primórdios do tempo, são despertados para a livre satisfação instintiva (FREUD, 2011b, p. 27).

A imposição da moralidade das massas – em detrimento da autocrítica do indivíduo – também pode ser analisado à luz do conceito de *unheimlich*. Sobre isso, em *Mal-estar na Civilização*, Freud (2010c, p. 81) chama a atenção para aquilo que ele mesmo deu o nome de “narcisismo das pequenas diferenças”¹⁰. Para o autor, a supervalorização das pequenas diferenças promove uma autossugestão que enfatiza o “grupo do outro” (exogrupo) como nocivo, transferência essa que não apenas sugere o descarregamento de pulsões agressivas incontidas, como também permite para o “grupo do eu” (endogrupo) o fortalecimento de laços ideológicos de identificação. Não é por acaso que, de acordo com Freud (2010c, p. 80-81), “sempre é possível ligar um grande número de pessoas pelo amor, desde que restem outras para que se exteriorize a agressividade”. Em *The Authoritarian Personality* a rígida polarização entre endogrupo e exogrupo está presente, de modo especial, na questão do etnocentrismo:

⁹ Para apresentar uma caracterização da psicologia das massas, Freud recorre a um trecho do livro *La psychologie des foules* (A Psicologia das Multidões), de Gustave Le Bon (1841-1931): “O fato mais singular, numa massa psicológica, é o seguinte: quaisquer que sejam os indivíduos que a compõem, sejam semelhantes ou dessemelhantes o seu tipo de vida, suas ocupações, seu caráter ou sua inteligência, o simples fato de se terem transformado em massa os torna possuidores de uma espécie de alma coletiva. Esta alma os faz sentir, pensar e agir de uma forma bem diferente da que cada um sentiria, pensaria e agiria isoladamente. Certas ideias, certos sentimentos aparecem ou se transformam em atos apenas nos indivíduos em massa. A massa psicológica é um ser provisório, composto de elementos heterogêneos que por um instante se soldaram, exatamente como as células de um organismo formam, com a sua reunião, um ser novo que manifesta características bem diferentes daquelas possuídas por cada uma das células” (LE BON apud FREUD, 2011b, p. 18).

¹⁰ “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, 2010c, p. 81).

O etnocentrismo baseia-se em uma distinção penetrante e rígida entre endogrupo-exogrupo; envolve imagens negativas estereotipadas e atitudes hostis em relação aos exogrupos, imagens positivas estereotipadas e atitudes submissas em relação aos endogrupos, e uma visão hierárquica e autoritária da interação grupal, na qual os endogrupos são altamente dominantes e os exogrupos dominados (ADORNO; et al, 1969, p. 150, tradução nossa).

Como observado, as rígidas oposições decorrentes da relação “endo-exogrupo” – que personificam não apenas a estranheza com relação ao grupo do outro, mas também a unidade ideológica do grupo do eu – apresentam-se como o combustível por excelência para a implementação de práticas segregacionistas e preconceituosas. Para Freud, “na massa o indivíduo está sujeito a condições que lhe permitem se livrar das repressões dos seus impulsos instintivos inconscientes” (FREUD, 2011b, p. 21). Essa tese de Freud foi seguida, incontestavelmente, pela hipótese de Adorno (2015d), que identifica o nazifascismo como uma formação grupal produtora de uma hipnose coletiva, capaz de hostilizar e estigmatizar as diferenças ou minorias.

Mas somente isso ainda não explica quais forças psicológicas transformam o indivíduo em massa – isto é, em “delírio coletivo”. No texto *Teoria Freudiana e o Padrão da Propaganda Fascista*, Adorno problematiza essa ideia ao questionar “por que os seres humanos modernos retornam a padrões de comportamento que contradizem flagrantemente seu próprio nível racional e o presente estágio da civilização tecnológica esclarecida” (ADORNO, 2015d, p. 159). Para Freud isso pode ser respondido com o argumento do “vínculo afetivo” entre indivíduo e massa: “Se os indivíduos da massa estão ligados numa unidade, tem de haver algo que os une entre si, e este meio de ligação poderia ser justamente o que é característico da massa” (FREUD, 2011b, p. 18). Noutras palavras, quais gratificações psíquicas justificariam a renúncia do autointeresse racional dos indivíduos em troca de uma regressão coletiva na massa?

Em diversos textos, os autores da Teoria Crítica – Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marcuse e Fromm – apontam uma dialética da sociedade liberal capitalista que, ao mesmo tempo em que promete autonomia, liberdade e independência, também retira as condições materiais para a realização do que prometeu. Noutras palavras, as condições que pressagiam a satisfação dos desejos são as mesmas que reprimem a sua realização. É o que Adorno e Horkheimer (2006, p. 113), na *Dialética do Esclarecimento*, tentaram dizer: “a indústria cultural não sublima, mas reprime”¹¹. Ora, é justamente essa repressão provocada pela

¹¹ “A indústria cultural não sublima, mas reprime. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113, grifo nosso).

sociedade liberal que incita – no indivíduo – a formação de novas estruturas pulsionais calcadas na frustração e no ressentimento narcisista, cuja compensação ou gratificação psicológica mais imediata não poderia ser outra senão a idealização estereotipada de um líder ou agitador das massas: “a massa é um rebanho dócil, que não pode jamais viver sem um senhor. Ela tem tamanha sede de obediência, que instintivamente se submete a qualquer um que se apresente como seu senhor” (FREUD, 2011b, p. 30).

A gratificação gerada pela idealização do líder fascista – como compensação da frustração socialmente gerada pela sociedade capitalista – também personifica um vínculo de onipotência do chamado “pai da horda primeva”, conforme nos apresenta Freud em *Totem e Tabu*¹². Nesse caso, a identificação com o líder fascista cumpriria uma função específica na economia psíquica do indivíduo: representa, por um lado, a canalização da agressividade estimulada pelo discurso de ódio do agitador e, por outro, a transferência dos vínculos inconscientes de medo e admiração pela figura de autoridade paterna para a figura do líder. Para Adorno, essa transferência abordaria um tipo de idealização narcisista que, no final das contas, estaria muito mais de acordo com as necessidades do próprio “eu” autoritário – do que com a representatividade do agitador fascista, por si mesmo.

As pessoas com quem ele tem de contar padecem geralmente do conflito moderno característico entre uma instância do eu racional, fortemente desenvolvida e autoconservadora, e o contínuo fracasso em satisfazer as demandas do próprio eu. Este conflito resulta em impulsos narcísicos fortes, que podem ser absorvidos e satisfeitos apenas através de idealização, como transferência parcial da libido narcísica ao objeto. Isso, mais uma vez, corresponde à semelhança da imagem do líder com um engrandecimento do sujeito: ao fazer do líder seu ideal, ele [sujeito] ama a si mesmo, por assim dizer, mas se livra das manchas de frustração e mal-estar que desfiguram a imagem do seu próprio eu empírico. Este padrão de identificação através de idealização, caricatura da solidariedade verdadeira e consciente, é, entretanto, coletiva (ADORNO, 2015d, p. 169).

Todos esses aspectos apresentados – em maior ou menor medida – também estão

¹² Freud, em *Totem e Tabu*, discorre sobre a figura do “pai da horda primeva”, que na posição de líder violento e ciumento, conservava para si as fêmeas e expulsava os filhos, seus futuros rivais. No entanto, com o passar do tempo, os filhos expulsos retornaram e, em grupo, assassinaram o próprio pai. Esse evento gera nos assassinos uma mescla de culpa e admiração pelo pai assassinado, a ponto deles mesmos, a partir de então, assumirem as mesmas atitudes do pai, que outrora eram condenadas. A figura do “assassinato do pai da horda” personifica, portanto, a ambivalência dos sentimentos de medo e admiração que envolve a relação entre súdito e líder. “Uma vez saciado com o crime o ódio pelo pai, teriam vindo à tona os sentimentos carinhosos com relação a ele, para compensar a agressividade, como complemento necessário da ambivalência. Assim se teria engendrado o sentimento de culpabilidade, a partir do remorso pela ação cometida, e o pai, uma vez morto, adquirido um poder muito maior do que aquele que pudera dispor em vida: teria se transformado em totem e, depois, em deus” (FREUD, 2012, p. 378-379).

presentes ou fazem referência ao texto *The Authoritarian Personality*. Por exemplo, a existência de um “fracasso” ou “debilidade do eu”, incapaz de mediar as decisões morais por si mesmo, conforme atestado por Adorno et al (1969), contempla tanto os conceitos da psicanálise freudiana (projeção, transferência, narcisismo etc.), como também está amplamente de acordo com um perfil autoritário de personalidade mais afeito ao discurso fascista¹³.

No entanto, a pergunta que se impõe é a seguinte: como compreender a formação de personalidades autoritárias em sala de aula? Ou melhor, até que ponto aquelas experiências pedagógicas entre professores e alunos, resultantes do ressentimento e do sadismo, podem ou não promover a formação de uma personalidade autoritária? Compreender, portanto, o objeto da tese, o problema de pesquisa, seus objetivos e hipóteses, apresentam-se como tarefa fundamental a partir de então.

O recorte temático desta pesquisa levará em consideração algumas categorias da obra *The Authoritarian Personality*, adaptadas, por sua vez, para a análise das relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula, mais especificamente, no contexto da cultura digital. Logo, o objeto de estudo não é o professor e nem o aluno, mas a *sala de aula* enquanto espaço de criação e manutenção de possíveis elos pedagógicos. Levando em conta o histórico de violência e conflito que permeia a interação professor-aluno, bem como a disposição de traços autoritários recorrentes em sala de aula (ressentimento, sadismo, agressividade, submissão autoritária, estereotipia, projetividade etc.), a tese procurará responder a seguinte questão: existem traços do caráter autoritário ou fascista na relação professor-aluno, segundo a obra *The Authoritarian Personality*? Em que medida esses traços são percebidos na cultura digital?

A legitimidade e a adequação deste problema de pesquisa vai ao encontro do próprio objetivo principal da tese: *a partir da obra The Authoritarian Personality, verificar se há traços do caráter autoritário ou fascista na relação professor-aluno, e como eles são compreendidos com a intensificação da cultura digital*. A partir deste objetivo geral, chegamos então a alguns objetivos específicos, que foram concentrados nos seguintes pontos:

- Analisar o contexto da obra *The Authoritarian Personality*.
- Conceituar o padrão do caráter autoritário e fascista segundo *The Authoritarian*

¹³ “Há motivos para acreditar que o fracasso de internalização do Superego é devido a uma fraqueza do Eu e sua incapacidade de realizar uma síntese necessária, ou seja, integrar o Superego consigo mesmo. Seja ou não isso, a fraqueza do Eu parece ser um concomitante do convencionalismo e do autoritarismo. A fraqueza do Eu é expressa na incapacidade de construir um conjunto consistente e duradouro de valores morais dentro da personalidade; e, aparentemente, é esse estado de coisas que condiciona o indivíduo a procurar um agente organizador e coordenador fora de si mesmo. Quando se depende de tais agentes exteriores para tomar decisões morais, pode-se então dizer que a consciência está externalizada” (ADORNO; et al., 1969, p. 234, tradução nossa).

Personality.

- Promover um levantamento histórico do ressentimento e do sadismo na relação professor-aluno.
- Entender como alguns traços específicos do caráter autoritário e fascista são intensificados com a cultura digital.

Já de antemão, uma breve revisão de literatura nos deu condições para supor o quanto, do ponto de vista histórico-conceitual, a relação professor-aluno foi mediada por práticas autoritárias, que ora se manifestaram por meio de um sadismo docente, ora por um ressentimento discente. Além disso, também adotamos a hipótese de uma influência direta da cultura digital na formação desse elo pedagógico, levando-nos a supor não somente a existência de traços autoritários comuns entre professores e alunos, mas também a intensificação deste caráter fascista nas redes digitais.

Para demonstrar o que a tese se propôs pesquisar, apresentaremos, a seguir, uma discussão organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo propõe uma contextualização da obra *The Authoritarian Personality* a partir dos projetos e trabalhos do Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung / Institute for Social Research*). Apontar a filiação de *The Authoritarian Personality* às pesquisas já existentes no Instituto é importante não apenas por questões cronológicas, mas, principalmente, por motivações conceituais: embora *The Authoritarian Personality* tenha recebido, historicamente, um estereótipo positivista por alguns (DUBIEL, 1985; ZIEGE, 2009), bem como, para outros, classificada como um projeto que se distanciou do caminho trilhado pela Teoria Crítica a partir da década de 40 (HABERMAS, 2012a; JAY, 1989; WIGGERSHAUS, 2002), a obra, em hipótese alguma, renuncia aos interesses filosóficos prescritos pela Escola de Frankfurt, desde o seu início na década de 30 – haja vista a familiaridade existente, por exemplo, entre *The Authoritarian Personality* e o capítulo “Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento”, presente, por sua vez, na *Dialética do Esclarecimento*.

O segundo capítulo concentra-se na análise da própria obra *The Authoritarian Personality*, com a intenção de compreendermos as principais categorias metodológicas e conceituais utilizadas por Adorno e demais pesquisadores da universidade de Berkeley. Ou seja, esse capítulo não somente apresenta o processo de aplicação dos questionários de opinião – e demais métodos de coleta de dados –, como também analisa os resultados desse material empírico por meio das chamadas escalas de mediação (Antissemitismo, Etnocentrismo, Conservadorismo Político-Econômico e Fascismo). Desse resultado, o objetivo é propor um estudo pormenorizado sobre os possíveis traços intrapsíquicos que compõem o caráter

autoritário e fascista, seja no âmbito manifesto da consciência ou não.

Já o terceiro capítulo passa da análise das categorias de *The Authoritarian Personality* para a aplicação de tais conceitos na relação pedagógica em sala aula. Para tanto, o roteiro do capítulo se deteve em expor alguns recortes históricos sobre a presença do sadismo e do ressentimento na relação professor-aluno, com o propósito de compreender as motivações agressivas que ambos manifestaram ao longo da história. Enquanto elementos constitutivos da personalidade autoritária, sadismo e ressentimento perfazem um ciclo de violência que se retroalimenta: a ação de um é pressuposto para a condição de outro. Por fim, o capítulo se encerra com o seguinte dilema existente em sala de aula: como conciliar liberdade e disciplina fora do âmbito das relações pedagógicas fascistas?

A problematização em torno desta pergunta será o ponto de partida para o quarto capítulo, que, a partir de então, tentará traçar a presença do ressentimento e do sadismo na relação professor-aluno e suas implicações na cultura digital. Do ponto de vista conceitual, a fundamentação teórica do ressentimento leva em consideração dois enfoques: a psicanálise de Freud e as contribuições filosóficas de Nietzsche. Outrossim, o capítulo também reserva espaço para verificar se os vínculos autoritários (sádicos e ressentidos) entre professor e aluno são redimensionados ou não pela cultura digital, justificando, desse modo, o problema de pesquisa da tese: compreender em que medida os traços da personalidade autoritária estão presentes na relação pedagógica em sala de aula e se os mesmos são intensificados pelos meios digitais. Por fim, o capítulo se encerra com uma breve análise da personalidade autoritária em sala de aula, enfatizando o processo de formação psicossocial do caráter fascista, bem como os mecanismos de adesão ao discurso antidemocrático (estereotipia, projeção e personalização).

Enfim, a pesquisa *Personalidade Autoritária em sala de aula: ressentimento e sadismo em tempos de cultura digital* convida-nos a uma reflexão sobre determinadas questões pedagógicas do passado que, no entanto, ainda permanecem ativas na sala de aula da atualidade: o danificado elo pedagógico entre professor e aluno (que desde a antiguidade continua manifestando aspectos sádicos e ressentidos) reforça tanto a hipótese de que os traços de uma personalidade autoritária precisam ser analisadas sob o prisma psicossocial, como também ressalta a ideia da intensificação deste caráter fascista pelas novas formas de subjetividade produzidas no meio digital.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA “*THE AUTHORITARIAN PERSONALITY*”

“Tendo em vista essa possibilidade, igualmente importante para a filosofia e para a pesquisa empírica, [...] é que aceitei o compromisso de dirigir este Instituto de Pesquisa na qualidade de filósofo”.

(HORKHEIMER, 1999, p. 129)

A obra *The Authoritarian Personality* faz parte de um projeto maior, conhecido como *Studies in Prejudice* (Estudos sobre o Preconceito), uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo, financiada pelo *The American Jewish Committee* (AJC) e editada por Max Horkheimer e Samuel Flowerman – projeto esse que, segundo Wiggershaus (2002), não se apresentava como uma produção do Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung / Institute for Social Research*), mas como os primeiros resultados do trabalho do Departamento de Pesquisa Científica (*Department of Scientific Research*), criado pela AJC em 1944 e dirigido sucessivamente por Horkheimer e Flowerman. A pesquisa consistia em cinco volumes, publicados em 1950 e redigidos por vários autores:

- *The Authoritarian Personality* (A Personalidade Autoritária), escrito por Theodor Adorno e colaboradores da Universidade de Berkeley (Califórnia) – R. Nevitt Sanford, Daniel J. Levinson, Else Frenkel-Brunswik, Betty Aron, William R. Morrow, Maria Hertz Levinson.
- *Dynamics of Prejudice: a psychological and sociological study of veterans* (Dinâmicas do Preconceito: um estudo psicológico e sociológico dos veteranos), escrito por Bruno Bettelheim e Morris Janowitz.
- *Anti-Semitism and Emotional Disorder: a psychoanalytic interpretation* (Distúrbios Emocionais e Antissemitismo: uma interpretação psicanalítica), escrito por Nathan W. Ackerman e Marie Jahoda.
- *Rehearsal for Destruction: a study of political anti-semitism in Imperial Germany* (Ensaio para a Destruição: um estudo do antissemitismo político na Alemanha Imperial), escrito por Paul W. Massing.
- *Prophets of Deceit: a study of the techniques of the American Agitator* (Profetas do

Engano: um estudo das técnicas do Agitador Americano), escrito por Leo Löwenthal e Norbert Guterman.

O objeto da pesquisa é a sala de aula, do ponto de vista da relação professor-aluno. Desta maneira, a proposta será pesquisar sobre a formação do ressentimento e do sadismo na cultura digital e analisar qual a relação destes processos com o contexto de pesquisa da obra *The Authoritarian Personality*. Para tanto, é fundamental conhecer o ambiente teórico-metodológico que possibilitou o surgimento desta obra, levando em consideração as linhas de ação do Instituto de Pesquisas Sociais, bem como o desenvolvimento da pesquisa empírica na trajetória da Teoria Crítica.

1.1 A CRIAÇÃO DO INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS

O Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*) foi criado oficialmente em 3 de fevereiro de 1923, por iniciativa de Felix Weil (1898-1975) e do sociólogo e intelectual Kurt Albert Gerlach (1886-1922). Do ponto de vista financeiro, o Instituto recebeu apoio do pai de Felix Weil, Hermann Weil, um milionário comerciante de grãos, que financiou a abertura do local e pagamento de alguns salários; do ponto de vista teórico e político, o Instituto foi influenciado pelas ideias do professor Robert Wilbrandt (1875-1954), membro do Partido Social-Democrata da Alemanha (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands*), com quem Felix Weil teve aula no verão de 1919 (JAY, 1989; WIGGERSHAUS, 2002).

Inicialmente, Gerlach tinha recebido de Felix Weil a incumbência da direção do Instituto, porém, faleceu antes da sua inauguração. Para substituir Gerlach, foi escolhido Carl Grünberg, professor marxista “que objetivava um instituto com ‘vocação especialmente assumida’ para a pesquisa, deixando de lado qualquer tendência para a ‘redução’ a um mero instituto de ensino” (ANTUNES, 2014, p. 21). O Instituto foi então inaugurado na Universidade de Frankfurt em 22 de junho de 1924, com a tomada de posse de Carl Grünberg como seu primeiro diretor.

A linha teórica assumida pelo Instituto, nesse período, estava alicerçada na tradição do ‘socialismo científico’ do último Friedrich Engels (1820-1895)¹⁴ e na interpretação realizada

¹⁴ A chamada tradição do “ ltimo Engels” faz referência   última fase do pensamento de Friedrich Engels que, após a morte de Karl Marx, dedicou-se em interpretar, atualizar e, portanto, redimensionar o marxismo segundo as novas demandas políticas e científicas de sua época, principalmente na obra *Anti-Dühring*. Para Engels, o projeto iniciado por Marx só poderia ser levado adiante se também houvesse uma decidida convicção em fundamentá-lo a partir do conhecimento da realidade, isto é, cientificamente: “Para fazer do socialismo uma ciência

posteriormente pelo ‘marxismo ortodoxo’ de Karl Kautsky (1854-1938)¹⁵. Do ponto de vista do socialismo científico, segundo Musse (2005, p. 160), a cientificidade compreendida por Engels “presta-se tanto para apontar (como teoria geral da história) as tendências do futuro, quanto para unificar (como argamassa ideológica), sob a bandeira de um mesmo partido, os múltiplos extratos do proletariado”. Do ponto de vista do marxismo ortodoxo, Kautsky compreende a luta de classes como apenas um capítulo da evolução natural que se desenvolve por oposições, entendida nos moldes darwinistas de luta pela vida. Desta maneira, a revolução proletária nada mais é do que um evento particular da lei geral da evolução, visto como inevitável e, portanto, necessário. Trata-se de uma ordem natural das coisas e, por isso, não cabe ao socialismo impedi-la, muito menos apressá-la (LOUREIRO, 1993).

Apesar de não se ater a uma concepção política partidária, Grünberg aderiu firmemente à concepção científica e evolucionista do socialismo, compreendendo o marxismo como uma metodologia científica capaz atender às exigências da comunidade acadêmica de sua época, bem como fomentar uma base ideológica convenientemente ajustada ao determinismo histórico do darwinismo social (ANTUNES, 2014). Conforme manifesta em seu discurso de posse, com

foi preciso esforçar-se em situá-lo em um solo real” (ENGELS, 1968, p. 6, tradução nossa). No prefácio da primeira edição, de 11 de junho 1878, Engels revela não somente uma atitude crítica negativa em confrontar as afirmações científicas e políticas do sistema de Karl Eugen Dühring (1833-1921), mas também em demonstrar positivamente a necessidade de expansão do socialismo do campo político-econômico para o científico-metodológico: “Foi, pois, a natureza do objeto mesmo que impôs à crítica uma prolixidade desproporcional com relação ao conteúdo científico deste objeto, isto é, dos escritos de Dühring. Mas existem duas outras circunstâncias que podem desculpar a prolixidade [do texto]. Por um lado, o tratamento prolixo me permitiu desenvolver positivamente – a propósito dos diversos terrenos que deveria considerar – minha concepção sobre pontos problemáticos, hoje de interesse geral científico ou prático. [...] Por outro lado, este senhor Dühring, tão ‘criador de sistemas’, não é uma exceção isolada no presente alemão. Faz algum tempo que brotam na Alemanha – como cogumelos, em dezenas, da noite para o dia – os sistemas de cosmogonia, de filosofia da natureza em geral, de política, de economia etc. Qualquer doutor em filosofia e até mesmo o simples estudante não mais se contentam sem um sistema completo. [...] Liberdade científica significará, nesse caso, escrever sobre tudo aquilo que não se sabe, e em proclamar que este é o único método estritamente científico. O senhor Dühring é um dos tipos mais característicos desta presunçosa pseudociência que aparece hoje em dia na Alemanha, em primeiro termo de todos os cenários e que domina todas as vozes com suas estridentes e sublimes trombetas” (ENGELS, 1968, p. XXX, tradução nossa).

¹⁵ Karl Kaustky (1854-1938), teórico marxista de origem tcheco-austriaca, membro ativo do *Segunda Internacional*, foi o principal representante do socialismo após a morte de Friedrich Engels (1895). Durante o Congresso de Erfurt, em 1891, juntamente com Eduard Bernstein (1850-1932) e August Bebel (1840-1913), escreveu o *Programa Erfurt* – que substituiu o *Programa Gotha* – do *Partido Social-Democrata da Alemanha* (SPD). O *Programa Erfurt* já apresentava um caráter evolucionista, uma vez que, ao considerar o colapso total do capitalismo como pressuposto inalienável, afirmava que a função do socialismo era pensar a sociedade a partir de um processo evolucionário – isto é, a partir da evolução da sociedade e da melhoria da vida dos trabalhadores – e não revolucionário – pois a revolução das classes já era algo inevitável. Desta forma, Kautsky interpreta o marxismo enquanto teoria da evolução social, que apresenta os fenômenos sociais regidos por leis semelhantes às da natureza: “Somente em determinadas condições sociais é a luta de classes o fator determinante da história; em última análise é sempre a luta contra a natureza. [...] A evolução social foi integrada, desse modo, nos quadros da evolução natural; o espírito humano, até nos seus fenômenos mais complicados e mais elevados, foi representado como parte da natureza; foi demonstrado que, em todos os terrenos, a sua atividade obedece a leis naturais, e que o idealismo filosófico e o dualismo não têm a menor base sólida” (KAUTSKY, 1933, p. 20).

a criação do Instituto, o marxismo pôde, enfim, ganhar nas universidades um espaço adequado para a pesquisa – e não somente para a formação das massas para o trabalho¹⁶ –, revelando assim a simpatia dos futuros trabalhos do Instituto com a vertente ‘científica’ e ‘evolucionária’.

Não tenho, certamente, necessidade de insistir em primeiro lugar no fato de que, ao falar de marxismo, não quero propor a concepção política partidária, mas permanecer dentro de um espírito puramente científico: para caracterizar um sistema econômico fechado sobre si mesmo, uma ideologia determinada, e um método de pesquisa sólido, firmemente delimitado. [...] Há muito tempo, e mais recentemente por Max Adler, foi demonstrado que a concepção materialista da história não se limita em meditar sobre categorias eternas ou captar a coisa em si, nem se propõe aprofundar a relação entre o mundo exterior e o das ideias. Seu objeto não é abstração, mas o mundo concreto dado em seu processo de mudança. Baseia-se em fatos e não em postulados. Não é uma natureza estática, mas dinâmica. [...] Em suma, o verdadeiro fato social, a vida social em sua convulsão incessante e sempre renovada, é o objeto de sua contemplação; e as últimas causas concebíveis desse processo de revolução, as leis que dela decorrem, são o objeto dessa pesquisa. Ela descobre também que, sob o impulso imediato dos interesses materiais que se manifestam sistematicamente na vida econômica e em sua interação [...], ocorre uma progressão regular do menos perfeito para o mais perfeito. E assim como, do ponto de vista da concepção materialista da história, a totalidade das manifestações da vida social se apresenta como o reflexo da vida econômica no seu aspecto do momento, [...] assim também toda a história aparece como uma sucessão de lutas de classes (GRÜNBERG, 1924, p. 10-11, tradução nossa).

As pesquisas realizadas sob a direção de Grünberg mantiveram-se firmes no estudo da história do socialismo, do movimento operário e da economia política, trabalhos nos quais tiveram participação nomes como Leo Löwenthal, Friedrich Pollock e Henryk Grossmann. Todavia, por conta de um ataque cardíaco, em janeiro de 1928, Grünberg não pode mais exercer suas funções como diretor. A preocupação de Felix Weil era encontrar um sucessor para o Instituto que mantivesse a orientação marxista de Grünberg. Os nomes mais prováveis seriam os de seus colaboradores mais próximos, Friedrich Pollock e Henryk Grossmann. Mas, contrariando as expectativas, o nome escolhido foi o do novato Max Horkheimer¹⁷.

¹⁶ “Embora o marxismo, como um sistema econômico e sociológico, tenha sido até agora tratado de maneira negligente nas universidades alemãs – diferentemente do que ocorre em outros países –, no máximo tolerado com relutância e má vontade, de agora em diante, ele encontrará no novo instituto de pesquisa uma pátria, da mesma forma como aconteceu anteriormente, nas universidades, com as doutrinas eruditas da economia política, como o liberalismo, a escola histórica e o socialismo de Estado” (GRÜNBERG, 1924, p. 11, tradução nossa).

¹⁷ Segundo Wiggershaus (2002), muito provavelmente porque Horkheimer ainda não estava marcado politicamente, como Pollock e Grossmann. “Em outubro de 1930, Friedrich Pollock, desde 1925 investido de poderes por Felix Weil na presidência da Sociedade para a Pesquisa Social, e Max Horkheimer, há dois meses titular de uma cátedra de filosofia da Sociedade, assinaram um contrato, do qual citamos o parágrafo 3: *‘A partir deste dia, o professor Horkheimer assume a direção do Instituto. Se, contra toda expectativa, o professor Grünberg se recuperar bastante de sua grave doença para poder retomar sua função de diretor, o professor*

Com a tomada de posse de Max Horkheimer como o novo diretor do Instituto, em 24 de janeiro de 1931, o socialismo científico promovido pelo grupo perdeu o caráter evolucionista e passou a levar em consideração as incoerências da própria proposta marxista. Ao observar o progressivo desgaste do movimento trabalhista – que definitivamente estremeceu a certeza de que o socialismo era o destino final para uma sociedade emancipada –, Horkheimer levou em consideração que o seu trabalho deveria voltar às origens do pensamento marxista e hegeliano, bem como buscar uma renovação do marxismo por meio da análise filosófica das contradições da sociedade, amparada pela pesquisa das ciências especializadas.

As diferenças entre seu enfoque e o de seu predecessor foram imediatamente evidentes. Em vez de apenas se qualificar como um bom marxista, Horkheimer voltou-se para a história da filosofia social para colocar sua situação atual em perspectiva. [...] A filosofia social, como Horkheimer a via, não seria uma simples *Wissenschaft* (ciência) em busca de uma verdade imutável. Deve ser mais entendido como uma teoria materialista enriquecida e complementada pelo trabalho empírico, da mesma forma que a filosofia natural foi dialeticamente relacionada às disciplinas científicas individuais. O Instituto, conseqüentemente, continuaria a diversificar seus esforços sem perder de vista seus objetivos interdisciplinares e sintéticos (JAY, 1989, p. 58-59, tradução nossa).

Para Horkheimer, o marxismo até então exercido pelo Instituto apresentava deficiências teóricas e metodológicas que não se alinhavam mais aos acontecimentos da época e suas transformações. Aquilo que para a *Segunda Internacional*¹⁸ e para o marxismo ortodoxo de Kautsky era algo dogmaticamente certo – a vitória do proletariado –, em meados da década de 30 já não correspondia mais à chamada consciência de classe, não passando de uma tradição meramente casuística. Mais do que uma revolução de classes ou uma adequação positivista do socialismo, Horkheimer percebeu que o marxismo precisaria retomar um projeto dialético – de origem hegeliana – capaz de ultrapassar as lacunas existentes entre teoria e prática, reflexão e fato, filosofia e ciência.

Horkheimer tentará entrar em acordo com ele sobre a repartição das tarefas da direção. O mais tardar em 10 de fevereiro de 1932, o professor Horkheimer, mesmo nesse caso, será responsável, novamente sozinho, pela direção do Instituto” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 68, grifo nosso).

¹⁸ Desde a extinção da *Primeira Internacional* (1864-1870), a quantidade de movimentos e partidos operários cresceu na Europa, porém sem uma linha-mestra que os guiassem. Desta maneira, por ocasião do *Congresso Internacional de Paris*, em 14 de julho de 1889, Friedrich Engels teve a iniciativa de criar a *Segunda Internacional* (1889-1914), uma organização com o intuito de aproximar os mais diversos quadros ideológicos dos partidos socialistas e operários, através de Congressos e outras formas de debate, que foram periodicamente organizados. Segundo Rubio (1971, p. 43), dentre as conquistas da *Segunda Internacional* pode-se citar a declaração, em 1889, do dia 1º de maio como *Dia Internacional dos Trabalhadores* e a declaração, em 1910, do dia 8 de março como *Dia Internacional da Mulher*; além disso, também propôs debates e campanhas em prol da jornada de trabalho de 8 horas.

A reformulação do conceito de materialismo parece assim desacoplada da dimensão da práxis que faz a mediação entre os fatos orientados da ciência e a reflexão orientada da “filosofia”. Então, nessa base, a crise do marxismo aparece de uma forma alterada, isto é, como um problema de explicações inadequadas; ele é interpretado como resultado de distinções teóricas e empíricas deficientes e, ao mesmo tempo, traduzido numa questão de organização científica, uma vez que essas lacunas teóricas podem, segundo Horkheimer, serem fechadas apenas através de uma extensão interdisciplinar (ou diferenciação) do paradigma materialista. O desenho de um paralelo entre as aporias (dilema teoria-práxis / separação entre conhecimento factual e teórico) conduz, assim, a uma conexão entre os complexos subordinados de problemas (lacunas teóricas / déficits na organização da ciência) e, dessa transformação, o conceito de “materialismo interdisciplinar” – como uma diretriz programática – passa a ser desenvolvido” (BONß, 1993, p. 111, tradução nossa).

A partir de então, a saída metodológica do Instituto foi traçar um projeto de unificação entre filosofia e ciência, ou melhor, uma análise filosófica que não excluísse a participação das ciências especializadas. Nas palavras de Horkheimer (1999, p. 129), em seu discurso de posse: “tendo em vista essa possibilidade, igualmente importante para a filosofia e para a pesquisa empírica, e não porque me proponho a fazer desta última uma *ancilla philosophie* [serva da filosofia], é que aceitei o compromisso de dirigir este Instituto de Pesquisa na qualidade de filósofo”. Estava, então, demarcada a sua diferença com relação à pesquisa de Grünberg, bem como o novo programa do Instituto: “superar a crise do marxismo pela interpenetração da filosofia da sociedade e das ciências sociais empíricas” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 68). Esse projeto ficou conhecido como ‘materialismo interdisciplinar’¹⁹.

1.2 O PROJETO DO MATERIALISMO INTERDISCIPLINAR NA DÉCADA DE 30

Na década de 30, Horkheimer publicou inúmeros textos dos quais historiadores e filósofos afirmam ser o núcleo do materialismo interdisciplinar, do qual, mais tarde, compôs o que ficou conhecido como Teoria Crítica²⁰. Já preparando o terreno para a maturação de

¹⁹ Para Dubiel (1985), essa mudança é evidenciada, inclusive, pela própria trajetória histórica do Instituto de Pesquisas Sociais, dividida em três fases: 1ª) Materialismo Interdisciplinar (1930-1937); 2ª) Teoria Crítica (1937-1940); 3ª) Crítica da Razão Instrumental (1937-1940). Desta maneira, a fase da Crítica da Razão Instrumental representaria um distanciamento formal com relação à fase do Materialismo Interdisciplinar.

²⁰ Dos vários textos publicados por Horkheimer na década de 30, podemos citar: “*A presente situação da Filosofia Social e as tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais*” (1931), “*Observações sobre Ciência e crise*” (1932), “*História e Psicologia*” (1932), “*Materialismo e Metafísica*” (1933), “*Materialismo e Moral*” (1933), “*Do Problema da Previsão nas Ciências Sociais*” (1933), “*Da Discussão do Racionalismo na Filosofia*

algumas ideias da *Dialética do Esclarecimento*, (que, em parceria com Adorno, viria a ser publicada em 1944), várias afirmações de Horkheimer antecipam uma possível insatisfação do projeto de esclarecimento, que ao invés de livrar os homens através do desencantamento do mito e da manipulação da natureza, promoveu, na realidade, uma nova forma de mistificação e barbárie²¹. Fruto de um processo histórico de supervalorização da técnica, tal insatisfação tem como consequência uma profunda crise, na qual, segundo Horkheimer, estariam passando tanto a Ciência como a Filosofia. No seu texto *Observações sobre Ciência e Crise*, publicado em 1932, ele afirma o seguinte:

Mais ou menos desde a passagem do século aponta-se, na ciência e na filosofia, para a deficiência e inadequação dos métodos puramente mecanicistas. Esta crítica suscitou discussões de princípio, relativas a importantes fundamentos da pesquisa, de modo que hoje se pode falar também de uma crise interna da ciência (HORKHEIMER, 2008a, p. 9).

De acordo com Horkheimer (2008a), a ciência moderna promoveu um novo modo de pesquisa do mundo exterior, baseado num conhecimento racional destituído de qualquer referência religiosa da Idade Média²². Obviamente que, com a inauguração de um novo modo de conhecimento, surge também uma nova relação epistemológica entre sujeito e mundo, no qual o primeiro toma consciência de si como ser totalmente independente do segundo,

Contemporânea” (1934), “*Observações sobre a Antropologia Filosófica*” (1935), “*Sobre o Problema da Verdade*” (1935), “*Egoísmo e Movimento Libertador*” (1936), “*O último ataque à Metafísica*” (1937), “*Teoria Tradicional e Teoria Crítica*” (1937), “*Filosofia e Teoria Crítica*” (1937), “*A Filosofia da Concentração Absoluta*” (1938), “*Os Judeus e a Europa*” (1939), “*A função social da Filosofia*” (1940), “*Arte e Cultura de Massa*” (1941), “*O Fim da Razão*” (1941). Com exceção do primeiro texto (que se trata de do discurso de posse de Horkheimer), todos os outros foram publicados originalmente na *Revista de Pesquisas Sociais (Zeitschrift für Sozialforschung)* do Instituto, volumes I-IX, entre os anos de 1932 a 1941. A maioria destes textos podem ser encontrados em coletâneas traduzidas. Para mais informações, cf.: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica**: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008; HORKHEIMER, M. **Teoría Crítica**. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003; HORKHEIMER, Max. **Critical Theory**: selected essays. Translated by Matthew J. O’Connell and others. New York: Continuum, 2002.

²¹ Já no *Prefácio* da *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer já evidenciam esta preocupação: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 11). No início do texto *O Conceito de Esclarecimento*, complementam a ideia: “No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

²² “A tarefa, despreocupada com considerações extracientíficas, de assinalar fatos e determinar as regularidades reinantes entre elas fora formulada, originariamente, como uma meta parcial do processo burguês de emancipação, em discussão crítica com os entraves escolásticos à pesquisa. Na segunda metade do século XIX, porém, esta definição já havia perdido seu sentido progressista e, ao contrário, provou ser um instrumento de limitação do processo científico, transformando-se num mero registro, classificação e generalização de fenômenos, despreocupado com a distinção entre o desimportante e o essencial” (HORKHEIMER, 2008a, p. 8-9).

considerado aqui apenas como elemento objetivo e factual, passível, portanto, de manipulação e controle através de métodos, registros e experimentações sistemáticas. Entra em cena então o real motivo da crise da Ciência, que, em tese, não diz respeito à própria racionalidade científica, mas ao seu estreitamento, “estrangulamento” metodológico voltado para fins econômicos que, em tom positivista, prescinde da realidade material e histórica, fragmentando assim a dinâmica das relações sociais:

De fato, a ciência das décadas anteriores à guerra mostra uma série de deficiências que, todavia, não resultam do exagero, mas antes do estrangulamento da sua racionalidade, condicionado pelo crescente endurecimento das condições humanas (HORKHEIMER, 2008a, p. 8).

Isso quer dizer que, para Horkheimer – e conforme a teoria da sociedade marxista –, a ciência também prefigura as forças produtivas do homem (HORKHEIMER, 2008a, p. 8), sob a tutela da manipulação da infraestrutura capitalista. Se assim é, então, compreender a crise pela qual passa a ciência coincide em entender as condições sociais e econômicas nas quais se encontram o desenvolvimento do método científico e que conflitam com os elementos racionais imanentes à própria racionalidade da Ciência²³. Deste modo, a dimensão da crise científica jamais poderá ser compreendida com os padrões repetitivos e classificatórios da ciência clássica e positivista, mas com uma visão crítica e social de um pensamento voltado também para a totalidade e significância dos eventos sociais:

Mas a realidade social, o desenvolvimento dos homens historicamente atuantes, contém uma estrutura cuja compreensão requer a imagem teórica de decorrências radicalmente transformadoras e revolucionárias de todas as condições culturais, estrutura que de modo nenhum pode ser dominada pelo procedimento das ciências naturais mais antigas, orientado para o registro de ocorrências repetidas (HORKHEIMER, 2008a, p. 9).

Horkheimer coloca em evidência, portanto, que a ciência, como qualquer outra forma de conhecimento, nunca estará totalmente livre dos contextos históricos e sociais em que estão inseridos; noutras palavras, a ciência também é condicionada pelas mudanças e transformações sociais. No entanto, isso não autoriza justificar a existência de um conhecimento científico radicalmente relativista e utilitarista; se por um lado a ciência está ligada aos condicionamentos sociais, por outro lado, ela também não pode, em vista de seus próprios critérios normativos,

²³ Confira também: “A raiz destas falhas, porém, não reside absolutamente na ciência em si, mas nas condições sociais que impedem o seu desenvolvimento e que acabaram conflitando com os elementos racionais imanentes à ciência” (HORKHEIMER, 2008a, p. 9).

limitar-se à produção de conhecimentos reduzidos aos interesses do *status quo*:

O fato de a ciência como força produtiva e meio de produção cooperar para o processo de vida da sociedade não justifica, de forma alguma, uma teoria pragmática do conhecimento. Na medida em que fecundidade de um conhecimento desempenha um papel no tocante à sua enunciação da verdade, cabe entender, no caso, uma fecundidade imanente à ciência, e não uma conformidade a considerações extrínsecas. O exame da veracidade de um juízo é algo diferente do exame de sua importância vital. Em nenhum caso os interesses sociais têm de decidir sobre uma verdade, mas valem os critérios desenvolvidos em conexão com o progresso teórico. Sem dúvida, a própria ciência se modifica no processo histórico, mas a referência a isso nunca pode valer como argumento para a aplicação de outros critérios de verdade que não aqueles que correspondem ao nível de conhecimento no grau de desenvolvimento alcançado. Ainda que a ciência esteja compreendida na dinâmica histórica, ela não deve ser destituída do seu caráter próprio e utilitariamente mal interpretada. Decerto, as razões que condicionam a recusa da teoria pragmatista do conhecimento e do relativismo em geral não conduzem de modo algum à separação positivista entre teoria e prática (HORKHEIMER, 2008a, p. 7-8).

Para Horkheimer, a tentativa positivista de dar ao método científico um caráter de neutralidade e estabelecer uma lacuna estratégica entre sujeito cognoscente e realidade objetiva, implica justamente em mascarar o caráter ideológico dos interesses instrumentais e econômicos, que, sob o mito progresso técnico, acaba promovendo um mundo reificado e um conceito de ciência esclerosada, incapaz de ser autorreflexiva e autocrítica:

Por mais que se fale com razão de uma crise da ciência, ela não pode separar-se da crise geral. O processo histórico trouxe consigo um aprisionamento da ciência como força produtiva, que atua em suas partes, conforme seu conteúdo e forma, sua matéria e método. Além disso, a ciência como meio de produção não está sendo devidamente aplicada. A compreensão da crise da ciência depende da teoria correta sobre a situação social atual; pois a ciência como função social reflete no presente as contradições da sociedade (HORKHEIMER, 2008a, p. 12).

Com o fracasso do projeto científico aliado aos interesses econômicos, as transformações humanas e sociais tornaram-se atrofiadas e mistificadas. Em vista desta crise científica, para Horkheimer a solução seria justamente o de tentar conter o caráter fragmentador e o afã positivista das pesquisas sociais e trazer para as ciências empíricas um questionamento filosófico, cujos pressupostos favoreçam uma intervenção teórica e crítica dos eventos sociais vistos em sua totalidade. Tal parceria poderia ser uma resposta imediata à crise científica se não fosse por um detalhe muito específico: assim como a ciência, também a filosofia estaria enfrentando uma crise semelhante, nesse caso, porém, presa a uma metafísica especulativa sem

qualquer relação e cooperação com as pesquisas empíricas. Veja:

Nasceu uma antropologia filosófica que, se sentindo independente, estabeleceu como absolutos certos traços no homem [...]. Com isso, esta metafísica se desvia das causas da crise social e desvaloriza até os meios de investigá-la. Cria uma confusão especial, quando hipostasia o indivíduo encarado abstratamente e, assim, minimiza a importância de um entendimento teórico dos processos sociais (HORKHEIMER, 2008a, p. 10).

Mas qual seria a origem desta crise pela qual passa a filosofia? Qual seria a sua atual situação e como fazer para superar esta hipóstase do real? Como tentativa de resposta, no seu texto *A Presente Situação da Filosofia Social e as tarefas de um Instituto de Pesquisas Sociais*, escrito em 1931 por ocasião da sua tomada de posse como diretor do Instituto, Horkheimer tenta compreender quais seriam as legítimas funções de uma filosofia que estivesse direcionada para a dinâmica social. Já no primeiro parágrafo do texto, o autor deixa algumas dicas: uma ‘filosofia social’ deve ter como objetivo principal a “interpretação filosófica do destino dos homens, enquanto não são meros indivíduos, mas membros de uma comunidade”, preocupando-se, acima de tudo, com aqueles “fenômenos que somente podem ser entendidos em conexão com a vida social dos homens: no Estado, no Direito, na Economia, na Religião, ou seja, em toda a cultural material e espiritual da humanidade em geral” (HORKHEIMER, 1999, p. 121).

Fica claro para Horkheimer, em seu discurso inaugural, que uma legítima filosofia social deve lidar não com questões individuais, mas sociais e coletivas; e para fundamentar historicamente sua afirmação, retoma o conceito de ‘filosofia social’ do idealismo alemão, identificando em Hegel o grande responsável em libertar, pela primeira vez na história, a autoconsciência das delimitações introspectivas e individuais do sistema kantiano, abrindo-a para dimensões totalizantes, não mais justificadas pela análise transcendental das decisões particulares, mas pela lógica universal do espírito objetivo (isto é, da manifestação objetiva e histórica do espírito absoluto na forma dos conteúdos culturais), que dirige a vida coletiva ao qual pertencem os povos:

Entretanto Hegel liberou essa auto-reflexão dos grilhões da introspecção, em cujas bases estava arraigada, e remeteu à história a questão da nossa própria essência, o problema do sujeito autônomo criador de cultura: é no trabalho da história que ele se dá uma forma objetiva. Para Hegel, a estrutura do espírito objetivo, que realiza na história os conteúdos culturais do espírito absoluto, ou seja, a arte, a religião e a filosofia, não emerge mais da análise crítica da personalidade, mas da lógica dialética universal; seu curso e suas obras não são frutos de decisões livres do sujeito, mas do espírito dos povos dominantes

que se sucedem através das lutas da história (HORKHEIMER, 1999, p. 122).

Ao analisar a transformação do idealismo hegeliano em filosofia social, Horkheimer adentra no cerne da crise da filosofia e seu afastamento do factual: de raiz essencialmente hegeliana, ao longo da história, a filosofia social só poderia entrar em polêmica com o positivismo indutivista; enquanto que o primeiro elemento [filosofia social] consideraria como mais autêntico as ideias, as essências universais, totalidades especulativas, identidades nacionais etc., em detrimentos dos dados empíricos e particulares, o segundo [positivismo] consideraria como verdadeiro apenas os fatos verificáveis, as observações particulares e individuais, em detrimento da especulação filosófica (HORKHEIMER, 1999, p. 126).

Além do que, Horkheimer também ressalta que a crise da filosofia se agrava mais ainda com a variada e simultânea existência de concepções de realidade, num campo pouco unificado e definido de objetos e métodos²⁴. Tanto é que, para Horkheimer, o desconcerto central reside no seguinte ponto: “para nós, essa perplexidade da filosofia social representa uma carência que precisa ser superada, na medida em que a induz a falar de seu objeto, da vida cultural dos homens, unicamente em termos de visão de mundo, de tese, de profissão de fé [isto é, em termos ideológicos]” (HORKHEIMER, 1999, p. 127).

Mas como essa crise poderia ser superada? A resposta a essa questão é o motivo do materialismo interdisciplinar: “aqui o corretivo é dado pelo trabalho de pesquisa concreto sobre o objeto” (HORKHEIMER, 1999, p. 127). Contra a clássica e tradicional visão filosófica da separação entre especulação teórica e prática empírica, Horkheimer defende um modelo de filosofia social que tenha como base a interação e tensão entre questões filosóficas e investigação empírica, entre o qualitativo e o quantitativo, entre o sujeito e o objeto:

Essa concepção, segundo a qual [por um lado] o pesquisador [social] deve considerar a filosofia talvez como um belo exercício, mas cientificamente infrutífero, porque inverificável [isto é, fora do controle experimental], enquanto [por outro lado] o filósofo deve se emancipar da pesquisa particular, acreditando que mesmo as mais importantes decisões não podem esperar os seus resultados, está superada atualmente pela ideia de uma contínua interpenetração de desenvolvimentos dialéticos entre a teoria filosófica e a

²⁴ Cf. HORKHEIMER, 1999, p. 127. No texto *La función social de la Filosofía*, escrito em 1940, Horkheimer também cita a dificuldade da filosofia, em comparação à ciência e outros conhecimentos, em manter estáveis um mesmo conjunto de questões fundamentais: “Mencionamos todas essas definições para demonstrar que a situação na filosofia difere das demais atividades intelectuais. Embora existam muitos pontos de controvérsia neles, uma orientação geral é admitida. Os principais representantes de cada ciência estão mais ou menos de acordo quanto ao objeto e ao método. Na filosofia, por outro lado, a refutação de uma escola por outra geralmente implica sua rejeição total, negando como fundamentalmente falso suas teorias fundamentais” (HORKHEIMER, 2003a, p. 274, tradução nossa).

prática da ciência particular [especializada] (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

Com essa afirmação acima, Horkheimer tenta dar uma resposta alternativa à crise que afetava tanto à ciência como à filosofia, promovendo um programa dialético, materialista e tensional de pesquisa interdisciplinar, cuja finalidade é fazer com que a ciência empírica responda à crise filosófica, e a filosofia social, por sua vez, responda à crise científica: por um lado, Horkheimer tenta salvaguardar um programa científico antipositivista, sem porém, abrir mão da investigação empírica; por outro lado, ele mantém uma perspectiva de totalidade, sem porém, cair nas mãos da especulação hipostasiada:

A especialização caótica não é superada pelas más sínteses dos resultados empreendidos pela pesquisa especializada, enquanto, de outro lado, o objetivo de uma empiria imparcial não pode ser alcançado por aqueles que procuram reduzir a nada o elemento teórico: ocorre ao invés disso que a filosofia – ou seja, a intenção teórica dirigida ao universal, ao “essencial” – deve estar em condições de solicitar e animar as pesquisas particulares e, ao mesmo tempo, ser suficientemente aberta para se deixar por sua vez influenciar e transformar pelo progresso dos estudos concretos (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

Em 1937 Horkheimer escreve, enfim, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, texto que inaugura definitivamente novos conceitos quanto às formas e métodos da investigação social empírica. A tese central que atravessa todo o texto consiste no seguinte aspecto: a ciência (e toda a sua produção) não deve ser vista como que constituída de relações eternas ou naturais (a-históricas), mas de relações que emergem do modo de produção em formas determinadas de sociedade²⁵. Trata-se, pois, de um momento do processo de produção social. Este é limite de consciência que separa a teoria crítica de uma teoria tradicional:

Todavia a ciência natural matemática, que aparece como *logos* eterno, não é a que constitui atualmente o autoconhecimento do homem, mas a teoria crítica da sociedade atual, teoria que está impregnada do interesse por um estado racional. A consideração que isola as atividades particulares e os ramos de atividade juntamente com os seus conteúdos e objetos necessita, para ser verdadeira, da consciência concreta dessa limitação. É preciso passar para uma concepção que elimine a parcialidade que resulta necessariamente do fato de retirar os processos parciais da totalidade da práxis social (HORKHEIMER, 1975a, p. 132).

Desta maneira, a Teoria Crítica – ao contrário do que almeja a Teoria Tradicional –,

²⁵ Trata-se de uma tese comum para os representantes da Teoria Crítica; tanto é que, em *Teoria da Semiformação*, Adorno também afirma essa mesma ideia: “a verdade não é atemporal, invariável, como queria o idealismo, mas tem vida dinâmica histórico-social, como os homens, e pode esvanecer-se” (ADORNO, 2010, p. 26).

trata-se de uma abordagem que propõe a teoria como lugar da autocrítica do esclarecimento e da visualização das ações ideológicas de dominação social, sem cair, contudo, no cego empirismo nem na estéril especulação: “na medida em que o conceito de teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da *gnose*, ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada e, por isso, ideológica” (HORKHEIMER, 1975a, p. 129).

Como se pode notar, não é possível concretizar os esforços do materialismo interdisciplinar senão através de um método de pesquisa social que pudesse transitar dialeticamente entre investigação empírica e questionamento filosófico. Aliás, as palavras de Horkheimer em seu discurso de posse traduzem exatamente esta preocupação em formar um método dialético e interdisciplinar:

Parece-nos que a solução das mencionadas carências da filosofia social não pode ser encontrada, nem na profissão de fé numa interpretação mais ou menos construtiva da vida cultural, nem no estabelecimento de um novo sentido da sociedade, do Estado, do direito etc. Hoje isto depende, antes de tudo, de organizar, baseados nos problemas filosóficos atuais – o que certamente é compartilhado com todos –, pesquisas em que deveriam participar filósofos, sociólogos, economistas, historiadores, psicólogos que numa comunidade de trabalho duradoura se unissem e fizessem em conjunto o que em outros campos um indivíduo pode fazer sozinho num laboratório e que todos os verdadeiros pesquisadores sempre têm feito: a saber, procurar acompanhar a amplitude das suas questões filosoficamente orientadas com a ajuda dos métodos científicos mais refinados, transformando-as e precisando-as ao longo do trabalho em torno do objeto, descobrindo novos métodos, sem todavia perder de vista o universal (HORKHEIMER, 1999, p. 128).

Desta maneira, para o materialismo interdisciplinar – e para a própria Teoria Crítica futura –, uma pesquisa social empírica que se restringe apenas ao dado empírico e estatístico, em si, já manifesta um duplo reducionismo: primeiro porque reduz a realidade social a uma série de números e porcentagens, promovendo assim a padronização e homogeneização de relações e elementos que, por si mesmos, são variados e heterogêneos; segundo porque prescinde de abordagens gerais por julgá-las metafísicas demais para a pesquisa científica, fragmentando assim o objeto de estudo, o que acaba, por sua vez, desabilitando a construção de análises globais em torno da realidade social, muitas vezes vinculada a interesses econômicos que conflitam com os próprios critérios normativos da ciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1978).

Como consequência, ocorre então o fenômeno metodológico já mencionado por Adorno e Horkheimer (1978): no processo de investigação, impõe-se ao objeto a obrigação de

se adaptar cegamente aos métodos, quando na verdade deveria ser o contrário, isto é, promover uma tensão ou mediação dialética dos métodos, ora de caráter filosófico-qualitativo, ora empírico-quantitativo, em vista de cada objeto ou realidade pesquisada.

1.3 A MUDANÇA DE EIXO E A QUESTÃO DA PESQUISA EMPÍRICA NA TEORIA CRÍTICA

Nas últimas décadas, em especial no Brasil, muito tem se discutido sobre a Teoria Crítica e a importância dessa tradição ao longo da história. A grande quantidade de livros, artigos, conferências e textos em geral, que povoam as universidades, grupos de pesquisa, escolas e outras instituições de ensino, mostram o quanto a Teoria Crítica se tornou conhecida. Porém, apesar da sua popularidade, há um assunto que ainda não é um consenso entre os pesquisadores da área: sobre o papel e a importância da pesquisa empírica na sua trajetória histórica pós década de 40.

Não raro, diversos autores assinalam a tese da relativização ou até abandono do programa do “materialismo interdisciplinar” – isto é, de uma pesquisa empírica orientada filosoficamente –, em prol de uma pesquisa de natureza teórica e especulativa, marcadamente expressa a partir da década de 40. Jürgen Habermas, por exemplo, que esteve por muito tempo ligado ao trabalho do Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*), deixa claro uma espécie de retrocesso da Teoria Crítica ao substituir a pesquisa orientada pelo tratamento empírico interdisciplinar por uma produção desenvolvida pela especulação do tipo metafísica.

A filosofia que se retrai à “memoração da natureza”, ou seja, a um ponto anterior à linha do pensamento discursivo, precisa pagar pela força despertadora advinda do exercício de si mesma o preço de desviar-se da meta do conhecimento teórico – e, portanto, daquele programa do “materialismo interdisciplinar” em nome do qual a teoria social crítica do início dos anos 1930 havia anunciado suas primeiras atividades. No início dos anos 1940, Horkheimer e Adorno já haviam abandonado essa meta, mas sem admitir as consequências práticas de renunciar à ligação com as ciências sociais – pois do contrário não teriam logrado reconstruir um Instituto de Pesquisa Social após a guerra (HABERMAS, 2012a, p. 664).

No *Discurso Filosófico da Modernidade*, Habermas (2000) foi mais enfático ainda ao afirmar que o abandono do materialismo interdisciplinar, na realidade, estava relacionado a uma guinada de Horkheimer e Adorno em direção a um desenfreado ceticismo “não dialético” e “purista”, uma vez que, por um lado, preferiram desconsiderar os esforços da razão moderna

“em vez de ponderar os motivos que permitiam duvidar do próprio ceticismo”, como também, por outro lado, aprisionaram a crítica da ideologia burguesa a certo purismo especulativo, “para que a teoria, purificada de todas as aderências empíricas, pudesse mover-se em seu elemento próprio” (HABERMAS, 2000, p. 185). Logo, ao optarem por esse “caminho problemático”, Horkheimer e Adorno prescindiram das condições normativas capazes de aprofundar os fundamentos da Teoria Crítica da sociedade, levando a crítica da modernidade a um beco sem saída, isto é, a uma “contradição performativa”²⁶.

Helmut Dubiel, no texto *La Teoría Crítica: ayer e hoy*, também atesta uma mudança significativa na Teoria Crítica nos anos 40, responsável por reconfigurar, porém, não somente o método de análise, mas enfim o seu próprio objeto de pesquisa²⁷. Retomando em parte alguns elementos da crítica de Habermas, o autor identifica a *Dialética do Esclarecimento* como o marco da mudança teórica sofrida pela Teoria Crítica, bem como o distanciamento quanto ao materialismo interdisciplinar do início da década de 30. Nesse horizonte teórico-metodológico, o objeto da Teoria Crítica não se caracterizaria mais pela alienação histórica das formas de produção material – empiricamente mensurável e aberto à pesquisa das ciências especializadas –, mas pela progressiva mistificação decorrente do processo de dominação e instrumentalização do homem à natureza na modernidade – o que forçava o emprego de uma metodologia de análise mais abrangente, filosófica e crítica, entretanto, mais pessimista²⁸ (DUBIEL, 2000).

Diante desse cenário, duas questões se colocam como fundamentais: a) O que de fato levou a Teoria Crítica a uma mudança de eixo a partir da década de 40? b) Tal mudança de registro teórico equivaleria afirmar a substituição ou minimização da pesquisa empírica enquanto diretriz de trabalho do Instituto na década de 40 e nas seguintes?

²⁶ Por *contradição performativa* compreende-se a incoerência lógica e linguística entre ‘o que é dito’ e o ‘como é dito’; ou seja, trata-se de uma contradição entre a proposição e os pressupostos pragmáticos dos atos de fala que constituem a própria proposição. No caso de Adorno e Horkheimer, Habermas enxerga a existência de uma contradição performativa com relação à crítica da razão moderna: a proposta de superação da racionalidade moderna – transposta em instrumental – ocorre por meio dos próprios critérios racionais declarados falidos pela crítica moderna. Em trecho significativo, o autor expõe o problema: “A razão, enquanto razão instrumental, assimilou-se ao poder e renunciou, desse modo, a sua forma crítica – este é o último desvelamento de uma crítica da ideologia aplicada a si mesma. Esta descreve, contudo, a autodestruição da capacidade crítica de modo paradoxal, visto que no instante da descrição ainda tem de fazer uso da crítica que declarou estar morta. Ela denuncia o esclarecimento que se tornou totalitário com os meios do próprio esclarecimento. Adorno estava perfeitamente consciente dessa contradição performativa da crítica totalizada” (HABERMAS, 2000, p. 170).

²⁷ Lembrando que, para Dubiel (1985), a trajetória do Instituto segue três fases: 1ª) Materialismo interdisciplinar (1930-1937); 2ª) Teoria Crítica (1937-1940); 3ª) Crítica da Razão Instrumental (1937-1940).

²⁸ “A *Dialética do Esclarecimento* está dominada por um ceticismo fundamental com relação à capacidade dos homens em determinar, a partir de sua própria vontade e consciência, as relações sociais e vitais correspondentes a cada caso” (DUBIEL, 2000, p. 27, tradução nossa).

1.3.1 A Mudança de Eixo da Teoria Crítica na década de 40

De modo geral, comentadores e pesquisadores atribuem ao surgimento do fascismo na Europa (e de todo o processo político-econômico que desencadeou a segunda guerra mundial) ou à frustrada esperança com relação à revolução socialista da classe trabalhadora (que gradualmente foi integrada ao capitalismo por meio da cultura de massa e anulada pela considerável melhoria nas condições de vida) os dois principais motivos que fizeram com que a Teoria Crítica buscasse um novo diagnóstico que substituísse a ultrapassada teoria marxista e, assim, pudesse analisar a realidade social vigente de um modo mais pontual (JAY, 1989; ABROMEIT, 2017; WIGGERSHAUS, 2002). De fato, os dois motivos procedem. Horkheimer, no texto *The Impotence of the German Working Class (A impotência da Classe Trabalhadora Alemã)*²⁹, abona ao menos a segunda ideia, que, em sua opinião, invalidou a revolução do proletariado:

Hoje, o termo proletariado para uma classe que experimenta o lado negativo da presente ordem, a miséria, em sua própria existência, se aplica aos seus componentes de forma tão desigual, que a revolução pode facilmente parecer uma preocupação individual. Para os trabalhadores empregados, cujos salários e participações em sindicatos e associações asseguram-lhes uma certa segurança, embora pequena, para o futuro, todos os atos políticos envolvem o perigo de uma tremenda perda. Eles, regularmente empregados, não têm os mesmos interesses que aqueles que até hoje não têm nada a perder, a não ser suas correntes. [...] Isso não significa que os trabalhadores estão bem, que as relações econômicas mudaram seu caráter brutal com relação a eles [...]. De modo nenhum! A miséria dos empregados continua a ser a condição e a base desta forma de sociedade. Mas o trabalhador assalariado não é mais típico daqueles que mais precisam de mudança urgente (HORKHEIMER, 1978, p. 61-62, tradução nossa).

A revolução socialista tornou-se irrelevante, não pela falta de contradições sociais, mas pelo processo de reificação da chamada ‘consciência de classe’ que a levou a uma indefensável impotência prática. Ficou evidente, com isso, que o materialismo e a dialética marxista precisavam ser revisados, uma vez que a reificação não dependia apenas de uma dominação de

²⁹ O texto *Ohnmacht der deutschen Arbeiterklasse (A impotência da Classe Trabalhadora Alemã)* foi escrito por Horkheimer em 1927, porém publicado apenas em 1934, sob o pseudônimo de Heinrich Regius. Para mais informações cf.: REGIUS, Henrich [HORKHEIMER, Max]. **Dämmerung: Notizen in Deutschland**. Zürich: Verlag Oprecht und Helbling, 1934. Para a pesquisa da tese utilizamos a tradução americana, que apresenta apenas algumas seleções da obra *Dämmerung*, presente em: HORKHEIMER, Max. **Dawn and Decline: Notes 1926-1931 and 1950-1969**. Translate by Michel Shaw. New York: Seabury Press, 1978.

classes ou dos meios de produção, mas de determinadas práticas sociais decorrentes de uma racionalidade instrumental presente na própria condição social e humana, cuja origem remonta, em grande medida, para o conhecido ‘projeto da modernidade’.

O processo de produção capitalista reduziu assim o interesse pelo socialismo e pelas qualidades humanas necessárias à sua implementação. Esse é o novo elemento. [...] Isto é resultado do processo econômico. Na Alemanha contemporânea, ele se expressa através da existência de dois partidos de operários e da vacilação de segmentos consideráveis dos desempregados entre o partido Comunista e o Nacional-Socialista. Ele condiciona os trabalhadores à impotência prática (HORKHEIMER, 1978, p. 62-63, tradução nossa).

Logo, a mudança de eixo na década de 40 não se tratava da simples recusa do marxismo – transposto no materialismo interdisciplinar –, mas de um diagnóstico cada vez mais evidente que as transformações dos problemas sociais detectados na década de 30 se tornavam cada vez mais inconciliáveis com a solução marxista. Desta maneira, na opinião de Jay (1989, p. 410), à medida que a realidade concreta se transformava, também deveriam ser modificadas as construções teóricas necessárias para compreendê-la, abandonando, assim, uma postura economicista e enfatizando uma análise mais crítica com relação à política³⁰.

Para Horkheimer, Pollock, Adorno e Löwenthal, a dominação estava assumindo formas não-econômicas, cada vez mais diretas. O modo capitalista de exploração era visto agora em um contexto mais amplo como a forma histórica específica de dominação característica da era burguesa na história ocidental. O capitalismo de Estado e o Estado Autoritário prefiguravam o fim, ou ao menos a transformação radical, desta época. A dominação, afirmavam, era agora mais direta e virulenta sem as mediações características da época da sociedade burguesa (JAY, 1989, p. 414, tradução nossa).

Abromeit (2017) também compartilha da ideia de que a mudança de “paradigma” nos projetos de pesquisa da Teoria Crítica, a partir da década de 40, é um reflexo das transformações socioeconômicas, históricas e políticas que ocorreram na Europa e nos Estados Unidos durante a década de 30. Assim, com o novo realinhamento político e econômico – em grande parte provocado pela Grande Depressão de 1929 – e a ascensão de novas formas de capitalismo – que passou do campo econômico-privado para o político-estatal, conforme descrito na tese do

³⁰ Jay (1989) aponta, inclusive, que mesmo sabendo que o Instituto, em meados da década de 40, reconhecia o valor da observação de Marx sobre o papel da economia na sociedade capitalista, ainda assim, “seria um erro pensar que estas análises econômicas estavam realmente integradas no coração da Teoria Crítica; Horkheimer e Adorno, apesar da amplitude de suas inquietações e conhecimentos, nunca, na verdade, estudaram economia seriamente, marxista ou não” (JAY, 1989, p. 252, tradução nossa).

“Capitalismo de Estado” de Friedrich Pollock³¹ –, a Teoria Crítica passou então a adequar nesse novo quadro o modelo de trabalho teórico e empírico que vigoraria nas décadas seguintes:

Enquanto a Teoria Crítica de Horkheimer nos anos 1930 havia se apoiado firmemente em uma teoria marxista crítica e não dogmática da transformação histórica da sociedade burguesa moderna, a tese de Pollock do capitalismo de Estado implicava que a crítica da economia política de Marx não era mais tão importante, uma vez que a dinâmica independente do capitalismo fora colocada sob controle por Estados relativamente autônomos. A dominação social era agora exercida diretamente através da política, e não mais indiretamente através de relações econômicas subjacentes (ABROMEIT, 2017, p. 18).

Desta maneira, tanto para Jay (1989) como para Abromeit (2017), o texto *State Capitalism: Its Possibilities and Limitations* (*Capitalismo de Estado: suas possibilidades e limitações*), de Pollock, estaria oferecendo um quadro conceitual, a partir do qual a Teoria Crítica teria se enveredando para um diagnóstico histórico, por um lado, mais crítico e transcendental – distanciando-se deste modo do materialismo interdisciplinar da década de 30 –, como também, por outro, mais próximo da dominação política do que econômica – afastando-se assim do marxismo.

No entanto, essa tese – isto é, de que a mudança de eixo da Teoria Crítica tenha naturalmente seguido a linha do *State Capitalism* –, não é algo totalmente aceito por todos os comentadores. Por mais que Horkheimer tenha se aproximado de alguns aspectos centrais do ‘capitalismo de Estado’ de Pollock, especialmente no artigo *The Authoritarian State* (*O Estado Autoritário*)³², isso não assegura que o desdobramento conceitual de ambos os autores seja

³¹ Segundo a tese de Pollock (1985), o ‘capitalismo de Estado’ é caracterizado pela transferência do controle econômico (produção e distribuição) do mercado para o controle do Estado, transformando-o, assim, em um instrumento de poder para o novo grupo dominante – cujo exemplo mais próximo, na opinião do autor, foi o regime nazista alemão. Por conta disso, afirmava: “o verdadeiro problema de uma sociedade planificada não está na esfera econômica, mas na política” (POLLOCK, 1985, p. 75, tradução nossa). Mais adiante, o autor tenta explicar o significado dessa afirmação: “Outro aspecto da situação alterada sob o capitalismo de Estado é que a motivação do lucro é substituída pela motivação do poder. Obviamente, a motivação do lucro é apenas uma forma específica da motivação do poder. Sob o capitalismo privado, maiores lucros significam maior poder e menos dependência do comando de outros. A diferença, entretanto, não é apenas que a motivação do lucro é uma forma mediada da motivação do poder, mas que a segunda [motivação de poder] está essencialmente ligada à posição de poder do grupo dominante, enquanto que a primeira [motivação de lucro] pertence apenas ao indivíduo” (POLLOCK, 1985, p. 78, tradução nossa).

³² De fato, no artigo *The Authoritarian State* (escrito em 1940, porém publicado pelo Instituto somente em 1942, no texto *Walter Benjamin zum Gedächtnis*, em memória à Walter Benjamin), Horkheimer (1985) parece concordar com alguns aspectos apresentados na tese de Pollock, especialmente quando afirma, por exemplo, que “o capitalismo de Estado é o Estado autoritário do presente” (HORKHEIMER, 1985, p. 96, tradução nossa), ou quando menciona que a “mais-valia” é “distribuída e trazida sob o controle do Estado” (HORKHEIMER, 1985, p. 96), ou até mesmo quando assinala que “a burocracia retomou o controle do mecanismo econômico, que lhe tinha fugido das mãos através do domínio do puro princípio burguês do lucro” (HORKHEIMER, 1985, p. 110, tradução nossa). No entanto, ao que parece, essa concordância entre os textos de ambos é apenas circunstancial – e não

necessariamente o mesmo. Em outras publicações do Instituto, como no próprio *The Authoritarian State*, é possível encontrar divergências de opinião com relação à tese de Pollock sobre a dominação política em detrimento da econômica. Desta maneira, para a concepção de estado autoritário de Horkheimer (1985), a existência de um intervencionismo estatal não exclui, em absoluto, o condicionamento econômico.

O Estado autoritário é repressivo em todas as suas formas. O imenso desperdício não é mais produzido pelos mecanismos econômicos no sentido clássico. Ele surge das necessidades exorbitantes do aparato de poder e da destruição de qualquer iniciativa da parte dos dominados: a obediência não é tão produtiva. Apesar da alegada ausência de crises, não há harmonia. *Embora a mais-valia não seja mais absorvida como lucro, ela ainda é o ponto nodal* (HORKHEIMER, 1985, p. 102, grifo nosso, tradução nossa).

Como é possível observar no trecho destacado acima, o fator econômico ainda se faz necessário para o diagnóstico de Horkheimer no início da década de 40. Logo, apesar de influente para a pesquisa posterior do Instituto, a ideia de que o ‘capitalismo de Estado’ de Pollock tenha funcionado como linha-mestra para a produção posterior da Teoria Crítica, sem qualquer ressalva por parte dos seus integrantes, é algo temeroso de se afirmar. Vale lembrar também que, segundo Wiggershaus, até os próprios integrantes do Instituto não pouparam críticas diretas ao *State Capitalism* de Pollock: “o trabalho de Pollock foi contestado desde o começo. Neumann não foi o único com sua crítica franca e direta bem à sua maneira; o resto dos colaboradores do ‘núcleo restrito’, isto é, Horkheimer, Löwenthal e Adorno, apoiaram-no, formalizando a crítica” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 310).

Franz Neumann, por exemplo, no livro *Behemoth: the Structure and Practice of National Socialism 1933-1944* (*Behemoth: A estrutura e a prática do Nacional-Socialismo 1933-1944*), após pesquisar a organização econômica da Alemanha nazista, concluiu que em nada ela poderia ser caracterizada como um ‘capitalismo de Estado’, contrariamente ao que afirmava Pollock³³. Em carta a Horkheimer, de 23 de julho de 1941, Neumann reporta o seguinte: “há um ano, dedico todo o meu tempo ao estudo dos processos econômicos na Alemanha e nunca, até agora, encontrei o menor vestígio que permita pensar que a Alemanha

essencial.

³³ “A Europa, desde o fim da Primeira Guerra Mundial, passou a ser interpretada a partir de processos de transição que transformam o capitalismo privado em capitalismo de estado. *A abordagem mais próxima da forma totalitária deste último foi feita na Alemanha Nacional-Socialista*. Teoricamente, a forma totalitária do capitalismo de Estado não é o único resultado possível do atual processo de transformação. É mais fácil, no entanto, construir um modelo para ele do que para a forma democrática do capitalismo de estado – a que nossa experiência nos dá poucas pistas (POLLOCK, 1985, p. 72, grifo nosso, tradução nossa).

se encontra agora num capitalismo de Estado sequer aproximativo” (Neumann apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 314). Isso porque, para o autor, o controle de preços, de crédito e de câmbio pelo Estado alemão nazista – ou de qualquer outro Estado totalitário – não significa o desaparecimento das leis econômicas ou a submissão do mercado às leis políticas.

Mas, em um sistema monopolista, os lucros não podem ser produzidos e retidos sem o poder político totalitário; e esta é a característica distintiva do Nacional-Socialismo. Se o poder político totalitário não tivesse destruído a liberdade de contrato, o sistema dos cartéis teria desmoronado. Se o mercado de trabalho não fosse controlado por meios autoritários, o sistema dos monopólios teria se abalado; se as matérias-primas, os suprimentos, o controle de preços e as agências de racionalização, se os gabinetes de controle de crédito e de câmbio estivessem nas mãos de forças hostis aos monopólios, o sistema de lucro teria desabado. O sistema tornou-se tão totalmente monopolizado que deve, por natureza, ser hipersensível às mudanças cíclicas; e tais distúrbios devem ser evitados. Para conseguir isso, é necessário o monopólio do poder político sobre o dinheiro, o crédito, o trabalho e os preços. Em resumo, a democracia colocaria em risco o sistema totalmente monopolizado. É a essência do totalitarismo para estabilizá-lo e fortalecê-lo. É claro que esta não é a única função do sistema. O Partido Nacional-socialista está preocupado somente com o estabelecimento da regra de mil anos; mas para alcançar esse fim, ele não tem outra opção senão proteger o sistema monopolista [leis de mercado], o qual lhes fornece a base econômica para a expansão política (NEUMANN, 2009, p. 354, tradução nossa).

Adorno, em carta a Horkheimer, de 8 de junho de 1941, também externa sua preocupação com relação ao texto de Pollock, temendo que o mesmo prejudicasse tanto a sua reputação quanto a do próprio Instituto:

A melhor maneira como eu poderia resumir minha opinião sobre esse artigo [de Pollock] seria dizer que ele inverte o quadro de Kafka. Kafka havia descrito a hierarquia dos escritórios sob a forma de inferno. Aqui, é o inferno que se transforma em uma hierarquia de escritórios. Além disso, o conjunto é tão doutrinal e formulado ‘de cima’, no sentido de Husserl, que carece completamente de poder de convicção, sem falar da hipótese totalmente antidialética de que uma economia não-antagônica poderia ser realizada numa sociedade antagônica” (Adorno apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 310).

Horkheimer, em resposta a correspondência de Neumann, em carta de 2 de agosto de 1941, encontra, por um lado, um ponto de equilíbrio para a polêmica em torno do capitalismo de Estado, ao enfatizar a importância futura desse estudo; porém, por outro, também expressa um certo desacordo – sustentando assim a ideia de que a tese do *State Capitalism* de Pollock não foi o único fio condutor para a pesquisa da Teoria Crítica a partir da década de 40:

Como tenho confiança ilimitada em seu estudo dos processos econômicos na Alemanha, acredito em sua tese: a Alemanha não chegou ao capitalismo de Estado, nem sequer aproximadamente. Mas, por outro lado, não posso desprezar a opinião de Engels: a sociedade tende justamente para essa fase. Sou levado, portanto, a supor que é muito provável que esse período ainda venha a nos ameaçar, o que parece bastar para estabelecer o valor do trabalho de Pollock como base de discussão de um problema atual, apesar de todas as suas lacunas (Horkheimer apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 314).

Ou seja, a mudança ocorrida na Teoria Crítica a partir da década de 40 não deve ser descrita como o resultado da simples substituição de uma determinação econômica (Materialismo ortodoxo) por outra política (*Capitalismo de Estado*), ou da mera adaptação do conflito de classes para o dilema da racionalidade instrumental presente entre homem e natureza (*Dialética do Esclarecimento*). Pelo contrário, trata-se de um diagnóstico que leva em consideração as contradições presentes na sociedade como um todo – e não apenas na economia ou nas próprias forças produtivas –, extrapolando assim qualquer conformismo em relação ao ingênuo progresso da sociedade.

Para cada conclusão decorrente da crença de que a história seguirá uma linha progressiva (independentemente dessa linha ser reta, espiral ou em ziguezague), há um contra-argumento igualmente válido. A teoria explica essencialmente o curso do destino. Em toda a consistência que a teoria pode encontrar no desenvolvimento econômico, em toda a lógica da sucessão de épocas sociais individuais, em todo o aumento das forças produtivas, métodos e habilidades – os antagonismos do capitalismo, de fato, continuam crescendo. Através deles se definem, finalmente, os próprios seres humanos. Esses antagonismos são hoje não somente mais capazes de produzir liberdade, mas também menos capazes. Não só a liberdade, mas também as futuras formas de opressão são possíveis. Eles podem ser avaliados teoricamente como regressões ou como novos equipamentos engenhosos. Com o capitalismo de estado, os que estão no poder podem fortalecer ainda mais sua posição (HORKHEIMER, 1985, p. 109, tradução nossa).

Como se observa, de fato existiu uma mudança de eixo quanto às categorias de análise de algumas obras da Teoria Crítica, em especial na *Dialética do Esclarecimento*, publicada em 1944³⁴. No entanto, isso significaria afirmar a perda da validade da Pesquisa Empírica para a

³⁴ Os próprios autores assinalam, no prefácio da *Dialética do Esclarecimento*, uma mudança de foco metodológico quanto ao materialismo interdisciplinar: “Embora tivéssemos observado há muitos anos que, na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento de temáticas especializadas. Nosso desempenho devia restringir-se, pelo menos tematicamente, às disciplinas tradicionais: à sociologia, à psicologia e à teoria do conhecimento. *Os fragmentos que aqui reunimos mostram, contudo, que tivemos de abandonar aquela confiança*” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 11, grifo nosso).

Teoria Crítica? O que dizer então das pesquisas empíricas que levaram ao trabalho *Antisemitism among American Labor* (1944-1945) e à coleção *Studies of Prejudice*, na qual encontra-se a publicação *Authoritarian Personality* (1950)? Como explicar a predominância da teoria ao lado de pesquisas empíricas de tamanha magnitude?

Respondendo as questões acima, em trecho de *Theory and Politics*, Dubiel (1985) compreende que a mudança de eixo da Teoria Crítica a partir da década de 40 não diz respeito à ausência da *empíria*, mas à falta de mediação entre a parte da especulação filosófica e a pesquisa empírica. Ou seja, a coexistência da pesquisa empírica com as obras especulativas sempre esteve presente na Teoria Crítica, porém como projetos paralelos e carentes de mediação:

Finalmente, na *Dialética do Esclarecimento*, toda investigação no interior das disciplinas especializadas é identificada com sua aplicação técnica e social e, portanto, desacreditada como “positivista”, “instrumental”, e assim por diante. Contra este *Zeitgeist* [Espírito do tempo] instrumental – concretamente exemplificado pelas ciências especializadas –, a filosofia deve encapsular-se enquanto preservação mental de uma cultura intelectual enterrada. Sintomática dessa (implícita) determinação da relação entre filosofia e ciência especializada é a política de pesquisa do Instituto. De fato, a abrangente pesquisa sobre o fascismo e os “*Studies in Prejudice*” empregou métodos científicos empíricos e especializados. No entanto, por exemplo, *os estudos empíricos de Adorno e suas reflexões filosóficas escritas na mesma época, encontram-se, em certa medida, sem mediação* (DUBIEL, 1985, p. 106, grifo nosso, tradução nossa).

A mediação entre filosofia e pesquisa empírica teria, de fato, se perdido para a Teoria Crítica? Compreender, portanto, a questão da mediação entre ‘especulação filosófica’ e ‘pesquisa empírica’ nas obras da década de 40 em diante apresenta-se como fundamental, uma vez que será a partir deste questionamento que se poderá arquitetar uma resposta que justificará em até que ponto a observação acima de Dubiel realmente procede ou não.

1.3.2 A Legitimidade da Pesquisa Empírica na trajetória da Teoria Crítica

Tornou-se um ‘lugar comum’ caracterizar como prescindível a questão da pesquisa empírica na trajetória intelectual dos representantes da Teoria Crítica, chegando ao limiar do menosprezo, na opinião de alguns comentaristas (DUARTE, 2001). No mínimo, uma questão polêmica, seja por conta do constante rótulo que leva a produção de Adorno e Horkheimer – vistos como autores essencialmente teóricos –, seja por causa das inúmeras aplicações

mecanizadas de alguns conceitos extraídos do ideário da Teoria Crítica – como de ‘razão instrumental’, ‘indústria cultural’ etc. – e que ganham espaço em pesquisas empíricas que desconhecem a relação entre os conceitos empregados e o modo como foram investigados empiricamente (ANTUNES, 2014).

Todo esse processo, somado aos inúmeros ‘estereótipos’ criados a partir do relato de Adorno acerca de suas dificuldades de adaptação à pesquisa empírica dos Estados Unidos³⁵ – erroneamente generalizado por diversos comentadores –, levou a uma interpretação minimalista do papel da pesquisa empírica pós década de 40, compreendendo-a como uma mera complementação das matrizes conceituais apresentadas na *Dialética do Esclarecimento* e outros textos teóricos. Sobre esse assunto, Antunes (2014) apresenta um exemplo interessante: Ziege (2009), em seu livro *Antisemitismus und Gesellschaftstheorie*, ao propor uma comparação entre duas pesquisas empíricas do Instituto – a saber, *Antisemitism among American Labor* (*Antissemitismo entre Trabalhadores Americanos*) e *The Authoritarian Personality* (*A Personalidade Autoritária*) –, ao mesmo tempo em que afirma que a primeira está muito mais próxima da *Dialética do Esclarecimento*, também atribui à segunda um caráter heterogêneo e, portanto, dissidente daquilo que seria o cerne original da Teoria Crítica. Observe o trecho:

The Authoritarian Personality foi ocasionalmente interpretada como uma saída radical da Teoria Crítica. Porém, com relação aos pressupostos filosóficos, o *Antisemitism among American Labor* está muito mais próximo da *Dialética do Esclarecimento*, de 1944, do que *The Authoritarian Personality*. E isso ocorre devido ao heterogêneo grupo de autores. Somente Adorno está envolvido em ambos os estudos, no entanto, o último apresenta uma equipe repleta de colaboradores diversos. Os três coautores mais importantes de *The Authoritarian Personality* não são sequer representantes da Teoria Crítica e trazem elementos diferentes da psicologia behaviorista americana, da psicologia austríaca da Escola Buhler e do positivismo lógico do Círculo de Viena para a Teoria Crítica (ZIEGE, 2009, p. 11-12, tradução nossa).

Outra questão a ser levada em conta é a própria popularização das obras especulativas e teóricas, que, sem dúvida alguma, são muito mais divulgadas do que aquelas de caráter empírico. Esse fenômeno acabou determinando, para o público leitor, qual deveria ser o pensamento oficial da Teoria Crítica, em detrimento da própria pesquisa empírica, amiúde observada como uma questão importante para a história do Instituto, porém secundária para a

³⁵ Cf. ADORNO, Theodor W. Experiências Científicas nos Estados Unidos. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005a, pp. 137-178.

consolidação da Teoria Crítica (DUARTE, 2001). Sobre isso, conforme nos relata Antunes (2014), é interessante observar o caso da tradução parcial de *Studien über Autorität und Familie* (*Estudos sobre Autoridade e Família*)³⁶, pesquisa empírica de grande porte e fundamentalmente marcante na trajetória da Teoria Crítica, realizada pelo Instituto antes do exílio nos EUA, mas que, até o momento, jamais ganhou uma tradução completa em qualquer língua. De toda a obra, com quase 950 páginas, foram realizadas traduções apenas da parte teórico-geral de Horkheimer, que apesar de importante, não é suficiente para oferecer uma compreensão exata de todo o processo empírico que envolveu o projeto. Como resultado, a obra frequentemente passou a ser considerada pelos comentaristas a partir de um enfoque estritamente teórico.

Até mesmo quando as obras de pesquisas empíricas são traduzidas, causam estranheza justamente por estarem associadas aos principais nomes da Teoria Crítica – que geralmente são reconhecidos por seus projetos teóricos. Perrin e Olick (2011), por exemplo, responsáveis pela tradução inglesa de *Gruppenexperiment: ein Studienbericht* (*Experiência em Grupo: um relatório de estudo*)³⁷, apontam que, apesar da obra ser o primeiro grande projeto de pesquisa empírica após o exílio, ainda assim, a realização da tradução foi observada por muitos como uma surpresa, uma vez que, para o público leitor, os integrantes do grupo (especialmente Adorno, Horkheimer, Marcuse e Löwenthal) não são reconhecidos como cientistas sociais³⁸.

O fato é que a trajetória da pesquisa empírica recebeu nas últimas décadas inúmeras interpretações. Wiggershaus (2002) observa que a passagem do projeto empírico interdisciplinar – vislumbrado por Horkheimer em seu discurso de inaugural de posse do Instituto, em 1931 – para a redação da *Dialética do Esclarecimento*, não deve ser compreendida como abandono da *empíria*, mas como uma opção metodológica de Horkheimer, isto é, pela escolha de um “terceiro caminho” entre os extremos da especulação filosófica solitária e o

³⁶ Sobre a tradução parcial para a língua portuguesa, cf. HORKHEIMER, Max. *Autoridade e Família*. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação**. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008h, pp. 175-236. Sobre a versão original e completa da obra, cf. HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie**: Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987, pp. 948.

³⁷ Sobre a versão original, cf. POLLOCK, Friedrich (Ed.). **Gruppenexperiment: ein Studienbericht**. Prefácio de Franz Böhm. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1955. Obra presente na coleção *Frankfurter Beiträge zur Soziologie*, vol. 2, editada por Theodor Adorno e Walter Dirks. Sobre a edição e tradução inglesa, cf. POLLOCK, Friedrich; ADORNO, Theodor W.; et al. **Group Experiment and Other Writings: The Frankfurt School on public opinion in postwar Germany**. Tradução de Andrew J. Perrin e Jeffrey K. Olick. Cambridge, London: Harvard University Press, 2011.

³⁸ “Para muitos leitores, a própria existência deste volume – a primeira tradução em inglês do *Gruppenexperiment*, o primeiro grande projeto da Escola de Frankfurt após o retorno do exílio – pode parecer surpreendente. Os teóricos críticos da Escola de Frankfurt – principalmente Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Leo Löwenthal – não são conhecidos como um grupo empiricamente atuante de cientistas sociais” (PERRIN; OLICK, 2011, p. XV, tradução nossa).

trabalho empírico em grupo³⁹.

No texto *The Frankfurt School in Exile*, Jay (1985) chama a atenção para o fato de que, na verdade, essa disparidade nada mais é do que a tensão entre duas vertentes que desde sempre coexistiram na Teoria Crítica⁴⁰: uma primeira, de tendência interdisciplinar e coletiva, que tinha como objetivo harmonizar as asperezas existentes entre trabalho teórico e empírico; e uma segunda, de caráter mais crítico, voltado para a reflexão das condições filosóficas e socioculturais que antecederiam o próprio dado empírico. Neste sentido, para o autor, a mudança de eixo na Teoria Crítica a partir da *Dialética do Esclarecimento* é o resultado da predominância de uma pesquisa orientada pelo impulso da segunda vertente⁴¹.

Todavia, apesar dos esforços de Wiggershaus (2002) e Jay (1985; 1989), nenhum deles apresentou de que modo ocorreu a mediação entre teoria e empiria no Instituto, isto é, entre o núcleo especulativo da *Dialética do Esclarecimento* e as pesquisas empíricas pós década de 40, como por exemplo, *Antisemitism among American Labor* (1944-1945), *The Authoritarian Personality* (1950), *Gruppenexperiment* (1955) e outros trabalhos. De acordo com Duarte (2001; 2003), o *Research Project on Anti-Semitism (Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo)*⁴² pode, no entanto, oferecer uma pista interessante sobre essa questão da medição, não só porque retoma o trabalho de pesquisa empírica iniciado ainda na Alemanha – *Studien über Autorität und Familie* –, como também serviu de ponto de partida para os trabalhos posteriores dos *Studies in Prejudice*, em especial *The Authoritarian Personality*. No trecho abaixo de *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, Adorno descreve justamente a

³⁹ “Assim esboçava-se uma concepção que [...] teria, aliás, excluído um verdadeiro trabalho interdisciplinar e a realização de uma teoria da tendência social global da época baseada em dados, e ela teria significado uma ruptura aberta entre seu próprio trabalho filosófico e o trabalho de um instituto de pesquisas sociais. Ora, essa eventualidade fazia Horkheimer recuar. Chegou-se, pois, na prática, a um terceiro caminho que se apoiava ora na colaboração ocasional de especialistas, ora na transformação provisória dos filósofos em especialistas. Dois temas foram abordados com esse método: a teoria do *racket* e o problema do anti-semitismo” (WIGGERSHAUS, 2002, p. 348).

⁴⁰ “Desde o começo a Teoria Crítica já continha uma tensão inerente entre, primeiro, sua insistência no inter-relacionamento de todos os fenômenos sociais e culturais – uma ênfase holística que se derivava, em grande medida, de suas raízes hegelianas e marxistas – e, segundo, sua compreensão de que uma ênfase exagerada entre unidade e coerência, seja no nível da teoria ou das próprias relações sociais, apenas minaria a possibilidade de uma verdadeira reconciliação no futuro” (JAY, 1985, p. 31, tradução nossa).

⁴¹ “Na década seguinte, o equilíbrio entre esses dois impulsos na Teoria Crítica sofreu um giro decisivo na segunda direção: rumo a uma ênfase maior na não-identidade, no indivíduo, mesmo que interpretado problemáticamente, como o refúgio das forças emancipatórias, e na necessidade de preservar as verdades da teoria contra as meias-verdades da prática política” (JAY, 1985, p. 32, tradução nossa).

⁴² O *Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo* foi oficialmente lançado em 1941, na publicação nº 9 da revista *Studies in Philosophy and Social Science*. Trata-se da mesma revista *Zeitschrift für Sozialforschung (Revista de Pesquisas Sociais)* criada pelo Instituto na Alemanha, em 1932, que, a partir da edição nº 8 (1939-1940) – em decorrência do exílio nos Estados Unidos –, também passou a ser editada como *Studies in Philosophy and Social Science (Estudos em Filosofia e Ciências Sociais)*.

importância do projeto sobre o Antissemitismo para as atividades do Instituto e para outros estudos posteriores:

Ainda no período em que estivemos em Nova York, Horkheimer havia empreendido, em vista dos horríveis acontecimentos ocorridos na Europa, investigações sobre o problema do anti-semitismo. Havíamos traçado e publicado em comum com outros membros do nosso Instituto o programa de um projeto de pesquisa, ao qual recorreríamos depois com frequência. Continha, entre outras coisas, uma tipologia de anti-semitas que, amplamente modificada, reapareceria nos trabalhos posteriores (ADORNO, 2005a, p. 159).

Em publicação de época, mais especificamente na introdução do *Research Project on Anti-Semitism*, de 1941, Horkheimer ressalta a centralidade da temática do antissemitismo para pesquisas passadas e futuras: “Como publicado aqui, o projeto contém não apenas problemas de pesquisa, mas concepções teóricas que foram, em parte, realizadas através de pesquisas anteriores e que, em certa medida, deveriam ser comprovadas através de outras investigações” (HORKHEIMER, 1941, p. 121, tradução nossa). De fato, se há algum tema mediador que aproxima o texto da *Dialética do Esclarecimento* – obra emblemática que, para muitos autores, significou a despedida da pesquisa empírica para a Teoria Crítica – com os projetos de pesquisas futuros do Instituto – como por exemplo, *The Authoritarian Personality*, publicado em 1950 – , sem dúvida alguma, ele pode ser encontrado na questão do antissemitismo.

A pertinência dessa tese decorre do fato de que, tanto a *Dialética do Esclarecimento* como para *The Authoritarian Personality*, a presença do antissemitismo – enquanto tema de pesquisa estruturante – apresenta-se como algo incontestável. Na seção “Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento”, apresentada na *Dialética do Esclarecimento*, o tema aparece como componente fundamental no processo do esclarecimento enquanto mistificação das massas. Embora, para os autores, a “psicologia antissemita” não exista segundo os moldes do Terceiro Reich, ela “foi, em grande parte, substituída por um simples ‘sim’ dado ao *ticket* fascista [adesão acrítica de estereótipos sociais], ao inventário de *slogans* da grande indústria militante. [...] Quando as massas aceitam o *ticket* reacionário contendo o elemento antissemita, elas obedecem a mecanismos sociais” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 165).

Em diversos trechos de *The Authoritarian Personality*, Adorno et al. também expõem abertamente essa ideia do antissemitismo como tema estruturante para as pesquisas relacionadas ao preconceito e ao caráter autoritário: “A presente investigação sobre a natureza do indivíduo potencialmente fascista teve o antissemitismo como foco de atenção” (ADORNO; et al., 1969, p. 2, tradução nossa). Ou ainda: “Uma das formas de ideologia social mais

claramente antidemocrática é o preconceito; e nesse contexto o antissemitismo constitui o ponto de partida frutífero para um estudo psicossocial” (ADORNO; et al., 1969, p. 57, tradução nossa).

Do ponto de vista geral, fica evidente uma aproximação entre a *Dialética do Esclarecimento* e *The Authoritarian Personality* por meio da discussão do antissemitismo⁴³. No entanto, do ponto de vista específico, que conceitos poderiam mediar a discussão desses dois projetos de pesquisa – considerados por muitos como obras aparentemente inconciliáveis? Levando em consideração o diferenciado contexto metodológico das obras, é possível traçar ao menos um paralelo a partir dos conceitos de “Eu” e “projeção” (DUARTE, 2001).

Na *Dialética do Esclarecimento*, mais especificamente em “Elementos do Antissemitismo”, esses conceitos estão relacionados à imaturidade psíquica do indivíduo que não consegue estabelecer conscientemente um equilíbrio adequado entre as proibições do Superego e os impulsos do Id. Desta maneira, para poder se livrar desta agressividade interna, o Eu acaba projetando no mundo exterior (pessoas e situações) tais repressões por meio de reações violentas, seja pela identificação imaginária – vilão –, seja como pretexto de legítima defesa – autoconservação⁴⁴. Por isso, trata-se de uma “falsa projeção” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

O conceito de falsa projeção implica, logicamente, na existência de uma projeção “normal”. De fato, para Adorno e Horkheimer (2006, p. 155), “a projeção está automatizada nos homens, assim como as outras funções de ataque e proteção, que se tornaram reflexo”. A partir de uma concepção antropológica kantiana, os autores afirmam, portanto, a necessidade de uma projeção espontânea como instrumento de orientação prática e adaptativa no mundo. No entanto, quando se trata da sociedade humana, “o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem que aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e inibi-la” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 155). Logo, a projeção falsa ou patológica, que pertence à essência do antissemitismo, caracterizaria justamente a perda da reflexão como componente de mediação consciente entre os impulsos internos e os estímulos externos:

⁴³ Segundo Duarte (2001, p. 42), “pode-se dizer que, [O Projeto sobre o Antissemitismo] na medida em que era um trabalho mais teórico (apenas culminava numa parte experimental), sem ser propriamente filosófico e que foi idealizado por Adorno e Horkheimer, portanto, sem uma heterogeneidade ideológica mais pronunciada, o ‘projeto’ funcionou como um ‘termo médio’ entre a verve mais especulativa da *Dialética do Esclarecimento* e as exigências mais operacionais da *Personalidade Autoritária*”.

⁴⁴ “A projeção patológica é um recurso desesperado do ego que, segundo Freud, proporciona uma proteção infinitamente mais fraca contra os estímulos internos do que contra os estímulos externos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 159).

O antissemitismo baseia-se numa falsa projeção. Ele é o reverso da mimese genuína, profundamente aparentada à mimese que foi recalcada, talvez o traço caracterial patológico em que esta se sedimenta. Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção torna o mundo ambiente semelhante a ela. Se o exterior se torna para a primeira [mimese] o modelo ao qual o interior se ajusta, o estranho tornando-se o familiar, a segunda [falsa projeção] transpõe o interior prestes a saltar para o exterior e caracteriza o mais familiar como algo de hostil. Os impulsos que o sujeito não admite como seus e que, no entanto, lhe pertencem são atribuídos ao objeto: a vítima em potencial. Para o paranoico usual, sua escolha não é livre, mas obedece às leis de sua doença. No fascismo, esse comportamento é adotado pela política, o objeto da doença é determinado realisticamente; o sistema alucinatorio torna-se a norma racional no mundo, e o desvio a neurose (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 154).

Neste sentido, para Adorno e Horkheimer (2006, p. 156), “o patológico do antissemitismo não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza”. Com isso, aquilo que se apresentava como fundamental para a adaptação prática do eu no mundo – por conta da perda da consciência de si e de tudo aquilo que compõe a sua subjetividade –, acaba resultando numa experiência danificada e agressiva. Ou seja, a agressão projetiva ocorre justamente porque, sujeitos alienados de sua própria subjetividade, encontram em padrões estereotipados preestabelecidos pelos movimentos de massa (pensamento em bloco do *ticket*), uma maneira de adaptação ao mundo. “O comportamento do antissemita é desencadeado em situações em que os indivíduos obcecados e privados de sua subjetividade se veem soltos como sujeitos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 141).

Em *The Authoritarian Personality* os conceitos de “Eu” e “projeção” também estão presentes. De modo geral, os autores concebem que, na medida em que o Eu toma consciência de suas pulsões irracionais decorrentes da natureza, ele pode administrar racionalmente tais debilidades no âmbito da personalidade⁴⁵. No entanto, o contrário também procede, ou seja, na medida em que o ‘Eu’ fracassa na síntese entre impulsos do Id e proibições do Superego, ele tende a projetar tal insatisfação exteriormente (grupos, pessoas ou situações). A dependência da exteriorização ou do deslocamento⁴⁶ como condição *sine qua non* para a decisão moral, cria

⁴⁵ “Pode-se dizer que uma personalidade madura (se pudermos, no momento, usar este termo sem defini-lo) estará mais próxima de alcançar um sistema de pensamento racional do que um imaturo. [...] É o Eu que se torna consciente e assume a responsabilidade pelas forças não-rationais que operam dentro da personalidade. Esta é a base para nossa crença: de que o objeto do conhecimento sobre quais são os determinantes psicológicos da ideologia é o fato de que os homens podem se tornar mais racionais” (ADORNO; et al., 1969, p. 11, tradução nossa).

⁴⁶ Na teoria freudiana, o deslocamento é um mecanismo de defesa que, como o próprio nome já diz, faz com que o indivíduo desloque as ações de um alvo desejado para um alvo substituto – quando, por alguma razão, o primeiro alvo não lhe é permitido ou disponível. “[...] De acordo com a atual teoria do deslocamento, o autoritário se vê obrigado, por uma necessidade interior, a voltar a sua agressão contra os *exogrupos* [grupo não pertencente]. Ele necessita fazer isso porque é psicologicamente incapaz de atacar as autoridades do *endogrupo* [grupo pertencente],

no indivíduo uma couraça de autoproteção que o leva a encarar o exogrupo – o grupo do outro – como um rival a ser batido:

Há motivos para acreditar que o fracasso de internalização do Superego é devido a uma fraqueza do Eu e sua incapacidade de realizar uma síntese necessária, ou seja, integrar o Superego consigo mesmo. Seja ou não isso, a fraqueza do Eu parece ser um concomitante do convencionalismo e do autoritarismo. A fraqueza do Eu é expressa na incapacidade de construir um conjunto consistente e duradouro de valores morais dentro da personalidade; e, aparentemente, é esse estado de coisas que condiciona o indivíduo a procurar um agente organizador e coordenador fora de si mesmo. Quando se depende de tais agentes exteriores para tomar decisões morais, pode-se então dizer que a consciência está externalizada (ADORNO; et al., 1969, p. 234, tradução nossa).

A projeção é entendida, portanto, em *The Authoritarian Personality*, justamente como o evento psíquico comum que liga a ‘debilidade Eu’ e a ‘exteriorização da agressividade’ por parte do sujeito fascista. Esse evento, isto é, a projeção, não somente desloca os impulsos do Id, deixando-os fora do alcance da função autocrítica do Eu, como também demonstra a própria alienação do Eu com relação à consciência destas mesmas pulsões internas condenáveis, que, por conta do deslocamento de alvo – do eu para o outro –, são abonadas em função da atitude agressiva.

O mecanismo de projeção foi mencionado em conexão com a agressão autoritária: os impulsos reprimidos do caráter autoritário tendem a ser projetados para outras pessoas, as quais são culpadas de imediato. A projeção é, portanto, um dispositivo para manter as pulsões do Id alheias ao Eu, e pode ser considerada como um sinal da incapacidade do Eu em desempenhar sua função (ADORNO; et al., 1969, p. 240, tradução nossa).

Do ponto de vista metodológico, em *Research Project on Anti-Semitism*, Horkheimer, também apresenta considerações valiosas sobre o tratamento metodológico da pesquisa empírica neste período do Instituto. Mais do que fazer uso positivista dos fatos ou achar que a simples descrição da pesquisa empírica com vocabulário filosófico resolveria o abismo entre teoria e prática, o interesse de Horkheimer é chamar a atenção para o pressuposto de que a formação dos conceitos não decorre unicamente da coleta empírica, mas de um processo histórico, para o qual é imprescindível uma análise essencialmente crítica: “O conceito geral [universal] não é, portanto, dissolvido em uma multidão de fatos empíricos, mas é concretizado

e não tanto por conta de uma confusão intelectual sobre a origem de sua frustração” (ADORNO; et al., 1969, p. 233, tradução nossa).

na análise teórica de uma dada configuração social e relacionada à totalidade do processo histórico, do qual é uma parte indissolúvel. Essa análise é essencialmente crítica” (HORKHEIMER, 1941, p. 122, tradução nossa).

Como já enfatizado em outros textos – como *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1975a) e *Filosofia e Teoria Crítica* (1975b), ambos escritos em 1937⁴⁷ –, Horkheimer esforça-se em reconfigurar o papel da pesquisa empírica aliado ao processo especulativo e crítico, ou seja, voltar-se para os fatos, porém, sem perder a noção da totalidade histórico-social a que os possibilita. Nesse caso, a indução não é simplesmente um salto lógico do particular para o universal, mas a interpretação cada vez aprofundada do universal no particular:

As categorias devem ser formadas através de um processo de indução que é o inverso do método indutivo tradicional, no qual a verificação de suas hipóteses ocorre através da coleta de experiências individuais até atingir o peso das leis universais. A indução na teoria social, ao contrário, deve buscar o universal dentro do particular, não acima ou além dele; e, ao invés de se mudar de um particular para outro e depois para as alturas da abstração, deve aprofundar e aprofundar cada vez mais o particular e descobrir a lei universal nele contida (HORKHEIMER, 1941, p. 122, tradução nossa).

Desta maneira, em contraste à tese apontada anteriormente por Habermas (2012a; 2000), a vocação para a pesquisa empírica do Instituto não foi extinta, mas inserida em um contexto de análise mais abrangente – conforme exigia os novos eventos históricos pós década de 40. Por outro lado, o uso da pesquisa empírica também não foi implementado como se fosse a contraparte da teoria, e vice-versa; pelo contrário, a partir dos trabalhos da década de 40, o projeto do materialismo interdisciplinar foi redimensionado pelo Instituto com o objetivo de integrar a relação entre empiria e crítica filosófica de maneira constitutiva – e não apenas mutuamente complementar. No texto *Sobre la situación actual de la investigación social empírica en Alemania*, escrito em 1952, Adorno reitera o lugar e a importância da pesquisa empírica para a Teoria Crítica: “Assim como sem teoria não é possível constatar nada, [do mesmo modo] toda constatação culmina na teoria” (ADORNO, 2001, p. 51, tradução nossa).

Duarte (2001, p. 40) menciona, para ação metodológica dos projetos de pesquisa do Instituto, a existência de uma “indução especulativa”, justamente porque, para o campo de ação

⁴⁷ “A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder” (HORKHEIMER, 1975b, p. 163).

da Teoria Crítica, a formação dos conceitos sociais não é resultado da apropriação empírica dos fatos, e sim “estabelecidos a partir da totalidade histórica que lhes corresponde”. O aspecto singular desta metodologia não é a quantificação dos resultados particulares, muito menos digressões sinuosas por entre categorias universais, mas a maneira como modifica a formação dos conceitos sociais em um processo empírico capaz de integrar, dialeticamente, a abrangência dos conceitos com a peculiaridade dos fatos, num contexto histórico dinâmico e dialético.

Muitas vezes, no detalhe está contida algo que é decisivo sobre o universal e que escapa à mera generalização. Daí a necessidade fundamental de completar as pesquisas estatísticas por meio de estudos de caso. O objetivo dos métodos sociológicos quantitativos deveria ser, desta maneira, o entendimento qualitativo; a quantificação não é um fim em si, mas um meio para esse fim (ADORNO, 1973a, p. 51-52, tradução nossa).

Não somente o trecho acima de Adorno – da *Introdução* escrita para a coletânea *La Disputa de Positivismo en la Sociología Alemana*, publicada em 1969 –, mas também outros textos publicados entre as décadas de 50 e 70 apresentam uma tendência que converge para o mesmo pressuposto metodológico: a tensão dialética entre o particular e o universal. A constatação dessa semelhança metodológica é significativa porque, em certa medida, oferece uma compreensão razoável sobre o tratamento metodológico para o trabalho do Instituto nesse período, como também desconstrói a tese do caráter prescindível da pesquisa empírica para a Teoria Crítica pós década de 40. Em trecho do capítulo *Sociologia e Investigação Social Empírica*, publicado na obra *Temas Básicos de Sociologia*⁴⁸, de 1956, Adorno e Horkheimer são pontuais quanto ao que seria um legítimo projeto metodológico e dialético no âmbito das pesquisas sociais: “quem sente uma responsabilidade teórica deve fazer frente, sem meios termos, às aporias da teoricidade e à insuficiência do simples empirismo; e o fato de se atirar alegremente nos braços da especulação só poderá servir para agravar a situação atual” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 122). É justamente isso o que Adorno também tenta dizer no trecho abaixo de *Experiências Científicas nos Estados Unidos*:

As investigações empíricas parecem-me legítimas e necessárias também no âmbito dos fenômenos culturais. Mas não é lícito hipostasiá-las, nem as considerá-las como chave universal. Sobretudo, elas próprias devem culminar em conhecimento teórico. A teoria não é mero veículo que se tornaria supérfluo tão pronto se possuíssem os dados (ADORNO, 2005a, p. 156).

⁴⁸ Tradução do original: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Soziologische Exkurse**: nach Vorträgen und Diskussionen. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1956.

Nos textos *Sobre o Sujeito e Objeto* e *Notas Marginais sobre teoria e práxis* – ambos publicados em 1969 no livro *Palavras e Sinais: modelos críticos 2* –, Adorno apresenta um conceito de pesquisa que se identifica como ‘crítico’ porque tenta evitar justamente a polarização entre ‘sujeito e objeto’, ‘teoria e práxis’.

Como afirma em *Sujeito e Objeto*, só há legitimidade do conhecimento do sujeito quando ele é preenchido de objetividade, isto é, quando contextualizado à luz de uma crítica da sociedade e vice-versa: “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (ADORNO, 2005b, p. 189). E, em *Notas Marginais sobre teoria e práxis*, complementa: “quando se simula que o objeto é pura e simplesmente incomensurável em relação ao sujeito, um cego destino captura a comunicação entre ambos” (ADORNO, 2005c, p. 205).

O que fica em evidência é o caráter da mediação metodológica entre sujeito e objeto, teoria e prática, reflexão e empiria. Quando se tenta separar a teoria do dado empírico ou o sujeito do método, perde-se a compreensão do objeto estudado em sua amplitude, caindo assim ou na vazia especulação metafísica ou na cega e fragmentada investigação positivista. Em *Sociología e Investigación Empírica*, de 1957, afirma: “A investigação social empírica é corretiva não só na medida em que impede construções cegas de cima para baixo, mas também quanto à relação entre fenômeno e essência” (ADORNO, 1973b, p. 97, tradução nossa).

Enveredar a pesquisa empírica social nos moldes metodológicos apresentados pela Teoria Crítica é trazer, portanto, em sua base uma perspectiva interdisciplinar e mediacional entre fatos empíricos e questionamentos filosóficos: enquanto que o primeiro elemento oferece à filosofia a verificação empírica e factual, evitando assim a hipóstase do real e a especulação dogmática; o segundo possibilita aos dados empíricos o caráter crítico da totalidade e sua relação com o tecido social, esquivando-se da fragmentação do objeto e da mistificação ideológica voltada para fins instrumentais.

O fato é que nenhum dos projetos esteve à margem do programa de pesquisa do Instituto⁴⁹. No entanto, isso não quer dizer que, em momentos específicos da trajetória da Teoria Crítica, não tenha existido uma maior demanda por determinados projetos. Segundo Duarte

⁴⁹ A preocupação de Adorno e Horkheimer em encontrar uma relação entre os projetos especulativos e empíricos é relata por Wiggershaus (2002, p. 351): “a vontade de Horkheimer e Adorno de dedicar ao projeto sobre o anti-semitismo [*Research Project on Anti-Semitism*] tanta energia quanto ao projeto da dialética [*Dialética do Esclarecimento*] e o fato de os dois terem afirmado mais de uma vez o lugar essencial do anti-semitismo justamente para a teoria de sua época, ainda não fixavam a forma definitiva que tomaria a relação entre os dois projetos e a [relação] existente entre trabalho filosófico e pesquisa interdisciplinar”.

(2001), as próprias condições institucionais do Instituto nas décadas de 40 e 50 justificam um certo paralelismo entre a *Dialética do Esclarecimento* e as pesquisas empíricas, uma vez que estes últimos trabalhos – como os *Studies in Prejudice* – foram financiados pela *America Jewish Committee*, entidade que, por conta de seu objetivo operacional quanto ao combate do antissemitismo, não estava nem um pouco interessada em reflexões totalizantes sobre o fracasso da racionalidade moderna.

Enfim, a convergência de alguns conceitos com relação ao antissemitismo – presentes tanto na *Dialética do Esclarecimento* e como em *The Authoritarian Personality* –, revelam que, apesar de projetos metodologicamente distintos, ambos receberam o mesmo alinhamento teórico: desvelar o caráter autoritário, seja pelo viés da compreensão dialética de uma racionalidade instrumental, seja pelo entendimento dos pressupostos psicossociais que formam o indivíduo fascista.

Além disso, a preocupação acerca da pesquisa empírica social, que aparece de maneira recorrente em diversos textos posteriores à década de 40, também é um sinal do quanto essa temática continuou presente na trajetória da Teoria Crítica. Isso demonstra que, direta ou indiretamente, a pesquisa empírica nunca esteve ausente dos projetos do Instituto, sejam eles de caráter mais especulativo ou não.

1.4 OS PROJETOS PRECURSORES DE “*THE AUTHORITARIAN PERSONALITY*”

Já foi satisfatoriamente observado o modo como a pesquisa empírica se manteve presente, como elemento norteador legítimo, na trajetória da Teoria Crítica, mesmo em momentos em que as demandas do Instituto se voltavam para projetos de caráter mais teóricos, como a *Dialética do Esclarecimento*. A própria convergência temática do autoritarismo, do antissemitismo e do preconceito já indica a complementaridade e a mediação entre as obras especulativas e as empíricas.

O próximo passo, a partir de então, será conhecer o itinerário da pesquisa empírica desenvolvida pelo Instituto, desde o início da década de 30 até a década 50, como intuito de reconhecer os principais elementos que contribuíram para o amadurecimento metodológico e conceitual das principais categorias de análise existentes na obra *The Authoritarian Personality*. Para tanto, serão apresentados os principais projetos de pesquisa do Instituto nos seguintes períodos: a) As pesquisas realizadas na Alemanha, entre os anos de 1929 a 1936; b) As pesquisas realizadas nos Estados Unidos, entre os anos de 1934 a 1951.

1.4.1 As Pesquisas do Instituto na Alemanha (1929-1936)

Entre os anos de 1929 e 1936 foram realizadas as primeiras pesquisas empíricas pelo Instituto ainda na Alemanha⁵⁰. De acordo com informações apresentadas por Jay (1989), Wiggershaus (2002) e Antunes (2014), apesar da existência de outros projetos de pesquisas empíricas nesse período⁵¹, dois podem ser consideradas como descendentes mais diretos do projeto interdisciplinar de Horkheimer: a) *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: eine sozialpsychologische Untersuchung* (Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica); b) *Studien über Autorität und Familie* (Estudos sobre Autoridade e Família).

1.4.1.1 Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica

A pesquisa *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: eine sozialpsychologische Untersuchung* (Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica), também conhecida como *A Classe Trabalhadora na Alemanha de Weimar: um estudo psicológico e sociológico*⁵², foi dirigida por

⁵⁰ Apesar do Instituto ter migrado para os Estados Unidos em 1934, a publicação da obra *Studien über Autorität und Familie*, em 1936, é fruto das pesquisas realizadas ainda em solo alemão.

⁵¹ Segundo Wiggershaus (2002, p. 194), quatro outros projetos também fizeram parte do programa de pesquisa do Instituto entre os anos de 1935 e 1938: 1) Pesquisa sobre a atitude das alunas com relação à autoridade, realizada a partir de um grupo de estudantes do *Sarah Lawrence College* de Nova York; 2) Pesquisa sobre a influência do desemprego sobre a estrutura de autoridade na família, a partir de um grupo de famílias de Newark, Nova Jersey; 3) A análise completa dos dados sobre as modificações das relações de autoridade entre os adolescentes e os pais nos diferentes países europeus (dos quais *Studien über Autorität und Familie* apresentavam apenas uma análise preliminar); 4) A análise completa da primeira pesquisa do Instituto sobre os trabalhadores qualificados e os empregados na Alemanha. Para mais informações, cf. WIGGERSHAUS, 2002, pp. 194-198.

⁵² Trata-se de uma pesquisa empírica dirigida por Erich Fromm (1900-1980) em 1929, em conjunto com Anna Hartoch, Herta Herzog, Ernest Schachtel e com a contribuição de Hilde Weiss e Paul Lazarsfeld. Porém, por motivos de discordâncias metodológicas, o trabalho foi publicado somente em 1980, sob a organização de Wolfgang Bonß. Em sua versão original alemã a obra foi intitulada como "*Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: eine sozialpsychologische Untersuchung*" (*Trabalhadores e Funcionários na véspera do Terceiro Reich: uma investigação psicossocial*). Em 1984 foi realizada uma tradução para a língua inglesa, cujo título foi adaptado como "*The working class in Weimar Germany: a psychological and sociological study*" (*A Classe Trabalhadora na Alemanha de Weimar: um estudo psicológico e sociológico*). Para a versão original em alemão, confira: FROMM, Erich. **Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: Eine sozialpsychologische Untersuchung**. Editado e organizado por Wolfgang Bonß. Verlag: Deutsche Verlags-Anstalt DVA, 1980. Para a tradução inglesa, confira: FROMM, Erich. **The working class in Weimar Germany: a psychological and sociological study**. Tradução de Barbara Weinberg. Warwickshire: Berg Publishers, 1984.

Erich Fromm, em 1929, e pode ser considerada a primeira tentativa de aplicação de uma pesquisa empírica pela Teoria Crítica (ANTUNES, 2014; WIGGERSHAUS, 2002; JAY, 1989).

O objetivo da pesquisa era compreender, por meio coleta de dados, a existência ou não de possíveis conexões sistemáticas entre a estrutura psíquica dos trabalhadores (tanto braçais como administrativos) e o desenvolvimento de suas atividades na sociedade. Para tanto, foram entregues a 3.300 participantes um questionário com 271 itens, que versava sobre as mais diversas opiniões, estilos de vida e hábitos cotidianos dos trabalhadores⁵³.

Para Fromm, o objeto de pesquisa a ser interpretado não estava voltado apenas para saber ‘o que’ os trabalhadores diziam, mas ‘por que’ diziam (ANTUNES, 2014). Tal recorte metodológico levou o grupo à implementação de classificações tanto descritivas como valorativas, que serviram de base teórica para a formalização de categorizações que permitiam, por sua vez, verificar não somente os modelos de certos hábitos e experiências pessoais, mas principalmente o padrão de determinadas motivações comuns – psicológicas, políticas e culturais – que resultariam na formação de um caráter mais autoritário ou democrático.

Hávamos mencionado que a natureza e a eficácia das necessidades emocionais em um indivíduo podem diferir de acordo com a estrutura de sua personalidade. No entanto, isso não significa que a personalidade é moldada por condições individuais e aleatórias, nem que se origina de uma “natureza humana” biologicamente dada. Certamente há diferenças de personalidade causadas por fatores hereditários, bem como por diferenças individuais na experiência de vida; mas essas experiências de vida, embora em alguns aspectos acidentais, estão sempre dentro de um determinado quadro, geralmente determinado pelo padrão de desenvolvimento cultural e, especialmente, pela posição de classe. Além disso, complexos emocionais particulares, que podemos determinar empiricamente, são o resultado de condições históricas que transformam as bases biológicas e fisiológicas da natureza humana em algo novo e diferente (FROMM, 1980, p. 67, tradução nossa).

A categorização realizada por Fromm (1980) resultou no desenvolvimento de uma tipologia constituída por três formas de caráter: a) “caráter autoritário” (*autoritäre charakter*), que pode ser dividido em “autoritário-conservador” (*konservativ-autoritären*) e “autoritário-

⁵³ As questões foram organizadas a partir de seis categorias: 1) Orientação política; 2) Visão geral de mundo; 3) Gosto pessoal; 4) Traços específicos de caráter; 5) Atitudes em relação à família e à autoridade; 6) Utilização do tempo livre. As questões objetivavam colher dados sobre algumas ideias dos trabalhadores, como por exemplo, a partir dos livros que liam; do modo como mobiliavam suas casas; filmes e lazeres preferidos; do relacionamento com colegas trabalhadores e superiores, opiniões sobre o trabalho feminino, o sistema político alemão, economia etc. (ANTUNES, 2014).

rebelde” (*rebellisch-autoritären*); b) “caráter ambivalente” (*ambivalenter charakter*); c) “caráter revolucionário” (*revolutionärer charakter*). De modo geral, a partir da tipologia apresentada, 10% dos participantes exibiu um caráter ‘autoritário’, 15% ‘revolucionário’ e a maioria com tendências ‘ambivalentes’ (JAY, 1989; ANTUNES, 2014).

No entanto, de acordo com as observações realizadas por Dubiel (1985), os resultados mais significativos estavam relacionados ao engajamento político dos trabalhadores: dos membros dos partidos políticos de esquerda⁵⁴, apenas 15% apresentou alguma consistência entre orientação política, estrutura de caráter e engajamento político. Isso levou à conclusão de que a influência dos partidos de esquerda era muito menor do que até então o marxismo ortodoxo pregava; ou seja, a transformação da consciência de classe, por parte dos trabalhadores, tendia para a invalidação da revolução socialista – prevista por Kautsky e pela Segunda Internacional –, não opondo nenhum obstáculo para a tomada de poder de partidos de extrema direita (ANTUNES, 2014).

1.4.1.2 Estudos sobre Autoridade e Família

O projeto de pesquisa *Studien über Autorität und Familie* (Estudos sobre Autoridade e Família) foi oficialmente publicado em 1936, na nova editora em Paris, transferida por conta da ascensão do nazismo. Trata-se de um trabalho realizado pela equipe do Instituto, sob a direção de Max Horkheimer, possuindo uma estrutura formada por três grandes seções⁵⁵, nas quais ganham destaque a primeira, *Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie* (*Projetos Teóricos sobre Autoridade e Família*), composta pelos textos *Allgemeiner Teil* (*Parte Geral*),

⁵⁴ Os partidos de esquerda mais populares da época eram o SPD (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands / Partido Social Democrata da Alemanha*) e o KPD (*Kommunistische Partei Deutschlands / Partido Comunista da Alemanha*). Dentre os partidos de extrema direita, podemos citar, obviamente, o NSDAP (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei / Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães*), mais popularmente, o Nacional-Socialismo ou Partido Nazista.

⁵⁵ A obra *Studien über Autorität und Familie* possui a seguinte estrutura: **Seção 1: Projetos Teóricos sobre Autoridade e Família** (*Theoretische Entwürfe über Autorität und Familie*), que contém os seguintes textos: **a) Parte Geral** (*Allgemeiner Teil*), de Max Horkheimer; **b) Parte da Psicologia Social** (*Sozialpsychologischer Teil*), de Erich Fromm; **c) Parte Histórico-Conceitual** (*Ideengeschichtlicher Teil*), de Herbert Marcuse. **Seção 2: Pesquisas** (*Erhebungen*), que apresenta os resultados das pesquisas empíricas em dois textos: **a) História e Métodos de Pesquisa** (*Geschichte und Methoden der Erhebungen*); **b) Pesquisas Individuais** (*Die einzelnen Erhebungen*). **Seção 3**, composta por: **a) Estudos Individuais** (*Einzelstudien*), que apresentam estudos de casos de diversos autores sobre o assunto (como Karl A. Wittfogel, Ernst Manheim, Andries Sternheim, Hilde Weiss, Gottfried Salomon, Willi Strelewicz, Ernst Schachtel, Harald Mankiewicz, Zoltán Rónai, Hubert Abrahamsohn, Paul Honigstein, Kurt Goldstein, Fritz Jungmann, Marie Jahoda-Lazarsfeld e Curl Wormann); **b) Revisão de Literatura** (*Literaturberichte*), que apresenta relatos e análises sobre obras afins de outros autores (Herbert Marcuse, Alfred Meusel, Paul Honigsheim, Arthur W. Calhoun, Adolfo Luini, Hans Mayer e R. Meili).

escrita por Horkheimer, *Sozialpsychologischer Teil (Parte da Psicologia Social)*, de Erich Fromm, e *Ideengeschichtlicher Teil (Parte Histórico-Conceitual)*, de autoria de Herbert Marcuse. Tais textos foram responsáveis justamente por dar uma fundamentação teórica coesa para o restante do trabalho coletivo acerca do papel da família na mediação entre infraestrutura material e superestrutura ideológica (ANTUNES, 2014). Pela própria estrutura da obra – que infelizmente não foi traduzida integralmente para nenhum idioma, com exceção da parte geral de Horkheimer⁵⁶ –, é possível notar uma proposta de pesquisa realmente coletiva e interdisciplinar (WIGGERSHAUS, 2002).

Na *Allgemeiner Teil (Parte Geral)*, Horkheimer divide seu texto em três momentos: cultura, autoridade e família. Partindo de uma concepção histórico-materialista, o autor compreende que toda cultura deve ser incluída na dinâmica histórica, e não a partir de periodizações abstratas e idealistas, produzidas por interesses de grupos dominantes. A produção cultural não é o resultado nem de demiurgos, nem da constante revolução, mas da tensão entre tradição e ruptura. Nesse sentido, apesar de algumas práticas perderem ao longo do tempo o seu propósito social e material, ainda assim – como no caso das castas indianas –, elas ainda conservam vestígios culturais por conta dos laços societários que tais práticas carregam. É justamente nesse ponto que se justifica o papel da instituição, em especial a família, como forma de perpetuação da autoridade enquanto aspecto cultural:

No que diz respeito à sobrevivência das velhas formas sociais, o papel não é desempenhado pelos *insights* ou intelecções, mas pelos modos humanos de reação que se consolidaram em interação com um sistema de instituições culturais na base no processo de vida da sociedade (HORKHEIMER, 1987a, p. 21-22, tradução nossa).

Levando em consideração o aspecto de mediação das instituições, a autoridade passa então a fazer sentido na argumentação de Horkheimer como uma marca da existência social e cultural, disfarçada na própria estrutura das leis econômicas e políticas. Para justificar essa afirmação, Horkheimer recorre à genealogia da autoridade no mundo burguês: a luta pelas

⁵⁶ Constam diversas traduções parciais desta obra (inglês, espanhol, português etc.), que, infelizmente, apresentam apenas a *Parte Geral (Allgemeiner Teil)* escrita por Horkheimer, intitulada como *Autoridade e Família*. Para as traduções parciais em português, espanhol e inglês, confira: HORKHEIMER, Max. *Autoridade e Família*. In: HORKHEIMER, M. **Teoria Crítica**: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008, pp. 175-236; HORKHEIMER, M. *Autoridad y Familia*. In: HORKHEIMER, M. **Teoría Crítica**. Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, pp. 76-150; HORKHEIMER, M. *Authority and the Family*. In: HORKHEIMER, M. **Critical Theory**: selected essays. Translated by Matthew J. O'Connell and others. New York: Continuum, 2002, pp. 47-128. Sobre a versão original e completa em alemão, confira: HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie**: Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987.

liberdades individuais contra o autoritarismo das políticas absolutistas, promovida pelos ideais iluministas, ofereceu ao homem burguês uma provisória independência. No entanto, a obediência à monarquia foi substituída pela submissão da sociedade capitalista, que, livre de todas os obstáculos políticos e religiosos, obrigou a indivíduo a sujeitar-se a novas condições autoritárias de vida (HORKHEIMER, 1987a, p. 31). Logo, a ascendência autoritária de grupos e indivíduos não é resultado de uma condição circunstancial, mas caracterizou-se como condição essencial para a organização das sociedades modernas esclarecidas⁵⁷.

A família, nesse caso, apresenta-se como instituição privilegiada para o processo de socialização e formação de padrões psíquicos que, por sua vez, encontram em determinadas estruturas sociais burguesas o solo adequado para a consolidação e continuidade de comportamentos autoritários. Por exemplo, na sociedade liberal burguesa do séc. XVIII, o pai de família era compreendido como o mantenedor econômico e material de toda a família; no entanto, com a decadência financeira das famílias operárias a partir do séc. XX, a autoridade patriarcal foi gradualmente transferida para instituições externas, que se tornaram imunes e totalitárias. Logo, com a crise da autoridade patriarcal, a relação entre família e sociedade – que até então balizava mutuamente a questão da autoridade como fator cultural – transforma-se em um mero problema governamental. E aqui se concentra o ponto nodal da análise de Horkheimer: de fato, a autoridade patriarcal entra em crise, porém, isso não quer dizer que a sociedade se tornou menos autoritária; pelo contrário, novas formas irracionais de autoridade entram em cena – como a econômica e a estatal –, na quais a família, inconscientemente, ajudar a perpetuar:

Entre as condições que influenciam decisivamente a formação psíquica da maioria dos indivíduos, tanto conscientemente como inconscientemente, a família tem uma importância fundamental. Os eventos que nela ocorrem formam a criança desde a mais tenra idade e desempenham um papel decisivo no desenvolvimento de suas habilidades. Assim como a realidade se reflete no meio deste círculo, a criança que cresce nele sofre sua influência. A família, como um dos mais importantes componentes educacionais, garante a reprodução dos caracteres humanos tal como é exigido pela vida social, e lhe oferece, em grande medida, a capacidade essencial para o comportamento especificamente autoritário do qual depende amplamente a sobrevivência da ordem burguesa (HORKHEIMER, 1987a, pp. 49-50, tradução nossa).

⁵⁷ “O simples fato de que, em tempos mais recentes, a posse de um homem devido a circunstâncias externas automaticamente lhe confere uma ascendência sobre os outros, reduz a uma posição secundária todas as outras ordens de valores existentes na vida pública e nela desempenham um papel. [...] É preciso existir ‘alguma’ autoridade; e com isso quero dizer não tanto a verdadeira autoridade que se baseia a propriedade privada, mas à autoridade do Estado, que os obriga à subordinação e lhes tira a decisão” (HORKHEIMER, 1987a, p. 47, tradução nossa).

Em *Sozialpsychologischer Teil (Parte da Psicologia Social)*, Erich Fromm, por sua vez, concentra-se mais no enfoque psicológico, com o intuito de estudar os mecanismos psíquicos que influenciam na constituição da personalidade autoritária. Tendo como pressuposto a psicanálise, Fromm complementa a argumentação de Horkheimer acerca da sociedade autoritária: numa sociedade monopolista, na qual a autonomia econômica das massas diminui cada vez mais, o indivíduo passa a ser formado para uma espécie de impotência social perante qualquer grupo ou instituição que cumpra o papel de poder superior, seja pelo sentimento de medo, seja pela necessidade de proteção: “Quanto mais o ego fraco é ameaçado pelo medo, mais inibido está em seu desenvolvimento” (FROMM, 1987, p. 102, tradução nossa). Esse padrão de socialização não implica somente na submissão autoritária exterior, mas na repressão desmedida dos impulsos internos, que podem resultar num tipo de hipnose das funções autônomas do eu:

[Neste caso] o ego desenvolve-se para auxiliar o indivíduo na luta pela sobrevivência. Se alguém prova ser tão poderoso e perigoso que a luta contra ele é inútil e a submissão é ainda a melhor proteção; ou tão amorosa e protetora que a própria atividade parece desnecessária; ou seja, se há uma determinada situação na qual as funções do ego se tornem impossíveis ou supérfluas, então o próprio ego desaparece, ao menos durante o tempo em que as funções a que se compromete são incapazes ou não necessitam mais ser exercidas por ele. A degradação do ego na hipnose vai tão longe que a função da percepção pode ser completamente perdida. [...]. A situação hipnótica é apenas um exemplo particularmente importante de degradação do ego. Em menor medida, encontramos o mesmo mecanismo nas relações cotidianas entre as pessoas, quando um homem consegue impressionar o outro por ser mais forte e poderoso, ou tão amoroso e protetor (FROMM, 1987, p. 107, tradução nossa).

De acordo com Fromm, a hipnose ou impotência do eu, decorrente da sublimação provocada por certas condições sociais, transforma e modela a estrutura pulsional do indivíduo, resultando em um tipo de caráter guiado por estruturas autoritárias. Logo, os modos de comportamento do caráter nada mais são do que satisfações pulsionais inconscientes e camufladas por uma racionalização, no qual o masoquismo e o sadismo são partes constituintes. Se por um lado, o masoquismo é identificado pela adaptação e submissão aos mais fortes, o sadismo é compreendido como o desprezo pelos mais fracos. Esse processo forma então uma síndrome unificada do chamado caráter sadomasoquista – que para o autor é sinônimo de autoritário: “Tentamos mostrar que a estrutura autoritária da sociedade cria e satisfaz as necessidades que surgem na base do sadomasoquismo” (FROMM, 1987, p. 122, tradução

nossa)⁵⁸. Como se pode observar, ao invés de relacionar o autoritarismo com a simples alienação social, Fromm adapta elementos da psicanálise de Freud⁵⁹ para a psicologia social, apresentando o sadomasoquismo como núcleo responsável por uma economia psíquica que resulta em comportamentos agressivos e autoritários.

De acordo com Wiggershaus (2002), com tais observações, Fromm chegou, portanto, a uma nova definição de estrutura pulsional produzida por condições socioeconômicas, relacionando-a tanto com o caráter sadomasoquista, como também com a lógica das sociedades autoritárias. Além do que, vale notar, segundo alguns autores, que o desfecho conceitual de Fromm é otimista: ao contrário de Horkheimer – que aos poucos vai enveredando sua argumentação para um pessimismo da força do eu em face da racionalidade instrumental, como realizado na *Dialética do Esclarecimento* –, Fromm ainda afirma que a resistência do eu é capaz de administrar o caráter sadomasoquista. Em lugar de um simples caráter rebelde (*Rebellion*) – que simplesmente contesta uma autoridade em prol de outra –, o objetivo de sua análise era provar a existência de um caráter revolucionário (*Revolution*), que implicaria na resistência psíquica a qualquer forma autoritária, interna e externa⁶⁰.

Enfim, na *Ideengeschichtlicher Teil (Parte Histórico-Conceitual)* – que, de modo geral, trata-se de um ensaio histórico sobre as teorias de autoridade dentro do contexto burguês –, Marcuse expõe a relação intrínseca entre liberdade e autoridade que, todavia, os teóricos burgueses haviam esquecido. Para tanto, tratou de fazer uma crítica ao conceito de ‘liberdade negativa’ de Kant, amplamente defendido pela filosofia burguesa: ao formalizar o eu como condição para o conhecimento, para a moral e para a estética – promovendo, com isso, a separação entre interior e exterior –, o indivíduo burguês alcança uma autonomia e liberdade interior sem precedentes, porém, sem levar em consideração a sua submissão e heteronomia às

⁵⁸ Noutro trecho também afirma: “Nas sociedades autoritárias, os esforços tanto masoquistas quanto sádicos encontram satisfação. Todos estão integrados em um sistema de dependência de cima para baixo. Quanto mais profundamente um indivíduo está envolvido nessa hierarquia, maior o número e a qualidade de sua dependência às instâncias superiores” (FROMM, 1987, p. 117, tradução nossa).

⁵⁹ Segundo a teoria de Freud (2011a, p. 201), “a volta do sadismo contra a própria pessoa acontece regularmente na repressão cultural dos instintos, que impede que boa parte dos componentes instintuais destrutivos da pessoa tenham aplicação na vida. Pode-se imaginar que esta porção refreada do instinto de destruição surja no ‘Eu’ como uma intensificação do masoquismo. Mas os fenômenos da consciência [moral] levam a supor que a destrutividade que retoma do mundo exterior também é acolhida pelo Super-eu sem tal transformação, eleva o sadismo deste para com o Eu. O sadismo do Super-eu e o masoquismo do Eu complementam um ao outro e se juntam para produzir as mesmas consequências”.

⁶⁰ “Essa tarefa quanto ao objeto de autoridade, devido à mudança na estrutura do caráter, será chamada de ‘revolução’ no sentido psicológico. O fato de que alguém se revolta contra um senhor particular, não porque alguém quer outro, mas porque não quer nenhum, está ligado à condição pela qual o próprio ego não necessita mais da inclinação e participação masoquista. Muito diferente é o caso da rebelião” (FROMM, 1987, p. 131, tradução nossa).

condições sociais externas (MARCUSE, 1987).

Neste sentido, seu objetivo era demonstrar que, apesar da diversidade de autores, o pensamento burguês sempre manteve, como parte de seu pensamento, os aspectos da autoridade e da dominação. O logro autoritário do pensamento burguês concentra-se justamente em seu apelo antiautoritário, uma vez que sua função era mascarar aquelas formulações ideológicas e metafísicas que falseavam a real configuração da sociedade e seus interesses de poder.

Tais tendências antiautoritárias são, no entanto, apenas o complemento de uma ordem que está diretamente ligada ao funcionamento camuflado das relações de autoridade. Desde o início, no conceito de liberdade burguesa, foi engendrado o reconhecimento de certas autoridades metafísicas que visam perpetuar, na alma do homem, a submissão da liberdade externa (MARCUSE, 1987, p. 139, tradução nossa).

Com o desenvolvimento da racionalidade moderna e do capitalismo, essa relação entre liberdade e autoridade ganhou contornos totalitários e irracionais, pois, conforme o autor, a fonte da autoridade não se concentrava na ideia de lei universal ou preeminência social, mas derivada do direito natural, como elemento não-histórico: “O processo de produção material da sociedade foi amplamente racionalizado, porém, como um todo, permanece ‘irracional’” (MARCUSE, 1987, p. 140, tradução nossa). Trata-se de um processo ambíguo, cujas contradições se expressam – no âmbito do conceito burguês de autoridade – não somente do ponto de vista conceitual, mas também pragmático: “Esses antagonismos aparecem na complexidade das relações burguesas de autoridade sob as mais diversas formas: são racionais e ainda acidentais, objetivos e ainda anárquicos, necessários e ainda nocivos” (MARCUSE, 1987, p. 140, tradução nossa).

As ambiguidades deixadas pela racionalização burguesa – política e econômica – resultaram na desautorização do eu racional – liberdade negativa –, deixando apenas a heteronomia externa como fio condutor para as práticas sociais. No âmago das ideias burguesas de autonomia e liberdade, de alguma forma, cresceram e vigoraram as relações de autoridade e dominação na sociedade. O totalitarismo do séc. XX não foi resultado de uma ruptura com o pensamento burguês, mas da sua diligente continuação (MARCUSE, 1987).

Segundo Jay (1989), os três ensaios estavam interligados entre si, concordando com a tese da crescente autoridade e irracionalidade da ordem social e política. Esse estudo, no entanto, foi fundamental para a consolidação dos trabalhos futuros do Instituto⁶¹, mantendo uma

⁶¹ Os resultados conclusivos dos *Studien über Autorität und Familie* não foram definitivos. O próprio Horkheimer deixa claro, em diversos momentos, a necessidade de continuidade do estudo, inclusive do ponto de vista empírico.

conexão muito próxima tanto com a vertente mais especulativa da *Dialética do Esclarecimento*, como também com a vertente mais operacional do *Research Project on Anti-Semitism* –, que, por sua vez, levaram à concretização dos *Studies in Prejudice*. Embora o estudo não tenha chegado a respostas concretas sobre a questão do fascismo e o papel da família, ele “serviu de estágio importante no seu desenvolvimento como um grupo de pesquisa”, em especial para os trabalhos posteriores sobre o preconceito, incluindo “técnicas de análise de conteúdo e testes projetivos, dando a ele um tom mais maduro” (ANTUNES, 2014, p. 75). Além disso, a contribuição inovadora da psicanálise para a pesquisa sociológica foi essencial para a realização dos *Studies in Prejudice*.

Tanto do ponto de vista conceitual, como metodológico é possível perceber uma trajetória que parte das pesquisas realizadas na Alemanha até os estudos sobre o antissemitismo e o preconceito. A prova disso é a permanência do uso – dentro dos devidos recortes metodológicos – de determinadas categorias de análise, como ‘caráter’, ‘autoridade’, ‘massas’, ‘antissemitismo’, ‘preconceito’, ‘racionalidade’, ‘sociedade monopolista’ etc., que acompanharam a produção da Teoria Crítica e que, em maior ou menor medida, aparecem em *The Authoritarian Personality*.

1.4.2 As Pesquisas do Instituto nos Estados Unidos (1934-1951)

Fundado em 1924, em Frankfurt, o *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais), a partir de década de 30, sofreu conturbadas experiências com a ascensão e popularização do Nacional Socialismo (NSDAP). Já em 1930, os fundadores decidiram estabelecer uma filial em Genebra (Suíça) e mover os fundos para a Holanda. No entanto, com subida de Hitler no poder, em 14 de julho de 1933, o Instituto foi forçado a deixar a Alemanha e exilar-se primeiramente em Genebra, passando por Paris (França) até finalmente alocar-se,

No prefácio da obra, logo no primeiro parágrafo, ele apresenta essa preocupação: “A publicação desses estudos tem como objetivo fornecer informações sobre o curso de um trabalho conjunto; os resultados são preliminares e estão incompletos [...]. Acima de tudo, este estudo tem por objetivo definir o campo que nosso grupo de trabalho sociocientífico irá explorar nos próximos anos” (HORKHEIMER, 1987b, p. vii, tradução nossa). No final da obra, no resumo em língua inglesa, também justifica o uso da metodologia empírica: “Como a nossa experiência neste domínio era limitada e a resposta de questionários encontrou dificuldades especiais na Europa, essas investigações empíricas assumiram o caráter de um experimento. Em lugar nenhum os resultados foram generalizados. Os questionários não foram considerados suficientemente amplos para serem estatisticamente conclusivos. Pretendiam-se apenas manter-nos em contato com os fatos do cotidiano e foram destinados a servir principalmente de material para conclusões tipológicas” (HORKHEIMER, 1987c, p. 901, tradução nossa).

em 1934, em Nova York (EUA)⁶².

No exílio americano, passou a ser conhecido como *Institute for Social Research*, (Instituto de Pesquisas Sociais) renomeando também o seu mais famoso veículo de publicação, o *Zeitschrift für Sozialforschung* (*Revista de Pesquisas Sociais*), que a partir de então recebeu o nome de *Studies in Philosophy and Social Science* (*Estudos em Filosofia e Ciências Sociais*). De acordo com Antunes (2014), a integração do novo Instituto nos Estados Unidos ocorreu por meio de Erich Fromm e Julian Gumperz, que na época já eram conhecidos no ambiente acadêmico americano. O Instituto foi então apresentado à Universidade de Columbia como um grupo de pesquisa social – que no momento buscava justamente estabelecer um departamento de Sociologia, voltado para uma abordagem empírica. Mediante essas circunstâncias, no mesmo ano, o Instituto foi filiado à Universidade de Columbia.

Com sede em Nova York, o Instituto foi responsável por inúmeras pesquisas entre os anos de 1934 a 1951, ano em que retornou novamente para Frankfurt, Alemanha. Dentre essas pesquisas, merecem destaque dois grandes projetos relacionados ao antissemitismo: a) *Anti-Semitism among American Labor* (Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos); b) *Research Project on Anti-Semitism* (Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo).

1.4.2.1 Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos

O relatório *Antisemitism among American Labor* (Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos) foi o resultado de um projeto de pesquisa em larga escala, realizado pelo *Institute for Social Research*, sob a direção de Max Horkheimer, entre os anos de 1944-

⁶² “Antes de mais nada, é preciso lembrar que, ao lançar as bases do materialismo interdisciplinar, em seu discurso de posse na direção do Instituto, em 1931, Horkheimer já tinha diante de si a vertiginosa ascensão do movimento nazista. [...] E o temor diante da real possibilidade da tomada do poder por Adolf Hitler fez com que o Instituto inaugurasse, naquele mesmo ano, um escritório em Genebra, na Suíça, e transferisse o seu capital para a Holanda. Desse modo, quando Hitler torna-se chanceler do governo alemão, em janeiro de 1933, o Instituto transfere sua sede administrativa quase que imediatamente para Genebra e abandona as instalações em Frankfurt. De fato, Horkheimer acabou exonerado de suas funções na Universidade já em abril de 1933 e as instalações do Instituto em Frankfurt foram depredadas pelos nazistas. A editora alemã da revista informou Horkheimer de que não poderia mais publicá-la. Assim começou o longo exílio do Instituto e de seus pesquisadores, que iria durar até 1950, quando de sua reinauguração em Frankfurt. Com a solidariedade de intelectuais franceses e ingleses, o Instituto abre pequenos escritórios em Londres e em Paris e passa a editar a revista na capital francesa. Em busca de uma nova sede para o Instituto, Horkheimer recebe uma oferta muito favorável da Universidade de Columbia, em Nova York, o que permite, já em 1934, a transferência das instalações. Até o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, grande parte dos colaboradores do Instituto emigra para os Estados Unidos. Com a tomada de Paris pelo exército nazista, em 1940, mais uma vez a edição da revista é interrompida, sendo retomada apenas em 1942, em Nova York, com a publicação dos seus dois últimos números, sob o título em inglês de *Studies in Philosophy and Social Science* [Estudos de filosofia e ciência social]” (NOBRE, 2004, p. 17-18).

1945. Autores como Theodor W. Adorno, Arcadius R. L. Gurland, Leo Löwenthal, Paul Massing e Friedrich Pollock, juntamente com o apoio do *Jewish Labor Comitee*, bem como o auxílio de uma grande equipe de voluntários, pesquisadores e sindicalistas americanos, investigaram o antissemitismo e as atitudes em relação aos judeus nos Estados Unidos, levando em consideração o contexto da guerra contra a Alemanha Nacional-Socialista. Ou seja, ofereceu uma perspectiva fundamental para compreender a condição e a disseminação do antissemitismo entre os trabalhadores americanos desse período.

O relatório final de *Anti-Semitism among American Labor* foi organizado em quatro volumes, num total de 1500 páginas. Apesar de sua enorme extensão, o texto nunca foi publicado⁶³. Autores como Antunes (2014), Ziege (2012; 2009) e Collomp (2011) abordam a importância dessa obra para o contexto da Teoria Crítica na época, bem como sua influência para a atualidade.

Segundo Antunes (2014), mesmo pouco comentada – ou até desconsiderada por diversos autores⁶⁴ –, essa pesquisa é fundamental porque ajuda a compreender não apenas a visão teórica de Horkheimer e outros membros com relação ao tema do antissemitismo, como também a relação da própria Teoria Crítica com os projetos empíricos futuros, como por exemplo *The Authoritarian Personality*.

Na opinião de Ziege (2012), este projeto foi uma das principais realizações do Instituto, uma vez que ele não foi desenvolvido apenas a partir de uma investigação específica de atitudes contra os judeus, mas também com relação a mulheres, negros e outras minorias étnicas e sociais. Nesse sentido, a investigação sobre o antissemitismo transformou-se para o

⁶³ O relatório final da pesquisa *Antisemitism among American Labor* foi organizado em quatro volumes, num total de 1500 páginas. No volume I (pp. 1-224), encontramos as seguintes partes: “Introdução”, “Prefácio” e “Part one – Incidence of Antisemitism among Workers”. No volume II (pp. 223-613): “Part two – The American worker look at the Jew”. No volume III (pp. 614-1064): “Part three – War, Fascism, Propaganda” e “Part four – Image of Prejudice”. No volume IV (pp. 1065-1500): “Part five – Opinions and reactions of Union Officers”, “Part six – Lessons of the Study”, além de outros textos, como “Apêndices” (“Appendix A – List of interviewees”, “Appendix B – Statistical tables”, “Appendix C – Notes on Areas under Survey”, “Appendix D – Antisemitic Propaganda distributed among Workers”). Atualmente, existem exemplares datilografados nas Bibliotecas da Universidade de Frankfurt (Stad und Universitätsbibliothek, Frankfurt am Main, Horkheimer-Pollock Archive, MHA IX 146) e da Universidade de Nova York (Tamiment Library e Robert F. Wagner Labor Archives, New York University, New York, Records of the Jewish Labor Committee [U.S.], Holocaust Era Files, Box 53). Para mais informações, cf: INSTITUTE of Social Research. **Antisemitism among American Labor**: report on a Research Project conducted by the Institute of Social Research (Columbia University) in 1944-1945, texto datilografado em 4 volumes, não publicado, maio, 1945. Disponível em: <<http://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/horkheimer/nav/classification/6761524?>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

⁶⁴ Sobre esse assunto, confira: “Essa pesquisa é pouco enfatizada, quando não desconsiderada por muitos pesquisadores. Jay, por exemplo, a cita de forma muito rápida em seu capítulo ‘Trabalhos empíricos do Instituto nos anos 1940’, e Wiggershaus, embora dedique algumas páginas a mais para discutir tal pesquisa, considera-a parte de uma decadência produtiva do Instituto. [...] A principal argumentação é que a pesquisa teria sido realizada, mas nunca terminada a contento e publicada” (ANTUNES, 2014, p. 76).

Instituto em um estudo de toda a síndrome do preconceito. Essa mudança de perspectiva introduzida pelo estudo preparou, portanto, o terreno para o clássico projeto sobre o preconceito, *The Authoritarian Personality*, realizado entre 1945-1947, porém publicada somente em 1950, na série *Studies in Prejudice*, que tratou sobre o indivíduo ‘potencialmente fascista’ e da estrutura de sua personalidade.

O [antissemitismo] é um fenômeno psicológico muito complexo para ser satisfatoriamente contido numa camisa de força de rígidos questionários do tipo “verifique-uma-em-cada-cinco-respostas” ou “marque-sim-ou-não”. Além disso, para muitos grupos sociais, o preconceito antissemita não é suficientemente respeitável para ser confessado abertamente. Muitos indivíduos que sentem, pensam e agem como antissemitas convictos, podem hesitar em demonstrar inibições consideráveis quando perguntados com franqueza a sua opinião sobre a ‘questão judaica’. Consequentemente, o método habitual de avaliar a opinião pública pelas pesquisas pareceu inadequado para medir a natureza, a profundidade e a extensão do sentimento antissemita. Novos métodos tiveram que ser introduzidos no campo. [...] O objetivo era fazer com que as pessoas discutissem abertamente seus preconceitos em relação a questões que elas mesmas consideravam importantes (INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH, 1945a, p. 15, tradução nossa).

O método convencional para a coleta de dados foi, em grande parte, modificado e adaptado para essa pesquisa. Haja vista que nem sempre o antissemita é capaz de admitir abertamente seu preconceito, os pesquisadores contaram com a participação dos próprios trabalhadores para a realização das entrevistas. A ideia era que os entrevistados não notassem que se tratava de uma entrevista; desta maneira, ao invés de perguntas formais, levaram em consideração a proposta das ‘conversas guiadas’ (*screened interviews*). Para tanto, foram selecionados 270 trabalhadores voluntários, não judeus, que foram justamente treinados para aplicar essa forma de entrevista. Sobre isso, confirma um trecho do relatório:

Nosso método, simplesmente, é o seguinte: nossos entrevistados são trabalhadores, nossos entrevistadores são trabalhadores e nossas entrevistas não são entrevistas no sentido usual, mas são “conversas guiadas”, ou seja, discussões em que o entrevistador levanta certas questões que foram previamente decididas e que são as mesmas para todos os entrevistadores (INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH, 1945d, p. 1297, tradução nossa).

Todos os entrevistadores voluntários receberam um questionário adicional, para que coletassem informações demográficas sobre os entrevistados (gênero, estado civil, idade, educação, local de nascimento, nacionalidade, religião etc.), como também registrassem suas avaliações pessoais. De modo geral, as ‘conversas guiadas’ levaram em consideração sete

questões básicas, decoradas pelos entrevistadores, para assim serem inseridas informalmente na entrevista:

1. *O povo judeu age e se sente diferente dos outros? O que as pessoas dizem sobre eles?*
2. *Você pode conversar com um judeu a respeito de um não-judeu? Como?*
3. *Você se importa de trabalhar com judeus no trabalho? Por quê? Você já trabalhou com algum?*
- (a) *Que tal trabalhar com negros? (É claro que esta pergunta não pode ser solicitada a um trabalhador negro).*
4. *Você conheceu judeus antes de começar seu primeiro emprego? Na escola ou na sua cidade natal? Como eram eles?*
5. *Como você se sente sobre o que os nazistas fizeram aos judeus na Alemanha?*
6. *Há pessoas neste país que gostariam de ver os sentimentos contra os judeus crescerem? Quais grupos? Por que eles querem isso?*
7. *As pessoas pensam que os judeus estão fazendo a parte deles no esforço de guerra? O que você acha? (INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH, 1945d, p. 1259, tradução nossa).*

A pesquisa de campo começou quando Horkheimer e Adorno ainda estavam trabalhando no capítulo “Elementos do Antissemitismo” para a *Dialética do Esclarecimento*, em 1944. O Instituto conduziu a pesquisa com o apoio do *Jewish Labor Committee*, a instituição que representava o movimento dos trabalhadores judeus. Cerca de 4500 questionários foram distribuídos e organizados; e perto de 1000 trabalhadores foram entrevistados por pesquisadores direta ou indiretamente (ZIEGE, 2012; COLLOMP, 2011).

O público-alvo era formado por trabalhadores da indústria de guerra. Os dados foram coletados em regiões industriais diferentes, desde Nova York, Nova Jersey, Filadélfia, Pittsburgh e Detroit (Costa Leste), até Los Angeles e São Francisco (Costa Oeste). No final, os 270 entrevistadores voluntários apresentaram registros e informações de 566 entrevistas com trabalhadores (47 das quais realizadas com donas de casa), que foram complementadas por informações de 350 funcionários sindicais e de outros entrevistados diretamente por Friedrich Pollock (ZIEGE, 2012; COLLOMP, 2011).

Este nível de acesso aos entrevistados só foi possível graças aos esforços do *Jewish Labor Committee* (JLC), da *American Federation of Labor* (AFL), do *Congress of Industrial Organizations* (CIO) e, em particular, do *National C.I.O. Committee to Abolish Racial Discrimination*. A pesquisa foi ainda auxiliada por sindicatos independentes e sindicatos afiliados a essas organizações. Gurland, Franz Neumann e Paul Massing estabeleceram os primeiros contatos com os sindicatos em 1943 (ZIEGE, 2012).

Com relação aos resultados, de acordo com Collomp (2011), ao contrário do que se

esperava, o relatório apresentou informações contraditórias: uma vez que os Estados Unidos lutavam justamente contra o nazismo alemão na Segunda Guerra Mundial, era de se esperar que os americanos apresentassem baixas pontuações de antissemitismo no que diz respeito à adaptação e integração dos refugiados judeus na sociedade americana. No entanto, conforme nos relata o trecho abaixo, os resultados apresentaram altos índices de rejeição aos judeus entre os trabalhadores americanos:

Qual valor os próprios sociólogos alemães finalmente atribuíram ao estudo do *'Anti-Semitism among American Labor'*? Por um lado, o relatório apontou a realidade do sentimento antissemita na classe trabalhadora americana durante a guerra, especialmente no contexto das indústrias de defesa. A gama completa do preconceito fóbico-judeu foi registrada em suas formas clássicas e contemporâneas de expressão, e a formulação desse sentimento expôs a intolerância tangível aos judeus de uma maneira que ultrapassou o padrão usual do nativismo americano. A irracionalidade específica do sentimento anti-judeu foi o que o caracterizou [isto é, o sentimento antissemita]. Ele revelou a ausência de restrições ideológicas por parte de muitos trabalhadores, que ventilaram seus sentimentos contra colegas de trabalho judeus, bem como os proprietários judeus, donos de mercearias e o que eles achavam que era o mundo dos negócios dos judeus. Constatou significativamente que a guerra contra a Alemanha nazista não invalidava o antissemitismo na América (COLLOMP, 2011, p. 432, tradução nossa).

O objetivo das questões de opinião e das entrevistas dirigidas era justamente traçar aspectos correlatos da natureza do preconceito, especialmente o antissemita, presentes no cotidiano de vida dos trabalhadores americanos. Segundo o relatório, o Instituto constatou um tipo de juízo moral duplicado com relação aos indivíduos judeus: um direcionado ao antissemitismo nazista, que favoreceu o extermínio na Europa, e outro relacionado ao antissemitismo cultural, que vigorava nos Estados Unidos. Por conta dessa situação que se torna possível compreender a existência de posições tão contraditórias na sociedade norte-americana – ou seja, ao mesmo tempo em que condenam o genocídio europeu, admitem, porém, com normalidade as políticas de imposição segregacionista aos judeus na América. Observe como o relatório expõe essa questão:

“O capital que começou essa guerra”, diz um encanador em um estaleiro na Costa Leste... “Eles [judeus] possuíam demais... Se não fosse essa guerra, o país teria quebrado...”. Ele distingue entre “dois tipos de judeus” – judeus capitalistas e judeus trabalhadores. Mas sua “consciência de classe” o deixa convicto, continuando na melhor forma antissemita: “Os judeus possuem a maioria de tudo e eles não vão compartilhar” – e “[Hitler] se livrou dos judeus capitalistas” (INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH, 1945c, p. 633-634, tradução nossa).

Em posse desses materiais e entrevistas, o Instituto realizou então uma espécie de apresentação de graus do antissemitismo, isto é, uma classificação dos trabalhadores entrevistados a partir de oito tipos de adesão ao antissemitismo, desde o “exterminador” (marcado pela extrema hostilidade e atitude do extermínio físico do judeu) até o “absolutamente não antissemita” (que incluía uma atitude não discriminatória e amigável). Confira a tabela abaixo:

Tabela 1 – Graus do Antissemitismo

Tipos	Características	% total simples
Tipo A Exterminador	Extrema hostilidade, visando o extermínio físico de judeus.	10.6%
Tipo B Ódio intenso	Extrema hostilidade, visando a eliminação da vida judaica articulada (como deportação em massa etc.).	10.2%
Tipo C Hostil inconsistente	Hostilidade aos judeus manifestada violentamente, mas indicativa de uma atitude inconsistente.	3.7%
Tipo D Intolerante	Forte hostilidade a judeus, visando a segregação, restrições e consistente discriminação.	6.2%
Tipo E Ambivalente	Ressentimento emocional a judeus, com hostilidade moderada e média, mas indeciso quanto à ação a ser tomada.	19.1%
Tipo F Conscientemente Tolerante ou Emocionalmente Inconsistente	Rejeição da discriminação, combinada com o desagrado emocional aos judeus.	19.3%
Tipo G Não discriminatório ou tolerante (mas ainda propenso a estereótipos visíveis em críticas amigáveis)	Atitude amigável, com crítica racional aos traços “judeus”.	10.8%
Tipo H Absolutamente não antissemita	Atitude não discriminatória e amigável, excluindo qualquer crítica.	20.1%
Percentual total		100.0%

Fonte: INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH, 1945a, p. 173, adaptada, tradução nossa.

No geral, a partir da tabela apresentada, 30,7% dos trabalhadores entrevistados se mostraram fortemente preconceituosos (tipos A + B + C + D); deste percentual, 20,8% dos entrevistados apresentam sentimentos fascistas ou nazistas (tipos A + B) e 9,9% dos entrevistados apresentaram sentimentos fortemente anti-judaicos (tipos C + D). Com relação a atitudes de tolerância, os resultados apresentaram que 30,9% dos entrevistados mantinham relações amigáveis e não discriminatórias (tipos G + H). O restante dos entrevistados, isto é, 38,4% dos trabalhadores, não apresentavam sentimentos positivos com relação aos judeus,

porém não estavam certos sobre suas posições (tipos E + F). Isso leva a crer que, quase metade da população de trabalhadores pode ser facilmente influenciada por discursos extremistas, de modo a desenvolverem atitudes antissemitas. Somando o percentual relativo aos indivíduos com “atitude fortemente antissemita” com o total dos “indecisos” (tipos A + B + C + D + E + F), teríamos um percentual de 59,2% de entrevistados com atitudes potencialmente antissemitas.

De acordo com Antunes (2014), o preconceito foi identificado na violência verbal. Alguns trabalhadores manifestavam o preconceito de forma mais branda, por meio de frases como “gostam de ser gregários”, “monopolizam o comércio”, “gostam de juntar dinheiro” etc.; outros, porém, com manifestações mais agressivas, como “eles tiveram o que mereceram”, “Hitler fez a coisa certa, mas não o suficiente”. Diferentemente do antissemitismo europeu, que se justificava a partir de uma questão marcadamente totalitária e política com relação ao domínio judeu, o antissemitismo americano estava relacionado a ações mais concretas e pontuais, como o controle dos judeus nas indústrias de entretenimento, opinião pública, entre outros. Todavia, de modo geral, quanto mais o trabalhador americano manifestava o seu preconceito, mais suas justificativas se tornavam irracionais e ressentidas.

1.4.2.2 Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo

O *Research Project on Anti-Semitism* (Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo), publicado originalmente em 1941, pelo *Zeitschrift für Sozialforschung* (*Revista de Pesquisas Sociais*) – editado nos Estados Unidos como *Studies in Philosophy and Social Science* (*Estudos em Filosofia e Ciências Sociais*) –, já se situava nos planos gerais do Instituto há alguns anos. No prefácio escrito por Horkheimer (1941), é possível notar tanto a presença de tal projeto como parte dos anseios do Instituto, como também a necessidade de seu desenvolvimento em projetos futuros.

O projeto de pesquisa resumido abaixo formula certos problemas que o Instituto de Pesquisas Sociais pretendia investigar há cerca de um ano. As condições mundiais do mundo, no entanto, levaram a outros problemas sociais mais urgentemente ligados aos interesses americanos e nos obrigaram a adiar nossa intenção original. O Instituto planeja, no entanto, retornar a esse projeto no devido tempo. [...] Conforme publicado aqui, o projeto não contém apenas problemas de pesquisa, mas concepções teóricas que, em parte, foram realizadas através de pesquisas anteriores e que, em certa medida, deveriam ser avaliadas através de investigações futuras. Será desnecessário, portanto,

dizer que nenhuma dessas teses será tratada como dogma, uma vez que a pesquisa real seja realizada (HORKHEIMER, 1941, p. 121, tradução nossa).

Segundo Wiggershaus (2002), a promessa de realizar um projeto sobre o antissemitismo havia sido realizada desde a fundação do Instituto, ainda sob a direção de Grünberg. Com Horkheimer, a ideia foi, porém, amadurecida e viabilizada desde o seu discurso de posse em 1931. Em passagem do texto *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, Adorno também faz referência ao projeto do antissemitismo como uma recorrente aspiração existente no programa de pesquisa do Instituto:

Ainda no período em que estivemos em Nova Iorque, Horkheimer havia empreendido, em vista dos horríveis acontecimentos ocorridos na Europa, investigações sobre o problema do antissemitismo. Havíamos traçado e publicado em comum com outros membros do nosso Instituto o programa de um projeto de pesquisa, ao qual recorreríamos depois com frequência. Continha, entre outras coisas, uma tipologia de antissemitas que, amplamente modificada, reapareceria nos trabalhos posteriores (ADORNO, 2005a, p. 159).

Para Horkheimer, mais do que delinear um tema, o objetivo era promover um trabalho de caráter crítico e interdisciplinar como diretriz da pesquisa social realizada pelo grupo: “A publicação do projeto na presente edição pode ajudar a esclarecer a concepção de pesquisa social crítica” (HORKHEIMER, 1941, p. 121, tradução nossa). Adorno é mais pontual, no entanto, ao identificar esse problema de pesquisa como dilema atual a toda cultura. Nesse sentido, o projeto sobre o antissemitismo não estaria motivado apenas pelo interesse metodológico, mas também ideológico, uma vez que a sua pesquisa implicaria tratar não só do antissemitismo em si, mas de outras formas intolerâncias e preconceitos: “O objetivo deste projeto é mostrar que o antissemitismo é um dos perigos inerentes a toda a cultura mais recente” (ADORNO, 1941, p. 124, tradução nossa).

De acordo com Antunes (2014), o *Research Project on Anti-Semitism* foi precursor para as pesquisas dos *Studies in Prejudice* realizadas entre 1945 a 1947, uma vez que possibilitou, por um lado, o refinamento dos instrumentos metodológicos quantitativos e qualitativos, como também, por outro lado, a gradual mudança de foco, que deixou de se pautar unicamente pelo antissemitismo e passou a trabalhar no exame dos padrões ideológicos do preconceito e sua influência na personalidade dos indivíduos. Por isso a necessidade de se estudar o antissemitismo a partir de suas raízes psicológicas individuais e sociais:

A propaganda para combater o antissemitismo tem sido frequentemente bruta

e ineficaz devido à falta de conhecimento de suas raízes psicológicas, tanto individuais como sociais. Apesar de muitas obras excelentes escritas sobre o assunto, o antissemitismo ainda é considerado também de forma casual e visto de forma superficial, mesmo por aqueles que são afetados imediatamente (ADORNO, 1941, p. 124, tradução nossa).

Do ponto de vista metodológico, Horkheimer chama a atenção para o pressuposto dialético e crítico que permeia o desenvolvimento dos conceitos. Ou seja, a formação dos conceitos precisa ser compreendida como um processo histórico, imanente à própria realidade empírica, porém, sem se confundir com a fragmentação dos próprios fatos. O objetivo é encontrar uma maneira de utilizar criticamente a indução⁶⁵, sem, com isso, recorrer ao método positivista tradicional, assegurando assim que o processo de formação dos conceitos não recaia nem na totalização hipostasiada, muito menos na fragmentação positivista:

As categorias devem ser formadas através de um processo de indução que é o inverso do método indutivo tradicional, no qual a verificação de suas hipóteses ocorre através da coleta de experiências individuais até atingir o peso das leis universais. A indução na teoria social, ao contrário, deve buscar o universal dentro do particular, não acima ou além dele; e, ao invés de se mudar de um particular para outro e depois para as alturas da abstração, deve aprofundar e aprofundar cada vez mais o particular e descobrir a lei universal nele contida (HORKHEIMER, 1941, p. 122, tradução nossa).

O texto de apresentação do *Research Project on Anti-Semitism*, de autoria de Adorno, foi dividido em sete seções. Na seção I, intitulada como *Teorias atuais sobre o Antissemitismo*, o autor apresenta justamente uma análise crítica das principais teorias de época relacionadas ao antissemitismo, divididas, por sua vez, em dois grupos: racionalistas (que mascaram ou racionalizam o antissemitismo como um fenômeno estereotipado pelos próprios judeus) e antissemitas (que se apresentam abertamente como antissemitas). De acordo com Adorno, tais teorias apresentam aspectos lacunares e, por isso, precisam ser analisadas a partir de estruturas psíquicas subjacentes (ADORNO, 1941).

A segunda seção – *Antissemitismo e movimento de massa* – tinha como objetivo não a apresentação da história do antissemitismo, mas revelar, por meio de eventos históricos selecionados, um conjunto de tendências sociopsicológicas que se apresentam como padrões característicos do antissemitismo como um todo. No entanto, lembra o autor, que tais tendências não seriam necessariamente exclusivas contra judeus – mas até mesmo em atividade realizadas

⁶⁵ “O conceito geral [universal] não é, portanto, dissolvido em uma multidão de fatos empíricos, mas é concretizado na análise teórica de uma dada configuração social e relacionada à totalidade do processo histórico, do qual é uma parte indissolúvel. Essa análise é essencialmente crítica” (HORKHEIMER, 1941, p. 122, tradução nossa).

contra grupos não-judeus (ADORNO, 1941). Logo, o interesse não era identificar padrões de comportamentos destrutivos apenas contra judeus, mas presentes de modo implícito em todo e qualquer contexto social – especialmente quando motivados por movimentos de massa: “A recorrência do castigo e destruição em toda a história mais recente levou à luz sobre características do caráter destrutivo que permaneceram latentes em amplos segmentos da população, mesmo durante períodos ‘silenciosos’” (ADORNO, 1941, p. 126, tradução nossa).

Na terceira seção, *Antissemitismo e Humanismo Moderno*, Adorno levou em consideração que o conteúdo do antissemitismo também pode se fazer presente, de modo implícito e inconsciente, em obras de autores considerados eruditos e humanistas, como Voltaire, Herder, Kant, Fichte, Hegel e Goethe. O reconhecimento da existência destas ambiguidades implícitas em discursos humanistas não tinha função de acusar tais autores de insinceridade, mas em promover uma análise a respeito das origens escondidas e camufladas do antissemitismo (ADORNO, 1941).

Na quarta seção, *Tipos de Antissemitas nos dias atuais*, Adorno apresenta uma tipologia composta por nove tipos de antissemitas presentes no cotidiano, porém, geralmente imperceptíveis pelas pessoas: “A classificação não pretende distribuir grandes grupos de indivíduos entre esses tipos, mas apenas para formular com precisão teórica várias possibilidades extremas de atitudes antissemitas” (ADORNO, 1941, p. 113, tradução nossa). Derivada de outras tipologias criadas a partir de trabalhos anteriores do Instituto, o propósito do projeto era comprovar a decorrência destes nove tipos de antissemitas mediante a análise dos resultados da pesquisa. São eles:

Tabela 2 – Tipos de Antissemitas

Tipos	Características
Antissemita de “nascença”	Não suporta o judeu por conta de seus traços naturais (pés planos, nariz achatado, gesticulação, sotaque etc.). Trata-se de uma rejeição sem qualquer justificativa racional.
Antissemita Filosófico-religioso	Rejeita o judeu por conta de sua religião hostil – o judaísmo –, responsável pela crucificação de Cristo e por se manter impenitente por milhares de anos.
Antissemita Sectário	O mundo imaginário do antissemita sectário é dominado pela noção da conspiração. Por conta disso, a sua rejeição aos judeus decorre por acreditar que o mundo será dominado por eles algum dia.
Antissemita Competidor Derrotado	Por pertencer a classes sociais mais baixas – que normalmente são obrigadas a comprar e dever para os judeus –, seu ódio não decorre de características naturais ou ideológicas, mas da dependência de certas relações econômicas impostas pelo judeu.
Antissemita de “boa família”	Por se colocarem numa situação de superioridade, próprio da classe alta burguesa, rejeitam os judeus por acharem que são barulhentos, mal-educados, ranzinzas, intrusivos e interesseiros.

Antissemita “ <i>Condottiere</i> ”	Formado tanto pela massa de desempregados pós-guerra, como também por aventureiros ou profissionais que exercem tarefas de “risco” ou “perigo”. Os primeiros estão inclinados a odiar os judeus porque estão suscetíveis a seguir qualquer líder; os segundos porque racionalizam a perseguição antissemita como um ideal heroico.
Antissemita Instigador do judeu	São potencialmente sádicos e fazem uso do antissemitismo como pretexto para sua fúria reprimida. Por isso, tendem a odiar qualquer tipo de humanitarismo, compreendido como apologia à fraqueza.
Antissemita político- fascista	Frio e calculista, planeja a perseguição de forma organizada. Não só persegue, mas também cria o ambiente ideológico para a perseguição. Goebbels é a encarnação do antissemita político-fascista.
Antissemita amante do judeu	Trata-se de um antissemitismo camuflado, que é decorrente de uma compensação psicológica do ódio por meio de uma adoração exagerada ou amigável ao judeu. Sente a necessidade de expressar uma relação amigável como resultado de uma rejeição mal resolvida.

Fonte: ADORNO, 1941, p. 134-137, adaptada, tradução nossa.

Essa tipologia foi considerada, de acordo com Adorno, tanto do ponto de vista psicológico como social, com a função de formular com precisão um número razoável de possibilidades relativas ao comportamento antissemita, que se colocavam aqui como possibilidades ideais – e jamais como classificações reais –, passíveis de serem combinadas em uma mesma pessoa, seja declaradamente antissemita ou não (ADORNO, 1941).

Na quinta seção, *Os judeus na sociedade*, o autor sente a necessidade de procurar uma explicação para as causas de determinados traços do caráter judeu, aos quais os antissemitas reagem de modo negativo. Por isso, essa seção preocupou-se em analisar e conhecer o papel do próprio judeu na sociedade. Segundo Adorno, de modo geral: “essas causas encontram suas raízes na vida econômica dos judeus, em sua função particular na sociedade e nas consequências de sua atividade econômica” (ADORNO, 1941, p. 137, tradução nossa). A partir dessa noção geral, Adorno apresenta especificamente de que modo o judeu passou a ser visto a partir de algumas de suas funções desempenhadas, obviamente, estereotipadas de modo negativo, como:

- Aquele que se especializa no trabalho sujo: pelo fato da atividade econômica dos judeus estar amplamente restrita ao comércio e às finanças – até mesmo por conta de sua exclusão das ocupações imediatamente produtivas –, o judeu passou a ser interpretado pela massa como aquele que vive como uma espécie de “parasita”, isto é, às custas da exploração de outros (ADORNO, 1941, p. 137).

- Aquele que se empenha para a realização de um capital não produtivo: se por um lado, inúmeras pessoas ganham a vida pelo trabalho e pelo comércio legal (capital produtivo), o judeu é aquele que se enriquece por meio do empréstimo, isto é, de uma função não produtiva para a sociedade (ADORNO, 1941, p. 137-138).

- Aquele que representa e faz valer a lei racional do credor: nesse caso, em vista de suas inúmeras funções como banqueiros e mercadores, a massa passou a enxergar no judeu a figura daquele algoz da lei, que pune o devedor para salvaguardar a propriedade do credor; com isso, o ressentimento popular contra do credor judeu faz compreendê-lo como uma figura social negativa (ADORNO, 1941, p. 138).

- Aquele que possui uma mentalidade calculista e fria: ou seja, não importa o que se negocia ou quem faz o negócio; o importante são as questões relativas ao valor e ao lucro, elemento que cria uma noção abstrata de ser humano a partir da lógica economicista. O judeu é aquele que, no julgamento popular, não se preocupa com o ser humano, mas com o dinheiro (ADORNO, 1941, p. 138-139).

- Aquele que representa uma raça afeita às características perversas destacadas acima. Ou melhor, na visão do antissemita, o judeu não é aquele que apenas ‘aprendeu’ a ser perverso financeiramente, mas que herdou tal perversidade por conta de um fator racial e genético. Essa visão naturaliza o judeu como figura socialmente negativa (ADORNO, 1941, p. 139).

A sexta seção, *Alicerces do Antissemitismo no Nacional Socialismo*, tinha o objetivo de compreender o ambiente político-ideológico que possibilitou o antissemitismo nazista, a partir de três aspectos: a) os antecedentes históricos no Nacional Socialismo; b) a mudança da função do dinheiro; c) a importância da propaganda do antissemitismo.

a) Com relação aos antecedentes do Nacional-Socialismo, Adorno traçou, portanto, aqueles aspectos da política alemã que levaram à decadência da República de Weimer⁶⁶ e a escolha do projeto da classe radical trabalhadora como política de renovação da Alemanha. Com isso, os próprios alemães escolheram uma ditadura sem uma ideia clara do que estava por vir, ou seja, entre os extremos da antiga classe dominante e o setor radical dos trabalhadores, preferiram optar em favor do segundo, sem, porém, estarem aptos a construir uma política forte (ADORNO, 1941, p. 140).

⁶⁶ Adorno afirma que a queda da República de Weimer pode ser sintetizada a partir de dois motivos centrais: a) pela impossibilidade de um parlamento voltado para os ideais da classe trabalhadora: segundo Adorno (1941, p. 140, tradução nossa), “os comunistas, Socialdemocratas e Nacional-socialistas, juntos somavam 55,9% dos de todos os votos em dezembro de 1930”. Isso quer dizer que, a bancada democrata, que já tinha se vendido para industriários (que expropriavam o povo), bem como para a própria prática antidemocrática das sanções executivas de “gabinete” – sem o aval do legislativo –, já não representava a maioria do parlamento. b) Pelas políticas de tolerância entre os poderes dos partidos democratas e os junkers prussianos. Os junkers prussianos eram os assim chamados membros da nobreza, geralmente constituída por grandes proprietários de terras nos estados alemães, num período anterior e durante o Segundo Reich (1871-1918). Obviamente que, tal aliança não representava os ideais de nenhum dos três partidos com maioria no parlamento (comunista, socialdemocrata ou nacional-socialista).

b) No que diz respeito à mudança do dinheiro, Adorno explica: a partir da tomada desta opção política, outras também foram realizadas no campo da economia. Ou seja, com a planificação da economia – que substituiu a economia de mercado pela economia administrada pela burocracia estatal do Nacional-Socialismo –, as regras dos bancos e dos investidores privados foram modificadas, o que promoveu um ataque maior da política do Terceiro Reich aos judeus (ADORNO, 1941, p. 140).

c) No entanto, a sistemática perseguição contra os judeus só foi possível por conta das inúmeras propagandas antissemitas: tais discursos não atacavam diretamente o judeu, mas incentivavam a massa a reconhecer nele a possibilidade da saída do estado de exploração para o de emancipação (ADORNO, 1941, p. 141-142).

Enfim, o *Research Project on Anti-Semitism* termina com a *Seção experimental*, que tinha como proposta analisar o antissemitismo a partir de procedimentos experimentais, de modo a desenvolver a tipologia criada anteriormente, como também captar comportamentos espontâneos que elucidassem as motivações psicológicas e sociais do antissemitismo. A proposta era coletar um grupo quantitativamente razoável de pessoas – de diversas regiões e classes sociais – e apresentar um determinado filme que tratasse direta ou indiretamente desta temática. O registro da pesquisa era justamente captar as inúmeras e diversas reações das pessoas às cenas apresentadas e, posteriormente, confrontá-las com as impressões pessoais relatadas nas entrevistas.

Um filme será feito, mostrando garotos entre 12 e 15 em cena. Uma discussão e uma luta acontecem. [...] A cena termina, no entanto, com um menino sendo espancado pelo outro. Serão feitas duas versões do filme. Em uma, o menino espancado será encenado por um gentio [não judeu], em outra por um judeu. Outra variação será introduzida, mostrando cada uma dessas versões com dois personagens diferentes. Em uma versão, o menino golpeado terá um nome judeu e, na outra, um nome de cristão. Assim, o filme será mostrado em quatro combinações diferentes (ADORNO, 1941, p. 142, tradução nossa).

O procedimento da pesquisa era que cada grupo tivesse acesso a apenas uma das quatro versões⁶⁷, para assim, no final da sessão, coletar separadamente os resultados relacionados à culpa da briga ou ao comportamento do agressor. A ideia era identificar a variação da discriminação antissemita segundo cada versão apresentada, confrontando os resultados

⁶⁷ Segundo o projeto, as quatro versões seriam: 1ª) menino não judeu espancado por um menino judeu; 2ª) menino judeu espancado por um menino não judeu; 3ª) menino cristão espancado por um menino judeu; 4ª) menino judeu espancado por um menino cristão. Infelizmente, essa parte do projeto experimental foi cortada por falta de orçamento.

coletados em cada um dos grupos. O propósito da pesquisa experimental não era somente compreender os mecanismos de distribuição do antissemitismo nos Estados Unidos, mas também identificar, por meio de questões indiretas, aqueles desejos secretos que influenciam inconscientemente o padrão dos julgamentos (ADORNO, 1941).

Deve-se observar que, apesar dos Estados Unidos serem rivais da Alemanha nazista, não significava uma ampla abertura de suas fronteiras aos judeus. Wiggershaus (2002), por exemplo, fala que o sistema de cotas americano, do final da década de 30, previa a entrada de 27.230 pessoas vindas da Alemanha e da Áustria por ano – número esse que, na prática, nunca era atingido por conta de rígidas leis burocráticas e restrições administrativas para a imigração⁶⁸. Não somente isso, mas também o silêncio do massacre nazista na sociedade estadunidense era um sinal do crescimento velado do antissemitismo na democracia americana (ANTUNES, 2014).

Esse aspecto acima, aliado aos baixos recursos da sociedade em tempos de guerra, também influenciou as políticas de financiamento do *Research Project on Anti-Semitism*, que só pôde se concretizar efetivamente em 1943, com o apoio do *American Jewish Committee* (AJC), aceitando financiar o projeto em vista de algumas exigências, como por exemplo: a pesquisa deveria ser coordenada por Horkheimer na Costa Oeste dos Estados Unidos, com o auxílio de Adorno; a experiência do filme foi cortada por questões financeiras; e a parte que tratava das causas econômicas e sociais do antissemitismo deveria ser implementada em Nova York (WIGGERSHAUS, 2002; ANTUNES, 2014)⁶⁹.

Segundo Wiggershaus (2002), a parte psicológica, que ficou sob os cuidados de Horkheimer e Adorno, desenvolveu-se em três conjuntos de trabalhos:

a) No estudo de uma literatura especializada quanto aos aspectos psicológicos relacionadas às tendências destrutivas que fundamentavam o antissemitismo – parte essa, encomendada pela AJC, que recebeu duras críticas de Horkheimer⁷⁰.

⁶⁸ Para cada imigrante adulto era necessário a garantia ou caução de dois cidadãos americanos: um para assegurar que imigrante potencial tinha condições financeiras para manter a si e sua família; outro para garantir a sua idoneidade moral (WIGGERSHAUS, 2002, p. 381).

⁶⁹ Foi justamente nesse período que Horkheimer e Adorno iniciaram a redação da *Dialética do Esclarecimento*, em Pacific Palisades, distrito de Los Angeles (Califórnia). Horkheimer tinha se mudado para esse local por recomendações médicas já no início de 1941, sendo acompanhado por Adorno.

⁷⁰ Em carta de Horkheimer a Marcuse, de 17 de julho de 1943, escreve o seguinte: “Desde que decidimos que a parte psicológica do projeto seria tratada aqui em Los Angeles, eu esquadrinhei a literatura a esse respeito. Não preciso lhe dizer que não acredito na psicologia como meio de resolver um problema tão sério. Não mudei em nada meu ceticismo para com essa disciplina. Portanto, emprego, no projeto, o termo psicologia para designar a antropologia, e antropologia no sentido da teoria do homem tal como ele se formou no contexto de uma sociedade *antagonista*. [...] Se nós conseguirmos descrever os processos pelos quais a dominação exerce sua influência até nos domínios mais afastados do espírito, teremos feito um belo trabalho. Mas, para isso, é preciso estudar uma

b) Na análise do conteúdo dos discursos e dos artigos de agitadores fascistas que se encontravam, principalmente, no sudoeste dos Estados Unidos a partir dos anos 30, com o intuito de descobrir quais motivações funcionavam como apelo às massas⁷¹.

c) Nas pesquisas de psicologia experimental, chamada de *Public Opinion Study Group*, que acabaram substituindo a ideia do filme como metodologia de pesquisa. Com isso, a combinação dos questionários, entrevistas e testes projetivos – coordenados pela equipe de pesquisadores de Berkeley (Sanford, Frenkel-Brunswik e Levinson) – apresentou-se como uma alternativa mais econômica e condizente ao cenário da psicologia americana e às condições de financiamento da AJC.

O *Research Project on Anti-Semitism* recebeu inicialmente do *American Jewish Committee* (AJC) o financiamento de um ano (de abril de 1943 a março de 1944); mas, apesar das poucas produções apresentadas – a maior parte delas da equipe de Berkeley –, decidiu voltar a apoiar o projeto em outubro de 1944, com a criação do *Department of Scientific Research* (Departamento de Pesquisa Científica), dirigido por Horkheimer e depois por Samuel Flowerman. Sob a direção de Horkheimer, em Nova York, as pesquisas até então realizadas pelo *Research Project on Anti-Semitism* foram reorganizadas em um segundo programa. Nessa mesma época, na primavera de 1945, pelo *Department of Scientific Research*, também foi lançado o programa *Studies in Prejudice* (WIGGERSHAUS, 2002).

De acordo com Wiggershaus (2002), a continuação do *Research Project on Anti-Semitism* foi redimensionada também para o estudo de questões relacionadas ao preconceito em geral, dispostos numa série de dez pesquisas⁷². Mas quando, enfim, tais pesquisas foram

grande massa dessa literatura psicológica particular, e, se você pudesse ver minhas anotações ou mesmo as que eu mandei a Pollock sobre o progresso de nossos estudos aqui, você, com certeza, iria achar que eu fiquei louco. Mas eu posso lhe garantir que não perco a cabeça diante de todas essas hipóteses antropológicas e psicológicas que precisam ser examinadas se nós quisermos chegar a uma teoria à altura do saber atual” (Horkheimer apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 388).

⁷¹ Dessas análises surgiram os textos *Antissemitismo e propaganda fascista* (ADORNO, 2015c) e *La Técnica Psicológica de las Alocuciones Radiofónicas de Martin Luther Thomas* (ADORNO, 2009a). Tempos depois surgiram também as obras *Prophets of Deceive* (LÖWENTHAL; GUTERMAN, 1949), *Rehearsal for destruction* (MASSING, 1949) – que compuseram dois volumes da coleção *Studies in Prejudice – e Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista* (ADORNO, 2015d).

⁷² Os dez projetos que compuseram a continuação do *Research Project on Anti-Semitism* foram os seguintes: a) *The Berkeley Project on the Nature and Extent of Anti-Semitism* (O projeto de Berkeley sobre a natureza e extensão do antissemitismo); b) *A Study of Anti-Semitism among Children* (Um estudo do antissemitismo nas crianças); c) *A Survey of Psychiatric Cases Involving Race Hatred* (Uma pesquisa de casos psiquiátricos relativa ao ódio racial); d) *A Study of Anxiety and Social Aggression among War Veterans* (Um estudo da ansiedade e agressão social nos veteranos de guerra); e) *An Analysis of Antisemitic Caricature* (Uma análise da caricatura antisemita); f) *An Art Project to Develop a Sketch of a Fascist Agitator* (Um projeto artístico para desenvolver um esboço de um agitador fascista); g) *The Preparation of a Pamphlet on Antisemitic Propaganda* (A preparação de um panfleto sobre propaganda antisemita); h) *A Definite Treatise on Antisemitism* (Um tratado definitivo sobre o antissemitismo); i) *An Experimental Motion Picture for Measurement of Race Prejudice* (Um filme experimental para a avaliação do

concluídas entre 1949-1950, os cinco volumes dos *Studies in Prejudice* também já estavam formados e prontos para serem lançados: a) *The Authoritarian Personality* (A Personalidade Autoritária), escrito por Theodor Adorno e colaboradores da Universidade de Berkeley (Califórnia) – R. Nevitt Sanford, Daniel J. Levinson, Else Frenkel-Brunswik, Betty Aron, Willian R. Morrow, Maria Hertz Levinson; b) *Dynamics of Prejudice: a psychological and sociological study of veterans* (Dinâmicas do Preconceito: um estudo psicológico e sociológico dos veteranos), escrito por Bruno Bettelheim e Morris Janowitz; c) *Anti-Semitism and Emotional Disorder: a psychoanalytic interpretation* (Distúrbios Emocionais e Antissemitismo: uma interpretação psicanalítica), escrito por Nathan W. Ackerman e Marie Jahoda; d) *Rehearsal for Destruction: a study of political anti-semitism in Imperial Germany* (Ensaio para a Destruição: um estudo do antissemitismo político na Alemanha Imperial), escrito por Paul W. Massing; e) *Prophets of Deceit: a study of the techniques of the American Agitator* (Profetas do Engano: um estudo das técnicas do Agitador Americano), escrito por Leo Löwenthal e Norbert Guterman.

preconceito racial); j) *Experiments in Surveys and Testing* (Experiências em pesquisas e testes) (WIGGERSHAUS, 2002, p. 411-412).

CAPÍTULO II

CATEGORIAS DE ANÁLISE DE “*THE AUTHORITARIAN PERSONALITY*”

“Estereotipia é um mecanismo para ver as coisas confortavelmente. [...] A experiência mesma é predeterminada pela estereotipia”.

(ADORNO; et al., 1969, p. 617)

Como já mencionado, as pesquisas que resultaram na obra *The Authoritarian Personality* fazem parte do projeto *Studies in Prejudice*, idealizado pelo então diretor do Instituto de Pesquisas Sociais (*Institute for Social Research*), Max Horkheimer, em parceria com o *American Jewish Comitee* (AJC), dirigido por Samuel Flowerman. Desenvolvida ainda na década de 40, sob a responsabilidade de Adorno e da equipe de estudiosos da Universidade de Berkeley (Califórnia) – R. Nevitt Sanford, Daniel J. Levinson, Else Frenkel-Brunswik, Betty Aron, Willian R. Morrow, Maria Hertz Levinson –, *The Authoritarian Personality* surgiu da necessidade imposta pelo ressurgimento do fascismo nas sociedades democráticas pós Segunda Guerra Mundial.

Partindo de alguns conceitos da própria obra – e complementado por outros textos de Adorno⁷³ –, o objetivo é justamente compreender quais elementos culminam na formação do caráter fascista, presentes, por sua vez, em estruturas societárias aparentemente liberais. O próprio contexto da pesquisa na sociedade americana – que tinha o orgulho de levantar o estandarte da democracia contra o nazi-fascismo europeu, mas que, porém, não notava o camuflado crescimento de tais tendências em seu próprio solo – já demonstra a complexidade deste objeto para a pesquisa social: as democracias consolidadas podem, portanto, apresentar traços de um fascismo latente.

Esse aspecto demonstra pelo menos duas considerações prévias: primeiro, que é fundamental para a pesquisa social empírica levar em consideração não apenas as confluências dos casos, mas principalmente as contradições – isto é, nem sempre o sujeito considerado autoritário é naturalmente antidemocrático; segundo, que a simples conscientização ou

⁷³ Dentre eles, podemos citar: *Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise* (2015), *Culpa y Represión* (2011b), *La Técnica Psicológica de las Alocuciones Radiofónicas de Martin Luther Thomas* (2009a), *Teoria da Semiformação* (2010), *Tabus acerca do Magistério* (1995d), *Educação após Auschwitz* (1995e).

argumentação racional não é suficiente para a erradicação do preconceito social, uma vez que as representações preconceituosas dependem não somente das condições sociais externas, mas também estão arraigadas psicologicamente em pulsões do inconsciente – isto é, em motivações irracionais e subterrâneas que emergem justamente em contextos totalitários nutridos por discursos extremistas. Em tese, a questão não é somente a prática preconceituosa, mas as condições que a tornam possível:

O preconceito é o combustível da discriminação, um perigo potencial que exige tanta atenção quanto a discriminação por ele determinada. Esta última pode, até certo ponto, ser controlada por leis antidiscriminatórias, na medida em que a discriminação possui materialidade jurídica e é suscetível a penalidades. Mas que instância política ou jurídica por ser acionada para conter a esfera subjetiva dos preconceitos? (CARONE, 2014, p. 11).

Do ponto vista interpretativo, juntamente com toda a tradição filosófica de origem hegeliana e marxista, foi adotado também a psicanálise freudiana como fio condutor das análises. A preocupação metodológica em retirar a dialética hegeliana do campo espiritual e reintegrá-la na dimensão da materialidade histórica do objeto – a questão da primazia do objeto –, impulsionou Adorno (2009c), em sua *Dialética Negativa*, a buscar formas alternativas de análise não regidas pelo estatuto do conceito (o não-conceitual). Esse pressuposto encontrou, por sua vez, na psicanálise um terreno fértil para a implementação desta tese – uma vez que a procura pelo aspecto não-conceitual da *Dialética Negativa* se aproximava, em certos aspectos, da questão do inconsciente freudiano. Além disso, categorias como o de ‘projeção’, ‘transferência’, ‘repressão’ e ‘agressividade’, próprios do vocabulário psicanalítico, encaixaram-se adequadamente na pesquisa daqueles pressupostos psíquicos que formam o caráter fascista. “Como nossas hipóteses foram formuladas de acordo com a teoria psicanalítica, a orientação de nossas síndromes é reforçada na direção dos conceitos psicanalíticos” (ADORNO; et al., 1969, p. 750-751, tradução nossa).

2.1 CRITÉRIOS METODOLÓGICOS DE “*THE AUTHORITARIAN PERSONALITY*”

Na esteira do materialismo interdisciplinar, o projeto de pesquisa caminhou em direção de uma metodologia que visava eliminar o abismo existente entre especulação e ciências especializadas. No *Prefácio* escrito para a obra, Horkheimer menciona exatamente essa metodologia como diretriz de todo o estudo: “Penso que [tais esforços metodológicos no campo

das ciências sociais], não é a reunião de meros arranjos mecânicos do trabalho realizado em vários campos de estudo, como em simpósios ou livros didáticos, mas a mobilização de diferentes métodos e habilidades, desenvolvidos em distintos campos de teoria e investigação empírica, para um programa de pesquisa comum” (HORKHEIMER, 1969, p. X, tradução nossa).

Para tanto, os autores levaram em consideração a utilização de instrumentos de pesquisa variados (quantitativos e qualitativos), que permitiram tanto o acesso aos dados empírico, quanto à interpretação especulativa das informações colhidas e confrontadas. Ou seja, mais do que a simples rigidez do dado estatístico ou da mera sobreposição empírica na especulação filosófica, os autores estavam interessados em captar o objeto da pesquisa em sua singularidade, isto é, o elemento axiológico da resposta ou as motivações psicológicas que orientavam as opiniões dos indivíduos.

O problema da quantificação tem atormentado todos aqueles que trabalham com testes projetivos, documentos pessoais ou outros materiais clínicos qualitativos. As tentativas em torno de realizar a precisa medição e do tratamento estatístico complexo resultaram, geralmente, em quantificação em detrimento do significado, na confiabilidade sem validade. [...] Essas dificuldades são ainda maiores quando, como no caso presente, está interessado no *conteúdo psicológico* primário da resposta – no que o indivíduo busca ou sente, valora ou experimenta. Parecia, no entanto, que poderia ser encontrado um meio intermediário entre a quantificação precisa e a *gestalt* clínica total. O compromisso escolhido foi marcado por meio de *categorias qualitativas* (ADORNO; et al., 1969, p. 548, grifo do autor, tradução nossa).

Para auxiliar as análises qualitativas, Adorno et al (1969) adotaram em *The Authoritarian Personality* as chamadas escalas de medição, comuns para a época, porém voltadas estritamente para o objeto de estudo em questão: investigar o sujeito potencialmente fascista, cuja estrutura torna-se de tal modo suscetível à propaganda antidemocrática (ADORNO; et al., 1969). Nesse sentido, conforme apresentado na primeira parte da obra – *Medição das Tendências Ideológicas* –, é possível observar inicialmente a existência de três escalas: Escala do Antissemitismo (AS), Escala do Etnocentrismo (E) e a Escala do Conservadorismo Político-Econômico (CPE). A partir da correlação dos resultados apresentados nestas escalas, os autores construíram uma quarta, a Escala do Fascismo (F), cujo propósito não era apenas substituir as anteriores, mas também mensurar a implicação destes fenômenos apresentados (antissemitismo, etnocentrismo e conservadorismo político-econômico) em lugares onde a discussão franca de questões étnico-raciais seria impossível ou problemática. Por isso que a função-base desta última escala era justamente medir tendências

implícitas e latentes do fascismo.

Para a construção destas escalas, os autores serviram-se de inúmeras metodologias de pesquisa empírica, que, de modo geral, foram implementadas tanto a partir de questionários, como de outras técnicas clínicas.

Com relação aos questionários, foram aplicados de três tipos: *a) Perguntas sobre fatos*: que se referiam aos grupos que o sujeito pertenceu ou ainda pertence, como partidos políticos, associações e igrejas; *b) Perguntas projetivas*: que se referiam a perguntas abertas que, por meios de estímulos ambíguos de caráter emocional, permitiam aos sujeitos questionados uma grande variedade de respostas, porém, relacionadas a processos mais profundos e subjetivos da própria personalidade; *c) Escalas de opinião*: que se referiam a pesquisas de opinião com o intuito de obter estimativas quantitativas de certas tendências ideológicas superficiais, como o antisemitismo, etnocentrismo e conservadorismo político-econômico (ADORNO; et al, 1969).

No que diz respeito às ‘técnicas clínicas’, os autores utilizaram os seguintes procedimentos: *a) Entrevistas*: realizadas em indivíduos que apresentavam altas e baixas pontuações nas escalas, podendo ser entrevistas tanto de caráter ‘ideológico’ (isto é, que levava o sujeito a falar com maior liberdade sobre diversos temas ideológicos, como política, religião, minorias, vocação etc.), como ‘clínico-genético’ (ou seja, que leva o sujeito a falar sobre sua história de vida, sentimentos, família, percepções futuras etc.); *b) Testes de Apercepção Temática (TATs)*⁷⁴: realizados para complementação dos dados coletados nas técnicas anteriores, com o objetivo de, uma vez interpretado, revelar desejos, conflitos subjacentes e mecanismos de defesa dos indivíduos (ADORNO; et al, 1969).

A amostra da pesquisa foi aplicada com 2.099 norte-americanos nativos, residentes de San Francisco, Los Angeles, Washington e outras localidades do Estado de Oregon, de 20 a 35 anos, brancos, escolarizados, de classe média e não pertencentes a nenhum grupo minoritário ou partido político. Também participaram das amostras 110 detentos da prisão estadual de San Quentin e 121 pacientes da Clínica psiquiátrica da Universidade da Califórnia.

Sobre as ‘escalas de opinião’, torna-se interessante um destaque especial, tendo em vista a sua importância basilar para a construção das escalas AS, E, CPE e F. Para a organização

⁷⁴ O Teste de Apercepção Temática (TAT) trata-se de um teste projetivo, desenvolvido em 1935 por Henry Murray (1893-1988) com o objetivo de medir determinadas características e motivações da personalidade. Também conhecido como técnica de interpretação de figuras, sua metodologia consiste no uso de uma série padronizada de figuras ambíguas, sobre as quais o indivíduo testado deve relatar uma história que contenha aspectos como: o que levou à situação apresentada, o que acontece no momento, o que sentem e pensam os personagens envolvidos, como a história termina etc. O uso de tais figuras serve para encorajar o indivíduo a expressar seus conflitos emocionais.

deste tipo de questionário os autores utilizaram o método Likert⁷⁵, uma metodologia de pesquisa de opinião que se baseia em respostas que especificam um grau de concordância/discordância parcial ou total com relação a uma determinada afirmação. Essa técnica de coleta de dados, apesar de superficial, possibilitou o acesso a algumas respostas primárias que se tornaram fundamentais para a compreensão, de um lado, tanto daqueles padrões e características da personalidade (atitudes dos indivíduos com relação pessoas ou instituições), como, de outro, daqueles posicionamentos ideológicos sobre questões políticas e econômicas. Vale salientar, que a escolha do método Likert seguiu não somente critérios estatísticos, mas também convicções e pressupostos teóricos que acompanharam a pesquisa como todo e que, por sua vez, facilitaram a transição dialética entre o quantitativo e o qualitativo:

Usamos o método Likert para a construção das escalas. É mais fácil de aplicar e requer menos quantidade de itens do que o método Thurstone, porém produz resultados igualmente confiáveis e geralmente comparáveis. Quisemos evitar os pressupostos e dificuldades no uso de juízos que o último método implica. [...] Com o método Likert é possível medir a intensidade de opiniões e atitudes, fazendo com que o sujeito indique o grau de acordo ou desacordo com cada item; isso possibilita uma determinação mais adequada de diferenças sutis entre grupos e indivíduos, e facilita a análise qualitativa dos padrões de respostas individuais. Este método também permite a cobertura de uma área mais ampla de opiniões e atitudes. Finalmente, a técnica Likert de análise de itens foi particularmente adaptada à abordagem teórica geral desta pesquisa (ADORNO; et al., 1969, p. 58-59, tradução nossa).

Os questionários que resultaram na construção das escalas foram aplicados inúmeras vezes, com a intenção de captar aquelas informações primárias a respeito de opiniões, valores e atitudes do indivíduo com relação a judeus e grupos minoritários. De modo geral, tais

⁷⁵ O método Likert – desenvolvida em 1932 por Rensis Likert (1903-1981) – é um tipo de teste psicométrico que visa a construção de escalas por meio de respostas geralmente coletadas em questionários de pesquisa de opinião. Cada questão ou afirmação a ser respondida constitui um “item”, para o qual os entrevistados especificam seu nível de concordância/discordância total ou parcial com relação à afirmação que ele apresenta. A construção dos itens segue os critérios correspondentes ao objeto da pesquisa. As respostas para tais itens são geralmente organizadas a partir de 5 níveis: 1) Concordo totalmente; 2) Concordo parcialmente; 3) Indiferente; 4) Discordo parcialmente; 5) Discordo totalmente. Para a conferência dos resultados, ao final do questionário, as respostas podem ser analisadas separadamente ou partir da soma de escores estipulados para cada item – esse valor é, obviamente, atribuído segundo os critérios determinados pelo próprio pesquisador. Por meio dos resultados obtidos e/ou somados torna-se possível, então, a construção das chamadas “escalas”. No entanto, a organização dos itens a partir de 5 níveis não é um consenso entre os pesquisadores, podendo sofrer, nesse caso, pelo menos duas diferenças: 1ª) há pesquisas que optam por uma organização formada por 7 ou até 9 itens, com o intuito de apresentar resultados mais diversificados; 2ª) há pesquisas que preferem não apresentar – para a resposta ao item – a opção “indiferente”, justamente para forçar o entrevistado a escolher uma resposta positiva ou negativa e, com isso, evitar respostas dissimuladas a partir da noção de “neutro”. Neste último caso, a disposição das afirmações-respostas pode ser organizada a partir de 4, 6 ou 8 níveis – uma vez que não consta a presença da opção “indiferente”. Em *The Authoritarian Personality* foi utilizada uma estrutura formada por 6 níveis de resposta (com uma variação entre -3 e +3), sem a presença da opção neutra “indiferente”.

questionários eram formados por pequenas frases extraídas de textos jornalísticos, literários, escritos técnicos ou simplesmente de falas retiradas do cotidiano das pessoas, como por exemplo: “*A perseguição aos judeus seria largamente eliminada se os judeus fizessem esforços realmente sinceros para se livrarem de suas falhas prejudiciais e ofensivas*” (ADORNO; et al, 1969, p. 84, tradução nossa); “*Há algo inerentemente primitivo e incivilizado no negro, como se mostra em sua música e em sua extrema agressividade*” (ADORNO; et al, 1969, p. 105, tradução nossa); “*A principal ameaça às instituições básicas americanas durante este século veio da infiltração de ideias, doutrinas e agitadores estrangeiros*” (ADORNO; et al, 1969, p. 108, tradução nossa).

Para cada item ou frase eram oferecidos aos indivíduos seis alternativas (ou níveis) de resposta, nas quais continham as opções de acordo ‘leve’, ‘moderado’ ou ‘forte’, bem como os mesmos graus de desacordo, com uma variação entre -3 e +3. A não existência da alternativa mediana ou neutra – como por exemplo ‘indiferente’ – forçava os entrevistados a optar por uma resposta positiva ou negativa, evitando assim a possibilidade de respostas dissimuladas, que nada acrescentariam para a análise dos dados⁷⁶. Após os questionários, as respostas foram convertidas em pontos a partir de um critério de pontuação padronizado previamente. Os escores finais seguiam, portanto, a soma de tais pontos, formando assim as suas respectivas escalas⁷⁷. Tal procedimento foi aplicado para a construção de todas as escalas.

Tabela 3 – Níveis de respostas e critérios de escores das escalas AS, E, CPE e F

Acordo	Escore	Desacordo	Escore
(+1) Leve apoio	5 pontos	(-1) Leve oposição	3 pontos
(+2) Moderado apoio	6 pontos	(-2) Moderada oposição	2 pontos
(+3) Forte apoio	7 pontos	(-3) Forte oposição	1 ponto

Fonte: ADORNO; et al, 1969, p. 68-72, adaptada

Levando em consideração o alto índice de correlação entre as escalas AS e E, bem como um satisfatório grau de correlação entre as escalas E e CPE – como veremos adiante –,

⁷⁶ “O procedimento utilizado para todas as escalas na presente pesquisa foi o de oferecer seis alternativas de resposta para cada item: acordo leve, moderado ou forte, e os mesmos graus de desacordo, sem a opção da categoria média ou neutra. Cada assunto indicou o grau do seu acordo marcando +1, +2 ou +3, ou desacordo em -1, -2 ou -3” (ADORNO; et al, 1969, p. 71, tradução nossa).

⁷⁷ “As respostas foram convertidas em pontos por meio um sistema de pontuação uniforme. Uma vez que os escores mais altos foram planejados para expressar o aumento do antissemitismo, todas as respostas foram classificadas da seguinte forma: -3 = 1 ponto; -2 = 2 pontos; -1 = 3 pontos; +1 = 5 pontos; +2 = 6 pontos; +3 = 7 pontos” (ADORNO; et al, 1969, p. 71-72, tradução nossa).

os autores levaram em consideração a existência de uma quarta escala – Escala F – que não tinha a função de substituir as três primeiras, mas de utilizá-las como instrumento de mensuração de tendências implícitas e não manifestas na personalidade dos indivíduos.

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS ESCALAS E APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO

A construção das quatro escalas (Antissemitismo, Etnocentrismo, Conservadorismo Político-Econômico e Fascismo) não foi um processo realizado ao acaso, mas repensado e reformulado diversas vezes ao longo das aplicações dos instrumentos de pesquisa. No caso das Pesquisas de Opinião, os questionários das escalas passaram por várias etapas de desenvolvimento ou modelos. Ao todo foram formulados quatro modelos de questionários, apresentados na seguinte ordem cronológica de aplicação: “Forma 78”, “Forma 60”, “Forma 45” e “Forma 40”. Os números descritos correspondem a quantidade de itens de cada questionário.

De modo geral, os modelos foram reformulados, reeditados ou abreviados por conta de três motivos: a) por uma questão prática quanto ao tempo gasto para o preenchimento dos questionários; b) para acompanhar os novos eventos do contexto social durante a Segunda Guerra e após o seu término, mantendo assim os itens atualizados; c) para refinar cada vez mais os itens de cada escala, de modo a apresentar os preconceitos sociais com mais objetividade, porém, de maneira não manifesta.

Esse processo de reformulação teve como ponto de partida a análise dos questionários iniciais das Escalas do Antissemitismo (AS) e do Etnocentrismo (E), aplicados em abril de 1944 para 144 estudantes mulheres do curso de Introdução à Psicologia, da Universidade da Califórnia. Os modelos iniciais das escalas AS e E foram importantes justamente por fornecerem o material primário que possibilitou aos autores expandir os eixos temáticos da pesquisa – tanto para o conservadorismo político-econômico, como para o preconceito em geral. No caso da escala AS, a sua forma inicial era composta por dois questionários (“A” e “S”), cada qual com 26 itens, somando um total de 52 itens, distribuídos em 5 subescalas (“Ofensivos”, “Perigosos”, “Atitudes” a serem tomadas, “Separatistas” e “Intrusos”). Já a forma inicial da escala E era formada por um questionário de 34 itens, organizados em 3 subescalas

(“Negros”, “Minorias” e “Patriotismo”)⁷⁸.

Tabela 4 – Aplicação do Questionário Inicial das Escalas AS e E⁷⁹

Escalas	Subescalas	Quantidade de itens utilizados
Antissemitismo (AS)	Ofensivos (S _O)	12
	Perigosos (S _P)	10
	Atitudes (S _A)	16
	Separatistas (S _S)	08
	Intrusos (S _I)	08
	Total (AS): 52 itens ⁸⁰	
Etnocentrismo (E)	Negros (N)	12
	Minorias (M)	12
	Patriotismo (P)	10
	Total (E): 34 itens	
Total Geral: 86 itens.		
Amostra: 144 estudantes mulheres (Universidade da Califórnia).		
Período: abril de 1944.		

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, adaptada.

Após a análise dos resultados, os autores perceberam que os questionários poderiam ser reformulados e concentrados em apenas um único instrumento, levando em consideração não somente itens das escalas AS e E, mas também das outras duas: Conservadorismo Político-Econômico (CPE) e Fascismo (F). Com isso, reduziram a quantidade de itens das duas primeiras escalas (AS e E) e acrescentaram no questionário os itens das outras duas (CPE e F). Segundo

⁷⁸ As subescalas foram fundamentais para a organização das escalas de medição, possuindo a função metodológica de organizar e sistematizar os diversos itens dos questionários em áreas comuns. Segundo Adorno et. al (1969, p. 62, tradução nossa), as subescalas foram criadas para “assegurar uma cobertura sistemática dos vários aspectos concebidos e para testar certas hipóteses”. Ou seja, elas não são meros resultados estatísticos, mas instrumentos ou “formas convenientes de conceber e agrupar itens”. Com exceção da Escala CPE, todas as outras são subdivididas em subescalas.

⁷⁹ Somente as escalas AS e E aplicaram questionários segundo esse modelo inicial. Os itens das outras escalas foram construídos e aplicados somente a partir do questionário “Forma 78” (e seguintes). Para mais informações sobre o questionário inicial da escala AS, confira o “*Anexo A – Questionário inicial do Antissemitismo*”; para saber mais sobre o questionário inicial da escala E, confira o “*Anexo B – Questionário inicial do Etnocentrismo*”.

⁸⁰ Deve-se observar que um mesmo item pode servir, ao mesmo tempo, para mais de uma subescala, como ocorreu, neste caso, com alguns itens da Escala do Antissemitismo. Por isso, a simples soma dos itens de uma determinada subescala nem sempre confere com o total de itens da escala correspondente. Esse mesmo procedimento se repetiu nos questionários seguintes, especificamente nas Escalas AS e F.

os autores, “foi uma política ou prática regular da presente pesquisa reduzir a formas breves as técnicas comprovadas, a fim de introduzir outras novas capazes de medir tendências adicionais de importância teórica” (ADORNO; et. al., 1969, p. 83, tradução nossa).

Esse esforço resultou na construção do questionário chamado “Forma 78”, organizado do seguinte modo: 10 itens da Escala AS, 14 itens da Escala E, 16 itens da Escala CPE e 38 itens da Escala F, com um total de 78 itens. Com exceção da escala CPE, todas as outras apresentaram subescalas para a sistematização do material coletado⁸¹. Esse modelo foi aplicado entre março e junho de 1945 para os grupos: a) 140 estudantes mulheres do curso de Oratória (Universidade da Califórnia); b) 52 estudantes homens do curso de Oratória (Universidade da Califórnia); c) 40 estudantes mulheres do curso de extensão em Psicologia para Adultos (Universidade da Califórnia); d) 52 profissionais mulheres (enfermeiras, professoras e assistentes sociais).

Tabela 5 – Aplicação do Questionário “Forma 78” – Escalas AS, E, CPE e F⁸²

Escalas	Subescalas	Quantidade de itens utilizados
Antissemitismo (AS)	Ofensivos (S _O)	05
	Perigosos (S _P)	02
	Atitudes (S _A)	02
	Separatistas (S _S)	02
	Intrusos (S _I)	02
	Total (AS): 10 itens	
Etnocentrismo (E)	Negros (N)	04
	Minorias (M)	06
	Patriotismo (P)	04
	Total (E): 14 itens	
Conservadorismo Político-Econômico (CPE)	“ <i>Liberais</i> ”	05
	“ <i>Conservadores</i> ”	11
	Total (CPE): 16 itens	

⁸¹ A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza liberal ou conservadora dos itens. Por isso, os termos “Liberal” e “Conservador” apresentados na tabela são apenas orientadores – e não subescalas de sistematização dos itens.

⁸² **Sobre o questionário “Forma 78”:** como já mencionado, a somatória dos itens apresentados em cada subescala nem sempre corresponde com o total de itens escala correspondente, porque, na aplicação do questionário, um mesmo item pode servir, ao mesmo tempo, para mais de uma subescala, como ocorreu, por exemplo, com alguns itens da Escala do Antissemitismo e do Fascismo. Para mais informações sobre o questionário “Forma 78”, confira o “Anexo C – Questionário Forma 78”.

Fascismo (F)	Convencionalismo	06
	Submissão autoritária	08
	Agressividade autoritária	05
	Anti-intracepção	06
	Superstição e Estereotipia	05
	Poder e Dureza	05
	Destrutividade e Cinismo	11
	Projetividade	05
	Sexo	04
	Total (F): 38 itens	
Total Geral: 78 itens		
Amostra: 295 entrevistados, divididos em 4 grupos: a) 140 estudantes mulheres do curso de Oratória (Universidade da Califórnia); b) 52 estudantes homens do curso de Oratória (Universidade da Califórnia); c) 40 estudantes mulheres do curso de extensão em Psicologia para Adultos (Universidade da Califórnia); d) 63 profissionais mulheres (enfermeiras, professoras e assistentes sociais).		
Período: primavera (março-junho) de 1945.		

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, adaptada.

A alta correlação entre os resultados das Escalas AS e E no modelo “Forma 78” levou os autores a pensarem a hipótese do Antissemitismo ser incluído no Etnocentrismo como uma de suas subescalas – atitude essa que, de fato, foi tomada no processo de formação do questionário “Forma 60”, por considerarem o antissemitismo como um dos aspectos específicos de uma atitude preconceituosa mental mais abrangente, identificada no etnocentrismo. Por conta disso, bem como levando em consideração a necessidade de refinar os métodos de pesquisa, os autores mais uma vez reformularam o questionário de Opinião Pública, que ficou organizado da seguinte maneira: 12 itens da Escala E (já incluídos os 4 itens da subescala AS), 14 itens da Escala CPE e 34 itens da Escala F, contabilizando um total de 60 itens.

O questionário “Forma 60” foi aplicado entre junho e setembro de 1945 para 4 grupos: a) 47 estudantes mulheres da Universidade de Óregon; b) 54 estudantes mulheres das Universidades de Óregon e da Califórnia; c) 57 estudantes homens das Universidades de Óregon e da Califórnia; d) 68 homens participantes de associações ou grupos de fraternidade (Lions Club, Kiwanis, Rotary) dos bairros vizinhos da Universidade de Óregon⁸³.

⁸³ Observação: os estudantes da Universidade de Óregon eram graduados e participavam de um curso de verão em Psicologia (faixa etária média de 20 a 25 anos); já os estudantes da Universidade da Califórnia eram em sua maioria professores e participavam de um curso de verão em Educação (faixa etária de 25 a 45 anos). Total geral da

Tabela 6 – Aplicação do Questionário “Forma 60” – Escalas E, CPE e F⁸⁴

Escalas	Subescalas	Quantidade de itens utilizados
Etnocentrismo (E)	Judeus (J)	04
	Negros (N)	03
	Minorias (M)	03
	Patriotismo (P)	02
	Total (E): 12 itens	
Conservadorismo Político-Econômico (CPE)	“ <i>Liberais</i> ”	09
	“ <i>Conservadores</i> ”	05
	Total (CPE): 14 itens	
Fascismo (F)	Convencionalismo	03
	Submissão autoritária	07
	Agressividade autoritária	09
	Anti-intracção	04
	Superstição e Estereotipia	09
	Poder e Dureza	07
	Destrutividade e Cinismo	03
	Projetividade	05
	Sexo	03
	Total (F): 34 itens	
Total Geral: 60 itens		
Amostra: 226 entrevistados, subdivididos em 4 grupos: a) 47 estudantes mulheres da Universidade de Óregon; b) 54 estudantes mulheres das Universidades de Óregon e da Califórnia; c) 57 estudantes homens das Universidades de Óregon e da Califórnia; d) 68 homens participantes de associações (Lions Club, Kiwanis, Rotary) dos bairros vizinhos da Universidade de Óregon.		
Período: verão (junho-setembro) de 1945.		

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, adaptada.

Mesmo apresentando resultados interessantes, a “Forma 60” foi abreviada pelos

amostra: 226 pessoas.

⁸⁴ **Sobre o questionário “Forma 60”:** 1) Os itens da Escala do Antissemitismo foram incluídos no questionário como uma subescala do Etnocentrismo – subescala “Judeus” (J). 2) A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza liberal ou conservadora dos itens. 3) A somatória dos itens das subescalas não corresponde com o total dos itens da escala, como ocorre, por exemplo, com alguns itens da Escala do Fascismo. Para mais informações sobre o questionário Forma 60, confira o “Anexo D – Questionário Forma 60”.

pesquisadores para dois questionários ainda menores, um composto por 45 itens e outro por 40. A principal justificativa para a implementação de um questionário mais curto estava relacionada não apenas ao tempo gasto para o seu preenchimento – preparado para ser feito em no máximo 30 minutos –, mas também por conta da atualização de alguns itens segundo o momento histórico da época. Por exemplo, algumas afirmações mais específicas sobre a Segunda Guerra presentes nas “Formas 78 e 60” – como itens sobre alemães e japoneses –, não faziam mais sentido continuarem nos questionários seguintes, em especial nas “Formas 45 e 40”, que foram aplicados após o término da guerra.

Os dois modelos de questionários foram aplicados simultaneamente, isto é, ambos no período de outubro de 1945 a junho de 1946 para uma amostra significativa de participantes. A versão de 45 itens foi organizada da seguinte maneira: 10 itens sobre a escala do Etnocentrismo, 5 com relação ao Conservadorismo Político-Econômico e 30 referentes ao Fascismo. A diferença entre os dois modelos está especificamente relacionada aos itens da subescala “Judeus” que foram suprimidos para a “Forma 40”.

A amostra participante do questionário “Forma 45” contou com uma grande variedade de grupos, num total de 570 entrevistados: a) 59 mulheres adultas do curso de extensão em “Testes Psicológicos” da Universidade da Califórnia (faixa etária entre 20 a 50 anos); b) 110 detentos homens do Presídio Estadual de San Quentin (Califórnia); c) 71 pacientes mulheres da Clínica Psiquiátrica de San Francisco; d) 50 pacientes homens da Clínica Psiquiátrica de San Francisco; e) 50 representantes da classe trabalhadora (31 homens e 19 mulheres); f) 51 homens participantes do Serviço de Emprego para Veteranos; g) 179 homens da Escola Marítima.

Tabela 7 – Aplicação do Questionário “Forma 45” – Escalas E, CPE e F⁸⁵

Escalas	Subescalas	Quantidade de itens utilizados
Etnocentrismo (E)	Judeus (J)	04
	Negros (N)	03
	Minorias (M)	01
	Patriotismo (P)	02
	Total (E): 10 itens	

⁸⁵ **Sobre o Questionário “Forma 45”:** 1) Os itens da Escala do Antissemitismo foram incluídos no questionário como uma subescala do Etnocentrismo – subescala “Judeus” (J). 2) A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza liberal ou conservadora dos itens. 3) A somatória dos itens das subescalas não corresponde com o total dos itens da escala, como ocorre, por exemplo, com alguns itens da Escala do Fascismo. Para mais informações sobre o questionário “Forma 45”, confira o “Anexo E – Questionário Forma 45”.

Conservadorismo Político-Econômico (CPE)	<i>“Liberais”</i>	02
	<i>“Conservadores”</i>	03
	Total (CPE): 05 itens	
Fascismo (F)	Convencionalismo	04
	Submissão autoritária	07
	Agressividade autoritária	08
	Anti-intracção	04
	Superstição e Estereotipia	06
	Poder e Dureza	07
	Destrutividade e Cinismo	02
	Projetividade	05
	Sexo	03
Total (F): 30 itens		
Total Geral: 45 itens		
Amostra: 570 entrevistados, organizados nos seguintes grupos: a) 59 mulheres adultas do curso de extensão em “Testes Psicológicos” da Universidade da Califórnia (faixa etária entre 20 a 50 anos); b) 110 detentos homens do Presídio Estadual de San Quentin (Califórnia); c) 71 pacientes mulheres da Clínica Psiquiátrica de San Francisco; d) 50 pacientes homens da Clínica Psiquiátrica de San Francisco; e) 50 representantes da classe trabalhadora (31 homens e 19 mulheres); f) 51 homens participantes do Serviço de Emprego para Veteranos; g) 179 homens da Escola Marítima.		
Período: outubro de 1945 a junho de 1946 (nove meses).		

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, adaptada.

Como já comentado anteriormente, paralelamente ao questionário “Forma 45”, os autores também aplicaram outro ainda mais curto, com 40 itens. Dentre os motivos, constam especialmente dois: em primeiro lugar, a questão do tempo, uma vez que muitos grupos (como o de trabalhadores) não dispunham sequer de 30 minutos para responder o questionário; em segundo lugar, o caráter iminente polêmico e explícito das afirmações antissemitas, que, no entender dos autores condicionaria a opinião dos entrevistados com relação ao preconceito, impedindo assim a manifestação daquelas disposições inconscientes do perfil potencialmente autoritário que deveriam emergir nas respostas aos itens da escala do Fascismo.

Para tanto, dos 10 itens da Escala do Etnocentrismo, foram suprimidas as 4 afirmações da subescala “Judeus” e 1 afirmação da subescala “Negros”, totalizando assim 5 itens desta escala para o novo questionário. As outras escalas mantiveram a quantidade de itens previstos no modelo anterior – isto é, 5 para o Conservadorismo Político-Econômico e 30 para o Fascismo.

Para a aplicação deste questionário, os autores contaram com a maior amostra de toda a pesquisa, com um total de 998 entrevistados, organizados nos seguintes grupos: a) 132 estudantes mulheres do curso de Psicologia da Universidade George Washington; b) 63 homens participantes de associações (Kiwanis e Rotary) de San Francisco (Califórnia); c) 69 homens da classe média (membros de agrupamentos locais, igrejas, Associação de Pais e Mestres, clubes etc.); d) 154 mulheres da classe média (membros de agrupamentos locais, igrejas, Associação de Pais e Mestres, clubes etc.); e) 61 homens representantes da classe trabalhadora (membros de grupos locais, como União de Trabalhadores das Companhias Elétricas, Trabalhadores Portuários, Escola Laboral da Califórnia etc.); f) 53 mulheres representantes da classe trabalhadora (membros de grupos locais, como União de Trabalhadores das Companhias Elétricas, Trabalhadores Portuários, Escola Laboral da Califórnia etc.); g) 117 homens de Los Angeles; h) 130 mulheres de Los Angeles; i) 55 homens participantes do Serviço de Emprego para Veteranos; j) 164 homens da Escola Marítima.

Tabela 8 – Aplicação do Questionário “Forma 40” - Escalas E, CPE e F⁸⁶

Escalas	Subescalas	Quantidade de itens utilizados
Etnocentrismo (E)	Judeus (J)	---
	Negros (N)	02
	Minorias (M)	01
	Patriotismo (P)	02
	Total (E): 05 itens	
Conservadorismo Político-Econômico (CPE)	“ <i>Liberais</i> ”	02
	“ <i>Conservadores</i> ”	03
	Total (CPE): 05 itens	
Fascismo (F)	Convencionalismo	04
	Submissão autoritária	07
	Agressividade autoritária	08
	Anti-intracepção	04
	Superstição e Estereotipia	06
	Poder e Dureza	07
	Destrutividade e Cinismo	02

⁸⁶ **Sobre o Questionário “Forma 40”:** 1) Os itens da subescala “Judeus” (J) foram excluídos para a aplicação deste modelo. 2) A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza liberal ou conservadora dos itens. 3) A somatória dos itens das subescalas não corresponde com o total dos itens da escala, como ocorre, por exemplo, com alguns itens da Escala do Fascismo. Para mais informações sobre os itens presentes no questionário Forma 40, confira o “*Anexo F – Questionário Forma 40*”.

	Projetividade	05
	Sexo	03
	Total (F): 30 itens	
Total Geral: 40 itens		
Amostra: 998 entrevistados, organizados nos seguintes grupos: a) 132 estudantes mulheres do curso de Psicologia da Universidade George Washington; b) 63 homens participantes de associações (Kiwanis e Rotary) de San Francisco (Califórnia); c) 69 homens da classe média; d) 154 mulheres da classe média; e) 61 homens representantes da classe trabalhadora; f) 53 mulheres representantes da classe trabalhadora; g) 117 homens de Los Angeles; h) 130 mulheres de Los Angeles; i) 55 homens participantes do Serviço de Emprego para Veteranos; j) 164 homens da Escola Marítima.		
Período: outubro de 1945 a junho de 1946 (nove meses).		

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, adaptada.

Após conhecer o processo de construção das escalas e aplicação dos questionários, a proposta seguinte será revisitar o itinerário de pesquisa dos autores: primeiramente, propor uma análise das tendências ideológicas manifestas que estão descritas nas três primeiras escalas mencionadas (Antissemitismo, Etnocentrismo e Conservadorismo Político-Econômico), para depois, a partir delas, num segundo momento, passar para uma análise das tendências antidemocráticas implícitas que estão presentes na escala do Fascismo, de modo a delinear os aspectos básicos que formam o perfil do caráter autoritário.

2.3 ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS IDEOLÓGICAS MANIFESTAS

Como já observado, a tarefa de Adorno et al (1969) concentrou-se na análise quantitativa e qualitativa daqueles aspectos pulsionais latentes que ligam os conceitos de ‘autoritarismo’ e ‘formação da personalidade’, visando identificar quais características formam ou não a mentalidade fascista – levando em consideração, porém, a hipótese da personalidade como elemento mediador entre a ‘ideologia’ e a ‘estrutura social’.

Segundo Carone (2012), o uso de escalas de medição teve um papel importante para a pesquisa por vários motivos: a) primeiro, por mensurar as tendências ideológicas (opiniões, valores, motivações e atitudes) dos sujeitos com relação a grupos étnicos minoritários e ideologias políticas, conforme observado nas escalas AS, E e CPE; b) segundo, por fornecer dados fundamentais para a identificação de algumas tendências antidemocráticas implícitas, conforme registrado pela escala F; c) terceiro, por proporcionar critérios para a seleção de

indivíduos com altas e baixas pontuações para estudos de caso e entrevistas clínicas; d) quarto, por possibilitar uma análise tanto quantitativa como qualitativa da estrutura e conteúdo das ideologias mencionadas pelas escalas.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito aos pressupostos teóricos que guiaram a construção das escalas: enquanto as escalas AS, E e CPE, em seus respectivos itens, fizeram menções explícitas a grupos minoritários (judeus, negros, estrangeiros e outros), o pressuposto teórico que guiou os itens da escala F levou em consideração a importância de mensuração das tendências implícitas ou pseudodemocráticas presentes nos indivíduos. Para tanto, ao invés de fazer referências a determinadas grupos étnicos, a escala F preferiu atuar de modo indireto e subentendido, ou seja, por meio de frases que tinham condições de captar motivações antidemocráticas, porém, de forma não manifesta em seus itens (ADORNO; et. al, 1969).

Passemos então para uma descrição mais pormenorizada destas três primeiras escalas: seus critérios de formação, resultados, correlações e principais contribuições para a construção da escala F.

2.3.1 A Escala do Antissemitismo

A apresentação da escala do Antissemitismo (AS), bem como os critérios de pesquisa, resultados e análise, faz parte do capítulo *Estudo da Ideologia Antissemita*, presente na primeira parte da obra, de autoria de Daniel J. Levinson. A construção desta escala tinha como objetivo identificar opiniões, ações, valores e ideias dos participantes com relação a algum tipo de aversão contra os judeus. Mais do que limitar a análise do preconceito à questão ético-religiosa, a construção da escala AS apresentou-se como um ponto de partida favorável para a compreensão de outras motivações antidemocráticas. Ou seja, a tese dos autores é que a atitude antissemita se trata da generalização de uma atitude intolerante que não se limita somente aos judeus, mas aos seres humanos em geral e à sociedade.

Uma das formas de ideologia social mais claramente antidemocrática é o preconceito; e neste contexto, o antissemitismo fornece um ponto de partida frutífero para o estudo da psicologia social. Como movimento social, o antissemitismo organizado representa uma grande ameaça para a democracia: é um dos veículos psicológicos mais poderosos para movimentos políticos antidemocráticos e fornece, por razões em grande parte político-econômicas que estão além do alcance desta discussão, a ponta da lança talvez mais efetiva para um ataque frontal contra toda nossa estrutura social (ADORNO; et al, 1969, p. 57, tradução nossa).

Como já mencionado, a versão inicial da Escala AS apresentou um total de 52 itens, elaborados de forma negativa, isto é, afirmando uma postura antissemita. O modelo de resposta para cada item seguiu a estrutura de 6 níveis de opiniões, sem ponto neutro, relacionadas ao acordo ou desacordo do antissemitismo. Os itens de apoio ao antissemitismo apresentavam pontuações mais elevadas do que os níveis de oposição; portanto, quanto maior a soma dos escores, mais evidente é o antissemitismo.

A partir da coleta dos dados da escala AS foram organizadas cinco subescalas (“Ofensivos”, “Perigosos”, “Atitudes” a serem tomadas, “Intrusos” e “Separatistas”), que tinham como função identificar o padrão da mentalidade antissemita, isto é, perceber o antissemitismo como uma estrutura ideológica mental capaz de condicionar o modo de ver negativamente os judeus na sociedade.

a) *Ofensivos*: os itens desta subescala descrevem os judeus como ofensivos, desagradáveis e irritantes. Afirmações como “Não importa o quão americanizado pareça ser um judeu, sempre haverá algo de basicamente judaico por baixo, uma lealdade ao judaísmo e uma maneira de ser que nunca lhe será totalmente modificada” ou “*Pode haver algumas exceções, mas, em geral, os judeus são muito parecidos*” (ADORNO; et al., 1969, p. 63, tradução nossa), demonstram uma generalização do judeu, sem fazer menção a qualquer diferença específica ou individual. No entanto, o que está em jogo em tais afirmações é a transferência do ônus da socialização: não é o preconceito do americano, mas a ofensividade do judeu que afasta qualquer possibilidade de socialização. Essa estrutura mental torna, portanto, possível a estereotípia e a discriminação a todo e qualquer judeu.

b) *Perigosos*: os itens presentes nessa subescala descrevem os judeus como um grupo social perigoso, dominante e corrupto. Ao mesmo tempo em que são caracterizados como ricos e poderosos – agindo de forma corporativista e conivente uns com os outros –, são também descritos como parasitários, uma vez que o seu compromisso patriótico não é com a sociedade americana, mas com a etnia judaica. Itens como “*Existem muitos judeus nos vários escritórios e agências federais de Washington; e eles têm muito controle sobre nossas políticas nacionais*” ou “*A primeira lealdade do judeu é com o judaísmo, e não com o seu país*” (ADORNO, et al, 1969, p. 64, tradução nossa), tendem a representar a falta de patriotismo do judeu que, automaticamente, o transforma em uma ameaça para o país e para a civilização como um todo. Observa-se, nesse caso, que tais afirmações tentam captar não a periculosidade do indivíduo judeu, mas a projeção – no judeu enquanto grupo – daquilo que representa toda e qualquer ameaça ao *status quo* americano.

c) *Atitudes*: essa subescala diz respeito às atitudes que a sociedade americana deveria tomar com relação aos judeus, das quais descrevem diversos graus de discriminação antissemita, desde a simples inclinação para o evitar o judeu na sociedade, como ações de segregação parcial ou total, até a grave supressão ou ataque. Frases da seguinte ordem “*A fim de manter um bairro residencial agradável, é melhor evitar que os judeus vivam nele*” ou “*As universidades deveriam adotar um sistema de cotas, pelo qual se limitaria o ingresso de judeus em especialidades que, no momento, possuem um número excessivo de judeus*” (ADORNO; et al. 1969, p. 65, tradução nossa), expressam, sem dúvida, uma tendência segregacionista aos judeus. Neste caso, as questões implícitas nas afirmações apresentam-se como uma resposta às duas subescalas anteriores: pelo fato de serem ofensivos e perigosos, providências precisam ser tomadas. Entra definitivamente em jogo as noções pseudodemocráticas: em vista de um bem maior ou em defesa da democracia, algumas práticas precisam ser impostas à comunidade judaica⁸⁷.

d) *Separatistas e Intrusos*: essas duas subescalas trazem descrições que afirmam o judeu ora como separatista, resistente a qualquer enculturação norte-americana, ora como intruso por parte dos próprios norte-americanos. De qualquer modo, itens como “*Grande parte do ressentimento contra os judeus decorre da sua tendência em se manterem separados e excluírem os gentios da vida social judaica*” ou “*Os judeus não deveriam se intrometer tanto nas atividades e organizações cristãs, nem buscar tanto reconhecimento e prestígio por parte dos cristãos*” (ADORNO; et al, 1969, p. 66, tradução nossa), descrevem a falta de aceitação dos judeus na sociedade americana, fortalecendo mais ainda o caráter segregacionista. A função das frases acima (por parte da pesquisa) não é, portanto, comprovar tais aspectos no judeu, mas investigar em até que ponto tais justificativas não funcionariam como ‘bodes expiatórios’ para a legitimação psíquica da atitude antissemita.

Enfim, a partir dos resultados, a escala AS demonstrou que o caráter antissemita não se baseia na discriminação do indivíduo judeu, mas decorre de rótulos e imagens preconcebidas

⁸⁷ A noção pseudodemocrática, apesar de preconceituosa, difere em certa medida da noção antidemocrática. Confira: “A maior parte do preconceito encontrado nos negócios, em casa e na interação social é, geralmente, *pseudodemocrático* ao invés de *abertamente antidemocrático*. Esta distinção desempenha um papel importante na análise da ideologia antissemita, que orientou a construção da escala e a formulação de itens. Uma ideia pode ser considerada abertamente antidemocrática quando se refere ao ódio ativo, ou à violência que tem como objetivo direto eliminar um grupo minoritário ou colocá-lo permanentemente em uma posição subordinada. Uma ideia pseudodemocrática, por outro lado, é aquela em que a hostilidade em relação a um grupo é um tanto temperada e disfarçada por meio de um compromisso com ideais democráticos. As declarações pseudodemocráticas sobre os judeus são frequentemente introduzidas por frases qualificadoras que negam a hostilidade ou que tentam demonstrar a atitude democrática do falante, como por exemplo: ‘Não é que eu seja preconceituoso, mas ...’; ‘Os judeus têm os seus direitos, mas ...’” (ADORNO; et al, 1969, p. 60, tradução nossa).

culturalmente e divulgadas pelas mais diversas instituições sociais – como a família –, cujo resultado é a apropriação de uma estereotipia que condiciona negativamente, a partir de então, toda e qualquer experiência com um judeu ou com quem se aproprie de sua cultura (ADORNO; et al, 1969).

Essa estereotipia pode apresentar-se tanto como uma tendência a generalizar exageradamente traços únicos, especialmente por meio de frases que começam com ‘os judeus são...’, ‘os judeus não são...’; ou por meio de uma imagem negativa estereotipada do grupo como uma totalidade, como se ao conhecer um, também se conhecesse todos – uma vez que todos são iguais. Ao afirmar que ‘todos os judeus são praticamente iguais’ ou que ‘nenhum judeu é permitido’, estamos lidando com uma estrutura preconceituosa mental que está relacionada não só ao judeu, mas configurada por um padrão de preconceito que alcança também todo e qualquer grupo minoritário. Isso mostra que a ideologia antissemita está mais ligada à estrutura mental do sujeito fascista do que ao indivíduo real (ADORNO; et al, 1969).

2.3.2 A Escala do Etnocentrismo

Os critérios de aplicação, coleta de dados e análise da escala do Etnocentrismo (E) aparecem no capítulo “*Estudo da Ideologia Etnocêntrica*”, escrita por Daniel J. Levinson. Para os autores, o etnocentrismo está relacionado ao modo como o indivíduo é fechado etnicamente ao seu grupo, levando-o a rejeitar aquilo pertence ao grupo alheio. Trata-se de outro ponto de partida interessante para a análise de uma personalidade autoritária, uma vez que ele proporciona o conhecimento dos aspectos psicológicos que permeia as relações entre grupos, de modo a perguntar por que os indivíduos se inclinam ao conflito ou competição – afetos esses que, apesar de não serem nocivos por si mesmos, sem dúvida, estão presentes na base de qualquer ação fascista (ADORNO; et al, 1969).

O etnocentrismo trata-se de um sistema ideológico que orienta a ação dos grupos por meio da distinção realizada entre endogrupos (*ingroups*) e exogrupos (*outgroups*). O endogrupo é aquele em que o sujeito manifesta um grau de identificação com seus participantes, segundo critérios que podem ser diversos (étnicos, políticos, econômicos, religiosos, afinidades artísticas ou profissionais etc.); já o exogrupo, pelo contrário, é aquele em que o sujeito compreende como alheio aos seus critérios de identificação. É neste ponto que se localiza a ideologia etnocêntrica: ela não só identifica o exogrupo como alheio, mas também como rival a ser combatido, implicando assim em uma disjunção lógica exclusiva (isto é, ou ‘nós’, ou ‘eles’):

Uma característica primária da ideologia etnocêntrica é a generalidade da rejeição do exogrupo. É como se o indivíduo etnocêntrico se sentisse ameaçado pela maioria dos grupos aos quais ele não tem sentimento de pertença; se ele não pode se identificar, ele deve se opor; se um grupo não é “aceitável”, passa a ser “alheio” [pária] (ADORNO; et al, 1969, p. 147, tradução nossa).

Para a construção da escala do Etnocentrismo foram utilizados os mesmos procedimentos metodológicos da escala AS, ou seja, a aplicação de questionários do tipo Likert, levando em consideração a redação de itens essencialmente negativos. Portanto, quanto maior os escores nesta escala, maiores serão os resultados que afirmam um caráter etnocêntrico. A escala inicial do Etnocentrismo constava com 34 itens, subdivididos em três subescalas (“Negros”, “Minorias” e “Patriotismo”). A função das subescalas era justamente desdobrar o tema central da escala, de modo a ter acesso a determinadas facetas que podem passar despercebidas. Além do que, a correlação das subescalas com a escalas dão uma maior segurança para comprovar a hipótese inicial: que o etnocentrismo – assim como o antissemitismo – é um fenômeno total, que opera de maneira padronizada nas estruturas mentais dos indivíduos.

a) *Negros*: levando em consideração o histórico de opressão contra o negro, bem como as imagens elaboradas popularmente a partir dele, os autores acharam conveniente apresentar uma subescala específica para esse grupo. De modo geral, os itens desta subescala tentam enfocar parte da ideologia que permeia a relação de negros com brancos, isto é, a partir de algumas noções negativas como ‘preguiçosos’ e ‘ignorantes’, que não ambicionam nenhuma igualdade com os brancos – igualdade essa que, na opinião dos brancos, seria um desejo apenas dos líderes negros.

Os itens do questionário, como “*Há algo inerentemente primitivo e incivilizado no negro, como se mostra em sua música e em sua extrema agressividade*” ou “*Seria um erro permitir que negros cheguem a ser capatazes ou chefes de brancos*” (ADORNO; et al, 1969, p. 105, tradução nossa), fazem questão de enfatizar determinadas características negativas do negro na tentativa de justificar a sua condição de inferioridade na sociedade. A lógica preconceituosa prevista em tais itens é a da transferência da responsabilização: o culpado pela situação do negro é o próprio negro – e não o branco. Desta forma, o que os autores tentavam captar em tal questionário era o padrão de pensamento camuflado por trás desta transferência, cujo objeto não era emancipação do negro, mas a manutenção de sua subordinação.

b) *Minorias*: essa subescala está relacionada aos vários grupos minoritários nos

Estados Unidos, sobre os quais existem opiniões e imagens negativas e que, geralmente, estão sujeitos a atitudes de subordinação, restrição da ação social, segregação e até perseguição⁸⁸. Frases como “*Qualquer grupo ou movimento social que contenha muitos estrangeiros deve ser observado com suspeita e, sempre que possível, também ser investigado pelo FBI*” ou “*Estamos gastando muito dinheiro para o tratamento de criminosos e loucos e para a educação de pessoas incapazes por natureza*” (ADORNO; et al, 1969, p. 106, tradução nossa), indicam, de maneira implícita, estruturas mentais que já orientam, de antemão, o padrão da experiência etnocêntrica. Neste caso, a afirmação do endogrupo – o grupo do ‘eu’ – ocorre somente na medida em que o exogrupo – o grupo do ‘outro’ – passa a ser restrito, subordinado ou extinto. A ‘suspeita’ (ou qualquer outra imagem negativa) destinada ao exogrupo não seria mais uma deficiência presente no ‘eu’ do que no ‘outro’? Entra em cena, portanto, uma espécie de egoísmo cultural ou grupal que se interpõe a cada nova experiência do indivíduo com outras culturas ou grupos.

Embora o preconceito etnocêntrico seja dirigido contra minorias – visto aqui pelo aspecto quantitativo, em oposição ao vago conceito de ‘maioria’ –, pode-se perguntar se o etnocentrismo não se enquadraria também em grupos numerosos, como por exemplo, o fenômeno do desprezo pelas massas, a incapacidade de pessoas com deficiência e a subordinação das mulheres. Logo, a adesão certos indivíduos, por exemplo, ao item “*Embora as mulheres sejam necessárias nas forças armadas e na indústria, elas deveriam retornar ao seu devido lugar, o lar, quando a guerra acabar*” (ADORNO; et al, 1969, p. 106, tradução nossa), permitiu aos autores pensarem o etnocentrismo em contextos distintos que o da minoria quantitativa.

c) *Patriotismo*: essa subescala encara as relações internacionais a partir da noção de patriotismo, tomando o país como endogrupo em oposição às demais nações – consideradas como exogrupos. Segundo Adorno et al (1969), o patriotismo em questão não se aplica apenas ao conhecido ‘amor pela pátria’, mas à cega adesão do grupo a determinados valores culturais nacionais, que leva em consideração tanto a conformidade incondicional às modalidades do grupo predominante, como a rejeição automática de outros povos como exogrupos, conforme

⁸⁸ Dentre esses grupos de minorias, além dos judeus e negros, estão incluídos as seitas religiosas e partidos políticos minoritários, os movimentos sociais e sindicatos que possuem uma quantidade excessiva de estrangeiros, bem como outras minorias étnicas, como japoneses e filipinos, nascidos no país. Além deles, também entram como minorias os chamados “*zoot-suiters*” (isto é, jovens negros e hispano-americanos, que usaram de uma determinada “antimoda” como elemento de reafirmação social), prostitutas, homossexuais, criminosos e outros grupos, em geral, indesejáveis para a sociedade – ou seja, que apresentam atitudes e opiniões hostis ao *status quo* (ADORNO; et al, 1969).

expressam os itens: *“Patriotismo e lealdade são os primeiros e mais importantes requisitos de um bom cidadão”* e *“Em vista da atual emergência nacional, é altamente importante reservar os cargos governamentais de responsabilidade aos nativos brancos e cristãos”* (ADORNO; et al, 1969, p. 108, tradução nossa). Nesse caso, os autores fazem uma distinção entre pseudopatriotismo e patriotismo genuíno, no qual identifica no segundo uma certa disposição crítica para analisar a adesão aos valores nacionais⁸⁹.

Além destes aspectos, a subescala do patriotismo também levou em consideração uma avaliação geral sobre a questão da obediência e da disciplina, que na opinião do senso comum é naturalmente compreendida a partir da noção hierárquica da dominação do superior ao inferior: *“Sempre existirão nações superiores e inferiores no mundo e, pelo bem de todos os envolvidos, é melhor que os superiores estejam no controle dos assuntos mundiais”* (ADORNO; et al., 1969, p. 108, tradução nossa). Logo, uma vez que a obediência é compreendida hierarquicamente pela questão do domínio, passa então ser legítima a punição aos indivíduos do exogrupo que não se encaixam no *status quo*, como pode ser compreendida a partir do seguinte item: *“O atual tratamento dado aos desertores de guerra, aos que evadem o serviço militar e aos estrangeiros inimigos é muito brando e indulgente. Se uma pessoa não está disposta a lutar pelo seu país, ela merece algo muito pior do que apenas a prisão ou o campo de trabalho forçado”* (ADORNO; et al, 1969, p. 108, tradução nossa). A noção de superioridade-inferioridade também abarca questões em torno da supremacia nacional, que, ao mesmo tempo em que identifica algumas nações como perigosas (alemães e japoneses), também almejam o domínio sobre as mesmas ou sobre outras (ADORNO; et al. 1969, p. 108-109).

Enfim, a partir das frases da subescala do patriotismo, os autores objetivam, portanto, identificar aquelas estruturas mentais que justificam moralmente a exclusão ou a segregação daqueles que não participam do endogrupo patriótico. As questões implícitas também estão presentes: se por um lado o pseudopatriotismo adere cegamente à recusa de uma interferência estrangeira na organização do seu endogrupo, por outro lado, não consegue enxergar a dominação que o seu grupo pode exercer sobre o exogrupo. Nesse caso, a preocupação em barrar uma eventual dominação de qualquer exogrupo, desdobra-se agressivamente, no endogrupo, como justificativa plausível para uma reação autoritária.

⁸⁹ “Seria mais adequado usar o termo pseudopatriotismo em distinção ao patriotismo genuíno, no qual o amor ao país e a adesão aos valores nacionais baseiam-se no entendimento crítico. Aparentemente, o patriota genuíno pode apreciar os valores e os costumes de outras nações, bem como ser capaz de admitir muitas outras coisas que não poderia aceitar para si mesmo. Ele está livre do conformismo rígido, da rejeição ao exogrupo e da luta imperialista pelo poder” (ADORNO; et al, 1969, p. 108, tradução nossa).

Adorno et al concluíram que a correlação entre as escalas do Antissemitismo e a do Etnocentrismo possuem aspectos próximos e significativos, porém com a diferença de que a primeira trata de um aspecto parcial e constituinte da segunda, considerada como uma estrutura mental maior: “Pareceria mais adequado considerar o antissemitismo como um dos aspectos deste estado mental mais geral; de todo modo, o que requer explicação não é o preconceito contra qualquer grupo, mas a ideologia etnocêntrica total” (ADORNO; et al, 1969, p. 122, tradução nossa)⁹⁰.

A partir da análise destas três subescalas, os autores apresentaram uma definição interessante sobre o etnocentrismo, a partir da qual observa-se alguns de seus elementos que estão presentes no padrão da mentalidade autoritária.

O etnocentrismo baseia-se em uma distinção penetrante e rígida entre endogrupo-exogrupo; envolve imagens negativas estereotipadas e atitudes hostis em relação aos exogrupos, imagens positivas estereotipadas e atitudes submissas em relação aos endogrupos, e uma visão hierárquica e autoritária da interação grupal, na qual os endogrupos são altamente dominantes e os exogrupos dominados (ADORNO; et al, 1969, p. 150, tradução nossa).

Mais do que simplesmente conceituar genericamente o etnocentrismo, a citação acima ganha uma função estratégica para o texto porque sintetiza, com rara clareza e objetividade, os principais elementos do pensamento etnocêntrico, a partir do qual é possível identificar pelo menos cinco características:

- *Generalidade da rejeição ao exogrupo*: essa característica indica a dificuldade de aceitação de um indivíduo àquilo que é diferente dos interesses do seu grupo. É como ele se sentisse ameaçado por todos aqueles grupos ao quais não nutrem algum sentimento de pertença ou identificação. O que não torna igual, transforma-se em ameaçador: “se ele [grupo] não puder se identificar [a outro grupo], deve então se opor; se um grupo não é ‘aceitável’, então torna-se ‘estranho’” (ADORNO; et al, 1969, p. 147). A generalidade desse critério passa então a organizar as formas de sociabilidade, indicando não mais as relações entre indivíduos, mas as rivalidades, estranhamentos dos grupos que pertencem.

- *Mudanças sofridas pelo exogrupo em diferentes níveis de organização social*: a identificação endogrupo/exogrupo dependerá, em muitos casos, do nível da organização social

⁹⁰ Este aspecto foi implementado, inclusive, pelo acréscimo de mais uma subescala no Etnocentrismo, a dos *judeus*, que contou com 4 itens para o modelo do questionário “Forma 45”. Para o modelo “Forma 40” foram excluídos todos os itens relacionados aos judeus, para que assim o questionário não pudesse ser negativamente marcado por questões polêmicas antissemitas.

que os grupos em questão estão inseridos. Por exemplo, no nível das relações internacionais, o indivíduo americano identificará como exogrupo todos os não-americanos. No entanto, quando a discussão se desloca para o nível das relações internas, a identificação do exogrupo seguirá outros critérios; se o indivíduo é cristão-católico, o exogrupo passará a ser todos os protestantes, e assim por diante. Para o sujeito etnocêntrico, pode-se até mudar os contextos de organização, porém jamais o padrão de pensamento ‘endo/exogrupo’: “Parece, então, que o indivíduo que manifesta uma concepção pseudopatriótica da América em relação a outras nações, realmente considera a maioria dos americanos como um exogrupo” (ADORNO; et al, 1969, p.194, tradução nossa).

- *A necessidade de um exogrupo*: o indivíduo etnocêntrico é caracterizado não só pelo seu fechamento ao endogrupo, mas pela necessidade de existência de um exogrupo para segregar. Essa dependência combativa a todo e qualquer exogrupo, no entanto, impede o etnocêntrico de criar um laço de identificação com a humanidade como um todo, uma vez que ele se torna incapaz de se relacionar com qualquer outro indivíduo sem antes prejudicá-lo como um mero espécime de um grupo objetivado. “A incapacidade de se identificar com a humanidade assume a forma política do nacionalismo e do cinismo sobre o governo mundial e a paz permanente” (ADORNO, et al, 1969, p.148, tradução nossa).

- *O conteúdo da ideologia etnocêntrica sobre os exogrupos*: não se pode negar o fato de que o conteúdo da ideologia etnocêntrica apresenta variações diversas, tanto por causa dos diferentes indivíduos participantes do endogrupo, como também por conta de que cada indivíduo pode ter conceitos ou atitudes diferentes para com distintos exogrupos. No entanto, apesar destas diferenças, os autores afirmam a existência de determinadas tendências gerais, semelhantes as encontradas na ideologia antissemita, como por exemplo, a caracterização do exogrupo como ‘ameaça’ ou ‘debilidade’ a ser combatida: “Essencialmente, os exogrupos são vistos como *ameaçadores e ambiciosos pelo poder*. [...] Uma das principais características da maioria dos exogrupos é que eles são objetivamente mais fracos do que os grupos que supostamente os ameaçam” (ADORNO; et al, 1969, p. 148, grifo do autor, tradução nossa). Além disso, tendências moralistas baseadas na relação hierárquica da dominação também configuram as diversas práticas de justiça e obediência (ADORNO; et al, 1969).

- *Imagem estereotipada do endogrupo*: o membro participante atribui ao endogrupo uma imagem também estereotipada, como assim faz com o exogrupo, porém, com significados opostos: se para o exogrupo há a afirmação de uma estereotipia negativa, para o endogrupo ocorre uma estereotipia positiva. Ao se filiarem como membros, os participantes atribuem ao endogrupo uma moralidade que lhe garante o *status* de superior. “Os endogrupos são

concebidos como superiores na moralidade, habilidade e desenvolvimento geral; eles também devem ser superiores em poder e status, e quando seu status é rebaixado ou ameaçado, o etnocêntrico tende a se sentir perseguido e vitimado” (ADORNO; et al, 1969, p. 149, tradução nossa). O que os autores concluem é que essa legitimação ocorre não só pela fidelidade do indivíduo, mas pela sua cega submissão ao endogrupo idealizado e estereotipado.

2.3.3 A Escala do Conservadorismo Político-Econômico

O material de pesquisa, critérios de aplicação e análise da escala do Conservadorismo Político-Econômico (CPE) constam no capítulo “*Ideologia Político-Econômica e Agrupamentos em relação ao Etnocentrismo*”, de autoria de Daniel J. Levinson. Para a construção desta escala, aplicou-se o mesmo procedimento metodológico já exposto nas escalas AS e E – perguntas, escalas de opinião, entrevistas clínicas e testes de apercepção temática –, bem como as mesmas regras de pontuação e formulação das escalas de opinião: itens com seis opções de respostas, desde o total acordo até o total desacordo com relação à premissa. No entanto, por se tratar de um tema mais complexo (a saber, as estruturas mentais que levam os indivíduos aderirem ou não a determinadas ideologias políticas e econômicas), a escala CPE, diferentemente das anteriores, incluiu não apenas itens negativos em seu questionário, mas também positivos, como também não foi dividida em subescalas.

De modo geral, Adorno et al tinham como objetivo mensurar os motivos ou predisposições que levam os indivíduos aderirem uma tendência ideológica conservadora ou liberal. Desta maneira, ao invés de organizar a pesquisa por meio de subescalas, os autores preferiram considerar pelo menos quatro critérios que permitiriam uma distinção mais elaborada entre as duas ideologias (conservadora e liberal), dos quais resultou a formação da própria escala:

a) *Apoio ao status quo*: para os autores, um dos componentes mais definitivos do conservadorismo é o apego às coisas “como elas são”, isto é, a um determinado modo de organização social estabelecido. Esse aspecto, sem dúvida, possui uma íntima ligação com um autoritarismo, ao menos latente, uma vez que, ao considerar um atual modelo de organização como ideal, acaba cerceando a possibilidade de outros modelos diferentes – talvez até melhores. Esse critério ficou claro, por exemplo, no item “*A América pode não ser perfeita, mas o nosso modo de vida americano nos trouxe o mais próximo daquilo que é humanamente possível de se obter para uma sociedade perfeita*” (ADORNO; et al, 1969, p. 163, tradução nossa), que mostra

exatamente a centralidade do *status quo* para ação do indivíduo, seja de apoio ou oposição.

Desta maneira, enquanto o conservador geralmente ignora os problemas sociais, racionalizando-os como ‘naturais’ ou simplesmente atribuindo-os a influências estranhas – porém, nunca aos defeitos da própria estrutura social existente –, o liberal, pelo contrário, está aberto para criticar o *status quo* e a autoridade imperante, bem como disposto a encarar as diversas formas de mudança social, desde as mais simples até as mais complexas e estruturais (ADORNO; et al, 1969, p. 153-154).

b) Resistência à mudança social: como parte complementar do critério anterior, obviamente, o apoio ao *status quo* está imediatamente relacionado com uma oposição sistemática a qualquer tipo de mudança. Nesse caso, o tradicionalismo enquadra-se como a forma por excelência para a contenção de qualquer afã progressista em um determinado modelo político-econômico existente. Os indivíduos adeptos ao conservadorismo – resistentes às mudanças internas –, expressam essa postura quando se declaram justamente contrários a posicionamentos extremos. Itens como “*A melhor maneira de resolver os problemas sociais é manter-se sempre no meio-termo, avançar lentamente e evitar extremos*” ou “*Em geral, a completa segurança econômica é prejudicial; a maioria dos homens não trabalharia se eles não precisassem do dinheiro para comer e viver*” (ADORNO; et al, 1969, p. 158, tradução nossa), foram fundamentais na pesquisa para indicar o nível do conservadorismo ou liberalismo com relação a esse critério.

Outro obstáculo para a mudança social, segundo os autores, é o chamado mito da natureza humana: o instinto da autoconservação material é essencial para o homem, que vê na estrutura capitalista sua forma mais acabada. Assim, aquele que anseia por mudanças é utópico e pouco prático, uma vez que não consegue compreender o próprio critério da natureza humana. Esse aspecto tem uma relação muito interessante com o item “*Os jovens, às vezes, têm ideias rebeldes, mas, à medida que crescem, passam a superá-las e colocam a cabeça no lugar*” (ADORNO; et al, 1969, p. 158, tradução nossa); a partir dele pode-se observar como o aspecto do ‘amadurecimento pessoal’ torna-se uma argumentação conservadora, uma vez que ela incita justamente a adaptação dos mais jovens aos cânones estabelecidos, vencendo assim suas tendências mais rebeldes (ADORNO; et al, 1969).

c) Apoio aos valores conservadores: sem dúvida alguma, conhecer os valores que organizam e dão sentido ao padrão de uma determinada ideologia político-econômica é fundamental para qualquer estudo sobre a personalidade. Nesse sentido, um dos principais sistemas de valores que está na base da ideologia conservadora diz respeito ao espírito prático, à ambição econômica e à mobilidade ascendente da meritocracia. O sucesso e a realização são

medidos em termos econômicos e o comércio é compreendido como argamassa fundamental para a socialização – lógica do custo-benefício. Para os autores, esses valores acabam se tornando presentes inclusive na educação e no ensino das crianças, como também constam como elementos centrais nos projetos de vida dos adultos, como assim descrevem os seguintes itens utilizados no questionário: “*Uma criança deve aprender, desde cedo na vida, o valor de um dólar e a importância da ambição, da eficiência e da determinação*” ou “*Goste ou não, é preciso admirar homens como Henry Ford ou J. P. Morgan, que superaram toda a concorrência no caminho para o sucesso*” (ADORNO; et al, 1969, p. 158, tradução nossa).

Apesar da valorização do espírito prático e da contínua concorrência contrastarem com outros valores psicológicos, como a caridade e a ajuda aos membros da comunidade, o conservadorismo adota como critério aquilo que Max Weber já havia alertado em sua *Ética Protestante e o Espírito da Capitalismo*: quando indivíduo descobriu que a vocação ao trabalho não é contrária ao lucro, não só criou um campo fértil e ideológico para o desenvolvimento do capitalismo, como também fundiu no esforço individual a possibilidade da ascendência econômica. Logo, segundo essa lógica, o indivíduo ‘necessitado’ não é digno de compaixão, justamente porque não se esforçou; no máximo, ser beneficiado por esporádicas campanhas de igrejas, asilos, orfanatos e outras instituições, formando assim aquilo que os autores denominaram como a “combinação da dureza diária e a caridade dominical” (ADORNO; et al, 1969, p. 155, tradução nossa), próprio da conduta dos grandes empresários e capitalistas. Essa adaptação de valores altruístas no contexto dos interesses econômicos ficou demonstrada no seguinte item do questionário: “*Todo adulto deve encontrar tempo ou dinheiro para alguma organização digna de serviço (caridade, assistência médica etc.) como a melhor maneira de ajudar o seu próximo*” (ADORNO; et al, 1969, p. 194, tradução nossa).

Por outro lado, para o liberal, a caridade nada mais é do que uma forma de aquietar a consciência e, ao mesmo tempo, manter uma sociedade injusta. A pobreza não é o resultado da falta de esforço do pobre, mas das condições político-econômicas do *status quo*; não se resolve os problemas sociais com a caridade inútil, mas com a análise das arestas da atual situação. Nesse sentido, enquanto os liberais tendem a ver os problemas sociais como sintomas da estrutura social fundamental, os conservadores pensam que eles são o resultado de incompetência pessoal ou imoral. Esse aspecto recai, principalmente, no campo político, no que diz respeito às competências de um bom candidato:

Os políticos conservadores tendem a basear suas campanhas eleitorais principalmente em qualidades de caráter pessoal e no prestígio moral. Julga-

se mais importante *ser um bom homem de família e uma figura proeminente na comunidade* do que conhecer as ciências sociais ou compreender os problemas político-econômicos reais da comunidade. Um advogado de distrito ou um empresário tem uma grande vantagem inicial sobre um professor da faculdade ou um líder trabalhista. Em suma, os problemas políticos tendem a ser vistos em termos morais e não sociológicos (ADORNO; et al, 1969, p. 155, grifo nosso, tradução nossa)⁹¹.

d) *Ideias sobre o equilíbrio de poder entre negócio, trabalho e Governo*: segundo os autores, esse é o critério mais técnico e confuso do pensamento político-econômico, muito por conta da relativa falta de educação e formação política, desorientação dos partidos de esquerda e direita, tradição antipolítica da sociedade etc. Do ponto de vista do conservadorismo, os autores chamam a atenção para o tradicional individualismo econômico – livre competição, não regulamentada, entre os empreendedores individuais – como valor essencial. Nesse contexto, o negócio, tão prestigiado pelos valores conservadores, passa a monopolizar grande parte do poder social com relação ao trabalho e ao Governo. Aquelas instituições que criticam esse ‘equilíbrio’ – ou melhor, desequilíbrio –, como sindicatos e outras associações de trabalhadores, passam a ser rechaçadas e vistas de maneira negativa, sob a desculpa de que são ‘perigosas’, que procuram assumir o poder, que obstruem as funções tradicionais dos empresários, ou que promovem mudanças desnecessárias etc. Os sindicatos só passam a ser aceitos quando seu poder real é menor que o poder dos negócios (ADORNO; et al, 1969).

Essa tendência conservadora não só elimina a possibilidade de qualquer mudança político-econômica, como também desestabiliza outras práticas de equilíbrio político dentro das empresas, como o direito a greve, reivindicações, participação democrática etc. Do ponto de vista liberal, por outro lado, é fundamental a existência de grupos ou instituições que, de fato, sejam ativas e pensem na possibilidade de mudar, para qualquer grau significativo, o equilíbrio existente do poder político-econômico. Essa opinião liberal pode ser identificada em itens como “*Os sindicatos tornam-se mais fortes na medida em que são politicamente ativos e publicam jornais trabalhistas para serem lidos pelo público em geral*” (ADORNO; et al, 1969, p. 158, tradução nossa).

A ideologia conservadora tem, tradicionalmente, se caracterizado pelo esforço de minimização de qualquer tipo de intervencionismo, inclusive o do governo. O medo da intervenção econômica do governo é o mesmo que o do poder sindical, isto é, sob a falsa

⁹¹ Observação: é curioso notar como esse discurso conservador de “bom homem de família” ainda está presente na política brasileira, conforme observado em boa parte das falas na votação do *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, na Câmara dos deputados, em 17 de abril de 2016.

justificativa de se salvaguardar a liberdade comercial dos indivíduos. Percebe-se, nesse caso, uma contradição: ao mesmo tempo em que essa ideia pressupõe que o indivíduo só tem a liberdade econômica na medida em que deixa de existir toda e qualquer restrição governamental, esquece-se, porém, do fato de que tal liberdade econômica, para a maioria, está cada vez mais limitada por forças econômicas monopolizadoras (ADORNO; et al, 1969). Tal ideia pode ser encontrada no item “*É uma tradição americana fundamental que o indivíduo deve permanecer livre da interferência do Governo, livre para ganhar dinheiro e gastá-lo como quiser*” (ADORNO; et al, 1969, p.194, tradução nossa).

Enfim, Adorno et al afirmam que os padrões da ideologia conservadora (direita) ou liberal (esquerda) se distinguem na medida almejam ou não qualquer mudança no equilíbrio do poder.

O que caracteriza a esquerda e a distingue da direita é o desejo de uma mudança, leve ou grande, no equilíbrio de poder. O apoio moderado à mudança é exemplificado pelo liberalismo do New Deal, que aumentaria as funções do governo, de modo a reduzir o poder dos negócios, aumentar o poder do trabalho e diminuir um pouco as diferenças de classes extremas que agora existem. As ideologias mais extremas de esquerda (“radical”) apoiam mudanças mais básicas na estrutura político-econômica; sua tese é que o capitalismo, não importa como seja modificado pelas reformas, deve necessariamente gerar problemas sociais como a depressão, a guerra e a pobreza em massa. O que eles querem não é apenas controles nos negócios, mas nacionalização da indústria, produção planejada e produção para uso e não para o lucro (ADORNO, et al, 1969, pp. 156-157, tradução nossa).

A escala CPE propôs-se, portanto, em analisar se tais critérios mencionados foram aderidos ou não pelos entrevistados. Ou seja, uma alta pontuação, nesse caso, indicaria que o indivíduo possui tendências conservadoras de direita: apoio ao *status quo*, resistência às mudanças sociais, aceitação dos valores conservadores e, por fim, o desejo de manter um equilíbrio no poder (no qual haja a predominância do negócio, ao mesmo tempo em que o trabalho ocupe uma posição subordinada e o governo tenha sua intervenção suprimida). Ao contrário disto, uma pontuação baixa nessa escala refletiria que o indivíduo possui tendências liberais de esquerda: oposição ao *status quo*, apelo às mudanças sociais, inclinação em buscar explicações de índole sociológica – do que de natureza pessoal e moral – e, enfim, oposição ao domínio do negócio, aliado ao desejo de ampliação das funções econômicas e políticas do governo (ADORNO; et al, 1969).

Sobre as pesquisas realizadas na escala do Conservadorismo Político-Econômico (CPE) – que tentou mensurar a adesão dos sujeitos às ideologias conservadoras ou liberais –,

foram observadas pelos autores não somente resultados diversos, como também contraditórios em determinados aspectos. Isso tornou a correlação da escala CPE com as anteriores (Antissemitismo e Etnocentrismo) um trabalho mais complexo, levando a pesquisa para direções até então não previstas. Se por um lado a escala CPE apresentou uma baixa correlação com a escala AS, por outro, a correlação com a escala E foi significativa, tanto do ponto de vista qualitativo, como do ponto de vista quantitativo.

A partir dos resultados na escala CPE e as correlações com a escala E, Adorno et al concluíram que existia uma ligação significativa entre conservadorismo político-econômico e etnocentrismo – ainda que tal correlação vigorasse apenas como probabilidade: “Em termos comuns, podemos dizer que os conservadores são, em média, significativamente mais etnocêntricos do que os liberais. Quanto mais conservador for um indivíduo, maior é a probabilidade de ele ser etnocêntrico – mas esta é uma probabilidade e não uma certeza” (ADORNO; et al, 1969, p. 180). Nesse sentido, se o alto escore de conservadorismo político-econômico estaria relacionado a um maior etnocentrismo, então, seria lógico concluir que o alto escore de liberalismo político-econômico estaria ligado a um menor etnocentrismo: “Existem também razões teóricas para supor uma relação entre liberalismo e anti-etnocentrismo. Ambos tendem a envolver atitudes críticas em relação às autoridades e tradições predominantes” (ADORNO, et al, 1969, pp. 180-181, tradução nossa).

Levando em consideração que o sujeito conservador tende a ser mais etnocêntrico que o liberal, os autores preocuparam-se em analisar então quais semelhanças aproximariam o conservadorismo político-econômico do etnocentrismo. A primeira semelhança diz respeito ao apoio ao *status quo*: o apoio à ideologia político-econômica vigente pode ser compreendido como aspecto constituinte da ideologia etnocêntrica, na medida em que ela representa os interesses do endogrupo predominante: “Aparentemente, o apoio à ideologia político-econômica e autoridade reinantes formam parte da tendência etnocêntrica geral, que se submete à autoridade aceita em todas as áreas da vida social” (ADORNO, et al, 1969, pp. 181, tradução nossa). Desta maneira, pessoas que aprovam itens como “*A América pode não ser perfeita, mas o modo de vida americano nos trouxe o mais próximo daquilo que é humanamente possível de se obter para uma sociedade perfeita*” (ADORNO; et al, 1969, p. 163, tradução nossa), parece que, ao mesmo tempo em que apoiam um conservadorismo político-econômico, também idealizam tal apoio de maneira positiva e estereotipada – nos mesmos moldes em que também faz o etnocêntrico em relação ao endogrupo que participa.

A segunda semelhança está relacionada à oposição as mudanças sociais: a rejeição etnocêntrica dos exogrupos, na realidade, se manifesta na esfera político-econômica como uma

resistência às mudanças sociais, uma vez que tais tendências progressistas apresentam-se como uma ameaça para o endogrupo: “Da mesma forma, a rejeição etnocêntrica dos exogrupos se manifesta na esfera político-econômica como uma resistência às mudanças sociais e como uma tendência de subsumir ideologias políticas progressivas sob o título geral de exogrupos e ideias ‘estranhas’ (ameaças à autoridade do endogrupo)” (ADORNO, et al, 1969, pp. 180, tradução nossa). Essa questão é muito bem exposta pela aprovação de itens como “*A principal ameaça às instituições básicas americanas durante este século veio da infiltração de ideias, doutrinas e agitadores estrangeiros*” (ADORNO; et al, 1969, p. 108, tradução nossa).

Dentre os resultados e as possíveis correlações entre as escalas CPE e E, os autores chegaram a diversas conclusões, como:

- Indivíduos que obtiveram pontuação baixa na escala CPE e igualmente baixa na escala E, foram chamados de “liberais extremos” ou “militantes”, uma vez que se opõem a toda e qualquer forma de conservadorismo, propondo críticas duras aos *status quo*, bem como incentivando mudanças sociais e uma maior intervenção do governo na economia.

- Não foi registrado pelos autores nenhum caso de “liberal etnocêntrico”, isto é, de indivíduos com pontuação baixa na escala CPE, porém, com um alto score na escala E. Isso demonstra que todos os indivíduos que apresentaram uma pontuação baixa em CPE, também obtiveram pontuação baixa em E. Porém, nem todos os que tiveram pontuação baixa na escala E aderiram ao “liberalismo extremo” – como se observará, mais adiante, nos casos do “liberalismo politicamente pacifista” ou “conservadorismo genuíno”.

- Indivíduos que obtiveram pontuação alta na escala CPE e igualmente alta na escala E, foram chamados de “pseudoconservadores tradicionais” ou “conservadores etnocêntricos”, uma vez que apoiam incondicionalmente o *status quo* e resistem a qualquer mudança na distribuição do poder político-econômico, com um mínimo de intervenção estatal no livre comércio. Além do que, aderem aos valores e tradições conservadores, acreditando que os trabalhadores devem ser subordinados ao empregador. Nesse caso, o “pseudoconservador tradicional” está em situação diametralmente oposta a situação do “liberal extremo”.

- Não foi registrado pelos autores nenhum caso de “pseudoconservador tradicional não-etnocêntrico”, isto é, de indivíduos com pontuação alta na escala CPE, porém, com um score baixo na escala E. Isso demonstra que a maioria dos indivíduos que apresentaram uma pontuação alta em CPE também obtiveram pontuação alta em E. Porém, nem todos que tiveram pontuação alta na escala E aderiram ao “pseudoconservadorismo tradicional” – como também será observado, mais adiante, nos casos do “pseudoconservadorismo adaptado”.

Se os percentuais daqueles indivíduos que obtiveram pontuações altas e baixas na escala CPE não apresentaram muitas variações⁹², o mesmo não pode ser afirmado com relação aos indivíduos que apresentaram pontuações medianas nesta mesma escala, cuja diversidade de resultados foi bem maior. Nesse sentido, os autores apresentaram as seguintes conclusões:

- Os indivíduos que obtiveram pontuações medianas na escala CPE, porém com pontuações baixas na escala E, ganharam o nome de “liberais politicamente pacifistas” ou “conservadores genuínos”. Para os autores, o primeiro nome – liberais pacificamente políticos – diz respeito a indivíduos que até identificam a injustiça social decorrente do *status quo*, bem como anseiam por mudanças e apoiam o aumento da participação do governo, no entanto, dentro de certas limitações políticas que tendem transformar a mobilidade social em um processo moroso. Acima de tudo, receiam que a queda de um extremo abra espaço para a ascensão de outro; por isso, geralmente, assumem uma posição neutra, apoiando e criticando ambos os lados: tanto o liberalismo como o conservadorismo extremos. Já o segundo nome – conservadores não-etnocêntricos –, leva em consideração um conservadorismo que não apresenta como critério de apoio a lealdade ou o pertencimento de um determinado grupo, mas a escolha do que melhor está qualificado para a realização de algo com êxito, seja do endogrupo ou do exogrupo. Apesar da flexibilidade quanto ao pertencimento do grupo, sua tendência geral ainda é conservadora.

- Os indivíduos que obtiveram pontuações medianas na escala CPE, porém com pontuações altas na escala E, foram chamados de *pseudoconservadores*, porém com características diferentes daquelas encontradas no *pseudoconservador tradicional*. Trata-se de *pseudoconservadores adaptados*, uma vez que se adaptaram às mudanças da situação político-econômica vigente, substituindo assim a economia do livre negócio individual – próprio do conservadorismo tradicional – pela economia empresarial monopolista. São considerados etnocêntricos da mesma forma que o pseudoconservador tradicional, mas sem uma adesão rígida aos valores tradicionais, especialmente no que diz respeito à radical participação do governo nos negócios ou ao livre monopólio das empresas.

⁹² O indivíduo que obteve pontuação baixa em CPE, também apresentou pontuação baixa na escala E (liberal extremo); no outro extremo, o indivíduo que obteve pontuação alta em CPE, também apresentou pontuação alta em E (pseudoconservador tradicional). Logo, para ambos os casos, é possível observar um padrão para a correlação dos resultados, sem a presença de variações.

Tabela 9 – Correlações entre a escala CPE e a escala E

Tipo	CPE (escore)	E (escore)	Características
“Liberal extremo” ou “Liberal militante”	Baixo	Baixo	Propõe críticas ao <i>status quo</i> , apoia mudanças sociais por meio da participação de sindicatos e incentiva uma maior intervenção do governo na economia.
“Liberal etnocêntrico”	Baixo	Alto	Não foi registrado casos que apresentassem essa combinação de resultados.
“Liberal politicamente pacifista” ou “Conservador genuíno não-etnocêntrico”	Médio	Baixo	Apoia ou se opõe ao <i>status quo</i> de maneira parcial, assumindo uma posição neutra quanto aos extremismos. Seu critério não leva em consideração o pertencimento a um determinado grupo, mas ao que estiver mais qualificado para o êxito.
“Pseudoconservador adaptado”	Médio	Alto	Adaptou-se às mudanças da situação política e econômica vigentes, substituindo o mercado individual pela economia monopolista das empresas. Ainda apresenta fortes traços etnocêntricos.
“Pseudoconservador tradicional não-etnocêntrico”	Alto	Baixo	Não foi registrado casos que apresentassem essa combinação de resultados.
“Pseudoconservador tradicional” ou “Conservador etnocêntrico”	Alto	Alto	Apoia radicalmente o <i>status quo</i> , resiste a qualquer mudança na distribuição do poder político-econômico e reprova qualquer intervenção estatal no livre comércio.

Fonte: ADORNO; et al, 1969, adaptada, tradução nossa

Os resultados acima da escala CPE sugerem, portanto, que a adesão ao conservadorismo ou ao liberalismo não segue padrões tão uniformes, seja por conta da falta de esclarecimento ou confusão político-econômico por parte dos entrevistados, seja por motivações pessoais não pronunciadas. As pessoas aderem ou recusam determinadas ideologias políticas por razões diversas: “É incorreto, ou pelo menos inadequado, dizer que um indivíduo é preconceituoso porque é contra o *New Deal Democrat*” (ADORNO; et al, 1969, p. 189-190, tradução nossa)⁹³. Ou seja, o processo de adesão a partidos liberais, por exemplo, pode ser tão estereotipado quando o processo de adesão a um grupo conservador: um indivíduo pode participar de um determinado partido político liberal não somente porque é ‘não-etnocêntrico’, mas por diversas outras motivações, como influência familiar, recusa da autoridade paterna,

⁹³ Observação: o *New Deal* – o Novo Acordo – foi o nome dado à série de programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do Presidente Franklin Roosevelt, com o objetivo de recuperar e reformar a economia norte-americana após a crise de 1929. Trata-se de um programa de intervenção estatal na economia, com a finalidade de administrar o capital a partir da política.

afinidades políticas, interesses econômicos⁹⁴. Enfim, segundo os autores, “Tanto a ideologia como a associação do grupo devem ser explicadas em termos de fatores psicológicos e sociais mais básicos” (ADORNO; et al, 1969, p. 190, tradução nossa).

2.4 ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS ANTIDEMOCRÁTICAS IMPLÍCITAS

O capítulo que apresentou os resultados da escala do Fascismo (F) teve uma autoria coletiva (Nevitt Sanford, Adorno, Frenkel-Brunswiky e Levinson), diferentemente dos outros, demonstrando assim a centralidade desta escala para o desenvolvimento de todo o trabalho. A metodologia seguiu os mesmos procedimentos aplicados nas escalas anteriores, como o uso de perguntas projetivas, questionários de opinião, entrevistas clínicas e testes de apercepção temática. Com relação aos questionários de opinião, os autores também se serviram do método Likert, contendo seis alternativas de respostas – do total acordo ao total desacordo – para cada afirmação apresentada, cujos resultados foram, posteriormente, convertidos em um sistema de pontuação para a somatória total⁹⁵.

2.4.1 Características da Escala F

De modo geral, a escala F tinha como tarefa medir as tendências antidemocráticas implícitas em indivíduos comuns, tendo como meta dois propósitos: permitir a quantificação das tendências fascistas no nível da personalidade e aferir o grau de antissemitismo, etnocentrismo e conservadorismo nos comportamentos corriqueiros, tomando, contudo, o cuidado para não mencionar o nome de minorias ou ideologias político-econômicas presentes, por exemplo, nos questionários AS, E e CPE. Essa questão tem uma motivação metodológica:

⁹⁴ “Os agrupamentos que apresentam maior significado para o etnocentrismo são, então, aqueles que têm o maior significado psicológico para o indivíduo. São, ao que parece, os grupos que o indivíduo escolhe por si mesmo para se juntar porque lhe permitem o desenvolvimento e a expressão mais completa das disposições já existentes nele” (ADORNO; et al, 1969, p. 206, tradução nossa).

⁹⁵ “O procedimento utilizado para todas as escalas na presente pesquisa foi o de oferecer seis alternativas de resposta para cada item: acordo leve, moderado ou forte, e os mesmos graus de desacordo, sem a opção da categoria média ou neutra. Cada assunto indicou o grau do seu acordo marcando +1, +2 ou +3, ou desacordo em -1, -2 ou -3. [...] As respostas foram convertidas em pontos por meio um sistema de pontuação uniforme. Uma vez que os escores mais altos foram planejados para expressar o aumento do antissemitismo, todas as respostas foram classificadas da seguinte forma: -3 = 1 ponto; -2 = 2 pontos; -1 = 3 pontos; +1 = 5 pontos; +2 = 6 pontos; +3 = 7 pontos” (ADORNO; et al, 1969, p. 71-72, tradução nossa).

se levarmos em consideração o título do capítulo – *Medição das Tendências Antidemocráticas Implícitas* –, pode-se perceber a importância de se não mencionar nomes de grupos ou tendências partidárias, uma vez que o indivíduo antidemocrático não assume abertamente tal tendência com facilidade. Ao invés de assumir seu fascismo, prefere camuflá-lo com ideias falsamente democráticas:

A maior parte do preconceito encontrado nos negócios, em casa e na interação social é, geralmente, *pseudodemocrático* ao invés de *abertamente antidemocrático* [...]. Uma ideia pode ser considerada abertamente antidemocrática quando se refere ao ódio ativo, ou à violência que tem como objetivo direto eliminar um grupo minoritário ou colocá-lo permanentemente em uma posição subordinada. Uma ideia pseudodemocrática, por outro lado, é aquela em que a hostilidade em relação a um grupo é um tanto temperada e disfarçada por meio de um compromisso com ideais democráticos (ADORNO; et al. 1969, p. 60, tradução nossa).

As frases presentes no questionário da escala F foram, em sua maioria, adaptadas – ou literalmente transpostas – dos itens presentes nas escalas do Antissemitismo, do Etnocentrismo e do Conservadorismo Político-Econômico, sempre realizadas, no entanto, de modo indireto – isto é, sem mencionar qualquer relação com algum objeto-alvo de preconceito. Tal exigência visava, acima de tudo, promover a transposição de tendências antidemocráticas – presentes nos indivíduos participantes – do nível latente para o manifesto, de modo a possibilitar a identificação daquelas disposições inconscientes e irracionais que, normalmente, são ativadas por discursos fascistas e, conseqüentemente, levadas a cabo para o nível da consciência sob a forma de opiniões, valores e atitudes preconceituosas. Para tanto, os autores abordaram a necessidade de três regras para a formulação de cada item ou frase:

Em primeiro lugar, o item deve ser o máximo *indireto possível*, no sentido de não demonstrar sequer a superfície do preconceito manifesto e, com isso, parecer o mais distante possível do nosso interesse real. [...] Uma segunda regra na formulação era que cada item deveria alcançar um equilíbrio adequado entre irracionalidade e verdade objetiva. Se uma afirmação fosse tão ‘absurda’ a ponto de poucas pessoas concordarem com ela, ou se contivesse um elemento de verdade tão evidente a ponto de quase todos concordarem com a mesma, obviamente não conseguiríamos distinguir os sujeitos preconceituosos dos não preconceituosos, não tendo, portanto, nenhum valor [para a pesquisa]. Cada item deveria ter algum grau de apelo racional, mas, ao mesmo tempo, ser formulado de tal forma que o aspecto racional não fosse o principal fator de acordo ou desacordo. [...] Finalmente, foi necessário que cada item contribuísse para a unidade estrutural da escala como um todo. Cada um devia fazer sua parte para cobrir as diversas tendências de personalidade que entraram no padrão que a escala pretendia medir. Embora compreendêssemos que indivíduos diferentes possam dar a mesma resposta a

um determinado item por razões diferentes [...], era necessário que cada item possuísse significância suficiente para que, quando as respostas a todos os itens fossem de fato conhecidas, qualquer resposta pudesse ser interpretada à luz de nossa teoria total (ADORNO; et al, 1969, p. 241-242, tradução nossa).

A ideia das três regras apresentadas acima era assegurar o uso daquelas disposições manifestas e pseudodemocráticas – observadas nas escalas AS, E e CPE – como instrumentos de captação de outras disposições latentes e, por isso, antidemocráticas, presentes no indivíduo. Nesse sentido, as frases funcionariam como um tipo racionalização catalisadora de outras tendências irracionais e implícitas, isto é, não abertamente manifestas pelos indivíduos: “De modo geral, elas eram declarações tão bem projetadas que serviam como racionalizações para tendências irracionais” (ADORNO; et al, 1969, p. 15, tradução nossa). Tais tendências deveriam, portanto, ser captadas a partir de afirmações como: “*Obediência e respeito pela autoridade são as virtudes mais importantes que as crianças devem aprender*” (ADORNO; et al, 1969, p. 255, tradução nossa); “*O empresário e o industrial são muito mais importantes para a sociedade do que o artista e o professor*” (ADORNO; et al, 1969, p. 255, tradução nossa); “*Um insulto à nossa honra deve ser punido sempre*” (ADORNO; et al, 1969, p. 256, tradução nossa); “*Hoje em dia, com tantos tipos diferentes de pessoas se deslocando e se misturando tão livremente, uma pessoa precisa cuidadosamente se proteger, especialmente contra o contágio de infecções ou doenças*” (ADORNO; et al, 1969, p. 257, tradução nossa).

Nesse sentido, as disposições implícitas e não manifestas captadas na escala F precisariam estar correlacionadas aos resultados das outras escalas. Por exemplo, se por um lado, os resultados das tendências ideológicas assumidas abertamente pelos indivíduos nos questionários das escalas AS, E e CPE forneceram o material propositivo para a construção dos itens da escala F, por outro lado, as disposições inconscientes observadas nos questionários da escala F também deveriam se manifestar nas opiniões, valores e atitudes observadas nas outras escalas. Essa mútua correlação possibilitou, portanto, traçar um padrão de personalidade dos indivíduos potencialmente fascistas:

O desenvolvimento da presente escala [F] ocorreu de duas maneiras: primeiro, encontrando ou formulando itens que, embora não tivessem uma conexão manifesta com as expressões antidemocráticas abertas [das outras escalas], estavam, no entanto, altamente correlacionados com elas; e, segundo, demonstrando que esses itens “indiretos” eram, na verdade, expressões do potencial antidemocrático dentro da personalidade, como é conhecido pelo estudo clínico intensivo (ADORNO, 1969, p. 16, tradução nossa).

Os resultados obtidos pelas outras escalas, bem como todo material confrontado e

complementado com testes clínicos e entrevistas, foram o principal guia para determinar quais poderiam ser as tendências centrais para a formação da personalidade do sujeito potencialmente fascista. Mas como, exatamente, os autores chegaram a tais tendências? Pela análise dos dados quantitativos das três escalas (AS, E e CPE) e pela interpretação qualitativa de tais análises. Tome-se como exemplo a disposição do ‘convencionalismo’: ao observar que determinadas atitudes antissemitas estão baseadas na oposição contra o judeu por conta de uma suposta violação aos valores morais convencionais, os autores interpretaram então que este tipo de indivíduo adere com particular força e rigidez aos valores convencionais. Tal disposição geral – convencionalismo – fornece então parte das motivações sobre as quais o antissemitismo, ao mesmo tempo em que idealiza uma imagem positiva do endogrupo, também forma outra, porém negativa, do exogrupo. Essa interpretação, por sua vez, não somente foi confrontada como também confirmada pelas escalas E e CPE – uma vez que os itens que expressavam um maior convencionalismo também se mostravam relacionados a formas mais variadas de preconceito e conservadorismo. A partir destas correlações quantitativas e qualitativas os autores chegaram à conclusão de que o convencionalismo poderia ser uma variável existente na personalidade do sujeito fascista (ADORNO; et al, 1969).

Juntamente com o convencionalismo, os autores interpretaram e definiram uma série de variáveis análogas que, em seu conjunto, constituiriam o conteúdo básico da escala F – constituída, em sua versão final (“Formas 40 e 45”), por 30 itens –, bem como o esboço padrão daquelas tendências inconscientes que, a partir da influência de discursos extremistas, aflorariam na superfície da personalidade aqueles valores, opiniões e atitudes de um tipo psicologicamente antidemocrático. Vejamos, a seguir, cada uma destas variáveis ou tendências inconscientes do indivíduo autoritário.

2.4.2 Disposições Inconscientes do Perfil potencialmente Fascista

Como observado, Adorno et al (1969) levaram em consideração algumas disposições inconscientes que, por conta de suas especificidades e correlações com os itens das escalas anteriores, formariam o caráter do indivíduo potencialmente antidemocrático. Tais disposições se transformaram, por fim, em variáveis de pesquisa que tentavam justamente trazer para o campo manifesto das entrevistas e pesquisas de opinião a recorrência de tais tendências implícitas, a fim de traçar um determinado padrão de personalidade correspondente. No total, Adorno et al apresentaram nove variáveis – ou disposições inconscientes da personalidade –,

dispostas na pesquisa sob a forma de itens⁹⁶, responsáveis por formar o perfil potencialmente fascista: a) Convencionalismo; b) Submissão autoritária; c) Agressividade autoritária; d) Anti-intracção; e) Superstição e estereotipia; f) Poder e dureza; g) Destrutividade e cinismo; h) Projetividade; i) Sexo.

a) *Convencionalismo*: para o questionário desta variável os autores incluíram, na versão final da escala, 4 itens relacionados ao suporte de valores convencionais. Segundo Adorno et al, o convencionalismo trata-se da adesão rígida e inflexível dos valores convencionais da classe média realizada por um determinado sujeito. Por ser um fenômeno centrada na cultura do endogrupo, apresenta-se como uma hipótese susceptível à personalidade fascista. No entanto, a simples adesão aos valores convencionais não transforma o sujeito em um fascista; obviamente, há indivíduos adeptos ao convencionalismo que não desempenham atitudes preconceituosas.

Nesse caso, para os autores, o critério que identificará quando a adesão ao convencionalismo está relacionada ou não ao fascismo, dependerá tanto da origem das convenções morais, quanto do tipo de estrutura geral da personalidade na qual o convencionalismo desempenha alguma função: se a adesão aos valores convencionais é resultado de uma convicção pessoal plenamente estabelecida, não há porque esperar deste indivíduo a decorrência de valores necessariamente ligados ao potencial antidemocrático; no entanto, se a adesão a esses mesmos valores convencionais é determinada por pressões externas ou pela idealização dos padrões estabelecidos pelo endogrupo, então é possível identificar nesse indivíduo valores ligados a uma receptividade antidemocrática (ADORNO; et al, 1969).

Os itens relacionados ao convencionalismo têm, portanto, a função de reconhecer se a adesão de um indivíduo a determinados valores convencionais ocorre de maneira rígida ou não. Por exemplo, um total acordo ao item *“Obediência e respeito pela autoridade são as virtudes mais importantes que as crianças devem aprender”* (ADORNO; et al, 1969, p. 255, tradução nossa), seria um forte indício de que tal indivíduo se enquadraria, de fato, no contexto de uma adesão rígida, estando, conseqüentemente, predisposto a uma atitude antidemocrática. Todavia, os autores também deixam claro que apenas a pontuação desta variável, mesmo que alta, não é suficiente para determinar com segurança o grau de adesão rígida e antidemocrática do sujeito; somente a correlação desta variável com as demais poderá responder essa questão (ADORNO;

⁹⁶ A quantidade dos itens varia segundo o modelo de cada questionário aplicado: a versão “Forma 78” apresentava 38 itens, a “Forma 60” totalizava uma quantia de 34 itens e as “Formas 40 e 45” dispunham de 30 itens. Duas observações: a) Primeiro: deve-se lembrar que tais itens foram, em sua maioria, adaptados das outras escalas; b) Segundo: a quantidade de itens em cada questionário não se refere a soma total de itens de todas as subescalas, uma vez que muitos deles aparecem em mais de uma variável.

et al, 1969).

b) Submissão autoritária: de modo geral, os autores afirmam que essa disposição da personalidade está relacionada à atitude de submissão e aceitação incondicional às autoridades morais idealizadas pelo endogrupo – que, em certa medida, apresenta-se também como uma condição fundamental para todo em qualquer ambiente totalitário: “A submissão à autoridade, o desejo de um líder forte, a subserviência do indivíduo ao Estado, e assim por diante, têm se estabelecido tão frequentemente – e, ao que nos parece, corretamente – como aspectos importantes do credo nazista, que uma busca de correlatos do preconceito naturalmente tinha que levar em conta tais atitudes” (ADORNO; et al, 1969, p. 231, tradução nossa).

Para a versão final do questionário (“Forma 40”) foram incluíram 7 itens desta variável. No entanto, Adorno et al relataram que, pelo fato de ser tão comum associar tal fenômeno ao antissemitismo, foi particularmente difícil formular itens que expressassem essa tendência subjacente sem, ao mesmo tempo, demonstrar também uma relação direta ou lógica com o preconceito. De qualquer modo, os itens foram formulados pelos autores de tal maneira que, ao receberem do indivíduo sua total aprovação, tal resposta não corresponderia apenas ao sentimento de respeito a uma autoridade válida, mas a uma necessidade emocional – total e exagerada – em se submeter a algo. Fica evidente, nesse caso – dentro de um contexto freudiano –, uma relação masoquista do indivíduo ao endogrupo por conta de uma debilidade do próprio ‘eu’: “Foi considerado que aqui, como no caso do convencionalismo, a subserviência a agências externas provavelmente se deve por conta de algum fracasso no desenvolvimento de uma autoridade interna, isto é, uma consciência” (ADORNO; et al, 1969, p. 231-232, tradução nossa).

A submissão autoritária também pode ser resultado de experiências mal resolvidas com figuras de autoridade. O acordo total ao item “*Quem não sente um amor eterno, gratidão e respeito por seus pais é, de fato, desprezível*” (ADORNO; et al, 1969, p. 231, tradução nossa), por exemplo, pode sugerir a hipótese de que essa tendência é uma forma de manifestação de sentimentos ambivalentes em relação a figuras de autoridade, como impulsos hostis e rebeldes, reprimidos pelo medo, que levariam o indivíduo a exercer uma obediência ou admiração excessiva. Confira:

Parece claro que a submissão autoritária, por si só, contribui em grande medida para o potencial antidemocrático, tornando o indivíduo particularmente receptivo à manipulação dos poderes externos mais fortes. A conexão imediata dessa atitude com o etnocentrismo tem sido sugerida em capítulos anteriores: a hostilidade contra as autoridades do endogrupo, originalmente os pais, precisa ser reprimida; os aspectos “ruins” dessas figuras

– que são injustos, egoístas e despóticos – passam então a serem vistos como existentes nos exogrupos, os quais são acusados de ditatoriais, plutocratas, ambiciosos por controlar, e assim por diante. Este deslocamento de imagens negativas não é a única maneira pela qual a hostilidade reprimida é tratada; parece que ele frequentemente encontra expressão na agressão autoritária (ADORNO; et al, 1969, p. 232, tradução nossa).

c) *Agressividade autoritária*: segundo os autores, essa disposição da personalidade fascista pode ser entendida como a tendência para buscar e condenar, isolar e punir os indivíduos que violaram os valores convencionais. Se a submissão autoritária é compreendida a partir de uma noção masoquista, a agressividade autoritária é entendida como a sua contraparte sádica (ADORNO; et al, 1969, p. 232). Assim, indivíduos que foram forçados a reprimir seus prazeres básicos, bem como viverem sob um sistema de restrições rígidas, podem se sentir propensos a procurar alvos externos para descarregar ou transferir suas insatisfações subjacentes: “É de se esperar, portanto, que o convencionalista, que não pode se manifestar em nenhuma crítica real da autoridade aceita, terá o desejo de condenar, rejeitar e punir aqueles que violam esses valores” (ADORNO; et al, 1969, p. 232, tradução nossa).

Do ponto de vista psicanalítico, segundo os autores, como provavelmente a vida afetiva deste indivíduo é limitada – pelo fato de seus impulsos sexuais ainda estarem alienados ao eu e cerrados no inconsciente –, pode-se presumir que sua reação comportamental será altamente agressiva e turbulenta. Com isso, fica mais fácil, para o perfil autoritário, em transferir suas angústias e medos para determinadas pessoas e grupos com perfis e traços semelhantes. A aprovação total ao item “*Nenhum insulto à nossa honra deve ficar impune*” (ADORNO; et al, 1969, p. 232, tradução nossa), sugere não só a hostilidade ao exogrupo, mas também a necessidade da punição. O próprio etnocentrismo fornece o ambiente ideológico necessário para essa transferência: a rejeição etnocêntrica a exogrupos é apenas parte de uma tendência mais geral de punir aqueles que violam os valores convencionais (homossexuais, criminosos, negros, minorias em geral).

Uma vez que o indivíduo se convenceu de que há pessoas que devem ser punidas, é fornecido a ele um canal através do qual seus impulsos agressivos mais profundos podem ser expressos, fazendo com que se considere como completamente moral. Se as autoridades externas ou a multidão aprovam a essa forma de agressão, ela pode alcançar formas mais violentas e persistir mesmo depois que os valores convencionais, em nome dos quais realizou a agressão, forem perdidos de vista (ADORNO; et al, 1969, p. 233, tradução nossa).

Na agressão autoritária, a hostilidade, originalmente dirigida às autoridades do

endogrupo, é transferida para o exogrupo. Por exemplo, as frustrações geralmente decorrentes das dificuldades econômicas dão origem a um sentimento de agressão que, pelo fato do indivíduo não conseguir discernir suas verdadeiras causas, acaba descarregando sua fúria a qualquer pessoa ou grupo incapaz de reagir. “O autoritário se vê obrigado, por uma necessidade interior, a voltar a sua agressão contra os *exogrupos*. Ele necessita fazer isso porque é psicologicamente incapaz de atacar as autoridades do *endogrupo*, e não tanto por conta de uma confusão intelectual sobre a origem de sua frustração” (ADORNO; et al, 1969, p. 233, tradução nossa).

A predisposição para condenar outras pessoas por motivos morais está presente, portanto, no sujeito autoritário como uma espécie de necessidade psicológica de autoafirmação moral em detrimento da experiência alheia: ele não se sente apenas obrigado a condenar a falta de rigidez moral que vê nas pessoas do exogrupo, mas também a necessidade de encontrar nelas aqueles atributos imorais condenáveis, sejam eles objetivos ou não. A completa aprovação ao item “*A homossexualidade é uma forma particularmente podre de delinquência e deve ser severamente punida*” (ADORNO; et al, 1969, p. 232, tradução nossa), sugere uma forma pela qual o indivíduo neutraliza e oficializa moralmente as próprias agressões inibidas, transferindo o medo da punição de si para a punição do outro. Com isso, fica claro que: “os próprios impulsos inaceitáveis do indivíduo são projetados para outros indivíduos e grupos, por quem são então rejeitados” (ADORNO; et al, 1969, p. 233, tradução nossa).

Enfim, para os autores, tanto o convencionalismo como a submissão autoritária estão vinculados com os aspectos mencionados nesta variável: a rígida adesão aos padrões de conduta, a idealização das autoridades que os mantém e a existência dos transgressores merecedores de castigo. Nesse sentido, Adorno et al supõem que aqueles indivíduos com pontuações altas em alguma destas variáveis, também terão pontuações altas nas outras, uma vez que essas três variáveis podem ser interpretadas como expressões de um tipo de estrutura presente na personalidade, cuja característica fundamental é justamente a falta de integração entre os agentes morais externos e a atividade interna do eu: uma vez que o eu não é mais capaz de fazer a síntese entre o mundo externo e interno, bem como apaziguar as tensões existentes entre a rigidez da regra (Superego) e a agressividade pulsional (Id), ele passa então a adaptar sua ação externa segundo às exigências de sua própria debilidade (ADORNO; et al, 1969).

d) *Anti-intracção*: segundo os autores, esta variável, composta nas “Formas 45 e 40” por 4 itens, trata-se de uma rígida oposição a qualquer elemento que se apresenta como subjetivo, imaginativo e sentimental. Se a intracção é o predomínio de sentimentos e estados subjetivos de uma perspectiva interna e imaginativa, a extracção seria uma maneira de reger

a ação a partir de estados físicos concretos e tangíveis (ADORNO; et al, 1969).

O interessante é que, para Adorno et al, a atitude da anti-intracção pode ser interpretada como uma outra forma de debilidade do eu: o sujeito extremamente anti-intracção receia em pensar sobre os fenômenos humanos porque, na sua opinião, isso pode levá-lo a conceber pensamentos reprovadores ou aspectos conflituos da sua personalidade. Nesse sentido, a possibilidade do contato com áreas da vida íntima cria no indivíduo o temor com relação ao que elas podem efetivamente lhe revelar. Com isso, conseqüentemente, ele resiste a toda e qualquer ‘intrusão’ ao seu mundo interior, como também não admite qualquer interesse sobre o que as pessoas acham e pensam sobre isso. A aceitação imediata de itens como “*Há algumas coisas que são muito íntimas ou pessoais para falar, até mesmo com os amigos mais próximos*” ou “*Livros e filmes não deveriam lidar tanto com os aspectos mais sórdidos e obscuros da vida; eles deveriam se concentrar em temas que são divertidos ou edificantes*” (ADORNO; et al, 1969, p. 235, tradução nossa) revelam uma rejeição evidente ao mundo subjetivo e seus dilemas, vendo-o não como parte do seu eu, mas como uma ameaça a ser evitada.

Por considerar essa ação desnecessária, o indivíduo autoritário prefere, ao contrário, dirigir seus pensamentos para algo que lhe agrada e manter-se ocupado com tarefas práticas e externas, ao invés de examinar seus conflitos internos. Segundo os autores, essa questão é comum para a personalidade autoritária, uma vez que esse padrão de comportamento lhe permite a promoção de estereótipos de maneira fria e calculista:

Uma característica importante do programa nazista, será lembrado; era a difamação de tudo o que tendia a tornar o indivíduo consciente de si mesmo e de seus problemas; não só a psicanálise ‘judaica’ foi rapidamente eliminada, mas todos os tipos de psicologia [...]. Essa atitude geral leva facilmente a uma desvalorização do ser humano e a uma supervalorização do objeto físico; em manifestações mais extremas [desta atitude], os seres humanos são vistos como se fossem objetos físicos passíveis de serem manipulados friamente (ADORNO; et al, 1969, p. 235, tradução nossa).

Como em outras variáveis, o alto escore na anti-intracção não oferece elementos suficientes para formar ou identificar uma personalidade potencialmente antidemocrática. No entanto, a sua decorrência aliada a outras variáveis, como as mencionadas anteriormente, pode, sem dúvida, definir com maior exatidão o padrão de comportamento do sujeito fascista: a tendência em evitar seus próprios conflitos internos, bem como qualquer assunto de caráter subjetivo e imaginativo, proporciona ao sujeito uma couraça psíquica capaz de neutralizar ações relacionadas à autocrítica e a tolerância pela diversidade.

e) *Estereotipia e Superstição*: essa variável, apresentada no questionário final sob a forma de 6 itens, é constituída pelos dois conceitos mencionados: o primeiro está relacionado à inclinação em pensar os indivíduos e grupos a partir de categorias rígidas (estereótipo); o segundo diz respeito à crença de que o destino dos homens é determinado por fatores externos de natureza divina ou fantástica (superstição). Ambos os conceitos, segundo os autores, adotam certas disposições de pensamento intimamente ligados ao preconceito, manifestando assim tendências relativas a uma certa fraqueza ou debilidade do eu (ADORNO; et al, 1969).

Sobre a questão da estereotipia, três aspectos são marcantes: em primeiro lugar, a tendência de generalizar o exogrupo a partir de traços exclusivamente únicos – ‘*os judeus são...*’, ‘*os negros são...*’; em segundo lugar, a tendência em criar uma imagem negativa e rígida – por isso, estereotipada⁹⁷ – de um grupo como totalidade, como se o conhecimento de um integrante fosse suficiente para traçar a identidade de todos; em terceiro lugar, a incapacidade de viver experiências com os outros na qualidade de indivíduos – ou seja, ao encontrar-se com um judeu ou negro, por exemplo, o sujeito preconceituoso não consegue enxergá-lo como o indivíduo *fulano*, mas como uma representação impessoal da categoria negativamente estereotipada na qual faz parte (ADORNO; et al, 1969).

Para os autores, a efetividade ou legitimidade das relações sociais parece, em grande medida, depender da capacidade da experiência individuada. É nesse ponto que a estereotipia atrofia a possibilidade de interatividade genuína por meio da substituição da experiência individuada pela generalização negativa. Com isso, cria-se, portanto, um ambiente favorável para o preconceito e para a supervalorização do endogrupo em detrimento do exogrupo. O item “*Uma pessoa que tem péssimos modos, hábitos e má criação, dificilmente poderá conviver com pessoas decentes*” (ADORNO; et al, 1969, p. 255, tradução nossa), para os autores, pode sugerir um alto grau estereotipia, na medida em que determinadas características individuadas são idealizadas negativamente.

Enfim, a estereotipia é compreendida como uma maneira insensível e estúpida de ordenar o campo psíquico e social do sujeito preconceituoso: a maneira como idealiza positivamente o endogrupo, bem como sua incapacidade ou medo de questionar as figuras de autoridade do grupo pertencente, o obriga a encontrar alvos externos (exogrupo) para transferir sua insatisfação e agressividade interna. Porém, tais alvos externos, para serem eficientemente atingidos pela ação preconceituosa – sem, contudo, possibilitar o ‘peso da consciência’ no

⁹⁷ Estereótipo: do grego *stereós* (sólido, rígido) + *typos* (tipo, forma). Portanto, por extensão, diz respeito a generalizações rígidas e inflexíveis.

agente do preconceito –, precisam estar configurados de acordo com um quadro de traços e características previamente idealizadas como negativas. Por isso, em nenhum momento, o propósito da estereotipia se localiza no traço individual do outro, mas no apelo à generalização promovida pelo eu (ADORNO; et al, 1969).

Já com relação à superstição, Adorno et al observaram que o perfil potencialmente fascista prefere buscar as justificativas para sua agressividade na esfera externa do que no pleito de sua própria consciência. Até mesmo pessoas esclarecidas e bem informadas recorrem a esse tipo de explicação simplificada: ao invés de encarar as insatisfações internas, preferem encontrar ‘bodes expiatórios’ externos, que sejam responsáveis pelos eventos humanos. Por isso, segundo os autores, é provável que esse tipo de conduta projete sobre o mundo exterior aquelas forças mais profundas da personalidade que não podem ser integradas pela consciência do eu, dando origem a estranhas e descabidas ideias e generalizações sobre o comportamento alheio e os fenômenos naturais em geral. É nesse sentido que os autores também encaram a superstição como uma tendência inconsciente do perfil autoritário: “a supersticiosidade indica uma tendência de transferir a responsabilidade de dentro do indivíduo para forças externas além do controle; isso indica que o eu já poderia ter ‘desistido’, ou seja, renunciado à ideia de que ele poderia determinar o destino do indivíduo superando as forças externas” (ADORNO; et al, 1969, p. 236, tradução nossa).

De fato, Adorno et al encaram essa característica da superstição – ingovernabilidade do próprio eu – como uma tendência da própria sociedade moderna industrial, que cada vez mais tem diminuído a capacidade individual para dirigir o próprio destino. Os itens relacionados à superstição, geralmente formulados com tons fantásticos, tinham, na realidade, a função de coletar padrões de comportamento que indicassem a passividade do eu frente às circunstâncias externas, como por exemplo, “*Toda pessoa deve ter uma fé absoluta em algum poder sobrenatural, cujas decisões são obedecidas sem questionar*” ou “*Algum dia provavelmente será mostrado que a astrologia pode explicar muitas coisas*” (ADORNO; et al, 1969, p. 256, tradução nossa).

f) *Poder e dureza*: formado por 7 itens na versão final, essa variável apresenta diversas disposições inconscientes da personalidade que, de modo geral, diz respeito tanto à predisposição para enxergar as relações de domínio nas interações sociais (poder), como à exagerada afirmação da força e da rigidez para a aceitação interna e externa (dureza).

Com relação à dureza (ou força excessiva), segundo os autores, essa variável se refere a uma ênfase exagerada de determinados atributos convencionados pelo eu: a hipótese é que a superação da dureza pode transparecer, para o sujeito autoritário e para os outros, a fraqueza

interna do eu, receio esse que intensifica mais ainda uma desmedida força para o trato social – advinda, inclusive, daquelas necessidades proibidas e mal resolvidas no próprio sujeito (ADORNO; et al, 1969). Desta maneira, como forma de proteção ao olhar alheio e ao reconhecimento do fracasso, o sujeito autoritário se apega, de maneira rígida, aos próprios atributos convencionados para exercer tal função – que lhe servem aqui como mecanismos de defesa. Ou seja, o medo da fraqueza o leva ao excesso da força, conforme é possível perceber com respostas que aderem ao item “*Um insulto à nossa honra deve ser punido sempre*” (ADORNO; et al, 1969, p. 256, tradução nossa).

Intimamente ligado ao fenômeno do excesso da força (dureza), os autores também apresentam o chamado “complexo de poder”, cuja manifestação mais notável diz respeito à predisposição exagerada em enfatizar toda relação humana como uma disputa de poder em torno de categorias como ‘domínio-submissão’, ‘força-fraqueza’, ‘líder-seguidor’ etc. No entanto, por mais que exista uma predisposição para a lógica do poder, nem sempre o sujeito autoritário tem a noção exata para afirmar com qual dos papéis se identifica mais (dominador ou dominado): “parece que ele quer obter o poder, tê-lo e mantê-lo, mas, ao mesmo tempo, tem medo de aproveitá-lo e empunhá-lo. Parece também que ele está inclinado a admirar o poder nos outros e se submeter a ele – mas, ao mesmo tempo, tem medo da fraqueza que isso implica” (ADORNO; et al, 1969, p. 237, tradução nossa).

O “complexo de poder”, portanto, apresenta elementos essencialmente contraditórios, podendo predominar ou alternar, no sujeito autoritário, ambos os papéis do binômio ‘domínio-submissão’. Por conta disso, segundo a expectativa dos autores, espera-se que tanto líderes como seguidores radicais tenham pontuações altas nessa variável, uma vez que o papel realmente exercido pelo indivíduo importa menos do que a lógica interna que direciona a relação líder-seguidor (ADORNO; et al, 1969). A adesão completa a itens como “*O que este país precisa, mais do que leis e programas políticos, são alguns líderes corajosos, incansáveis e dedicados, em quem o povo pode depositar sua fé*” (ADORNO; et al, 1969, p. 256, tradução nossa), manifesta a necessidade da submissão ou domínio para autoafirmação do caráter autoritário. A questão aqui não é a supervalorização de um determinado papel em detrimento do outro, mas a influência deixada pela relação de tais papéis na personalidade do sujeito.

Para Adorno et al, a maneira como os sujeitos autoritários resolvem essa situação é por meio da adesão rígida a figuras de autoridade, com as quais eles podem satisfazer tanto a necessidade do poder quanto a da submissão. Nesse caso, tais indivíduos esperam que a submissão (ao poder) permita uma forma de participação na esfera do domínio (do poder) – que, para os autores, nada mais é do que um mecanismo de gratificação que tende a estabilizar

o padrão da rígida hierarquização como pressuposto para a autoafirmação:

Por exemplo, um homem que relata que a experiência mais impressionante da sua vida seria “apertar a mão do presidente”, provavelmente encontra sua gratificação não apenas na submissão, mas também na ideia de que algo do poder do grande homem, por assim dizer, possa passar para ele no contato, como se isso o tornasse uma pessoa mais importante por ter “apertado a mão”, “conhecido ele” ou “estado lá” (ADORNO; et al, 1969, p. 238, tradução nossa).

O mesmo padrão de gratificação também pode ser encontrado em posições hierárquicas medianas, nas quais é possível identificar sempre a existência de superiores e subalternos. O complexo do poder implica, enfim, numa disposição autoritária que justifica não só a agressividade da submissão, mas também a do domínio; a agressão sofrida pelos superiores é aceita com tamanha naturalidade quanto a desencadeada aos inferiores – no contexto da lógica hierárquica da sociedade capitalista. Em suma, parece que aqui a relação masoquista contempla a sua contraparte sádica, uma vez que a gratificação pela ameaça sofrida se converte na possibilidade da ameaça exercida.

g) Destrutividade e cinismo: essa variável, constituída por apenas 3 itens no modelo final, refere-se à hostilidade e desprezo do indivíduo pela humanidade em geral. De acordo com os autores – e como já mencionado anteriormente –, o indivíduo antidemocrático conserva em seu íntimo fortes impulsos agressivos, decorrentes de inúmeras imposições externas que limitam a satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, como reação a essa pressão interna, ele desloca todos esses impulsos em direção ao exogrupo, descarregando toda a sua indignação moral de maneira autoritária (ADORNO; et al, 1969).

Apesar de ser um artifício muito útil e realizado sob a justificativa de uma indignação moral, na opinião dos autores, a intensa agressividade subjacente, no entanto, parece se manifestar também de modo não moralizado. É justamente neste ponto que se encontra a debilidade do eu: a indignação moral, decorrente das ações do exogrupo, não é levada em consideração quando se trata das motivações morais que orientam as ações do endogrupo (ADORNO; et al, 1969). Isso quer dizer que, o sujeito antidemocrático não exerce uma agressão totalmente direta, mas adaptada e justificada racionalmente – segundo os critérios convencionados pelo caráter autoritário –, para que assim o eu possa aceitá-la como parte de uma ação moral legítima. Adorno et al chamam esse fenômeno de “agressão racionalizada”, resultante da ausência de uma autocrítica moral: “A variável atual refere-se então à agressão racionalizada, aceita pelo eu, não moralizada. A suposição era que um sujeito poderia expressar

essa tendência, concordando com afirmações que, embora bem agressivas, eram formuladas em termos que evitassem sua censura moral” (ADORNO; et al. 1969, p. 239, tradução nossa).

Para tentar captar essa variável, os itens foram apresentados com o objetivo de justificar essa agressão de modo implícito, como também formulados de tal forma que, num suposto acordo total, indicaria que aquele indivíduo estaria de fato disposto a partir para uma agressão real. Nesse sentido, as variáveis da destrutividade e do cinismo estariam alocadas na personalidade autoritária como tendências capazes de generalizar sentimentos e ações de desprezo pela humanidade (ADORNO; et al, 1969). O problema é que, tal hostilidade, quando generalizada, tende a desenvolver um caráter impessoal e anti-intraceptivo, criando assim os mecanismos favoráveis que levam o indivíduo a abdicar, sem peso na consciência, de suas responsabilidades e valores humanitários. Por exemplo, o acordo forte a itens como “*Familiaridade gera desprezo*” (ADORNO; et al, 1969, p. 256), leva em consideração a impessoalidade e a frieza como instrumentos de proteção do eu, como se a proximidade pudesse, de algum modo, expor a sua intimidade ou reprová-lo perante o endogrupo.

Por fim, os autores também consideram que a hostilidade generalizada – resultante da destrutividade e do cinismo – levam o sujeito antidemocrático a acreditar que, juntamente com sua ação agressiva, existem outros indivíduos que também estão dispostos a agir nos mesmos moldes. Isso promove uma liberdade maior para a agressão, uma vez que a própria racionalização cria subterfúgios e pretextos que justificam tais ações como naturais ou normais para a condição humana, conforme nos apresenta o item “*Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerra e conflito*” (ADORNO; et al, 1969, p. 256, tradução nossa).

De fato, a destrutividade generalizada não está, a princípio, diretamente ligada à agressão de uma minoria específica; no entanto, para os autores, quando adequadamente influenciada por uma propaganda fascista – que normalmente é orientada por uma agenda de interesses políticos e etnocêntricos –, tal agressão pode facilmente ser canalizada para o desenvolvimento de uma perseguição padronizada e sistemática a determinados grupos.

h) Projetividade: essa variável, integrada na “Formas 45-40” por meio de 5 itens, diz respeito à disposição de projetar para o mundo exterior aqueles impulsos emocionais inconscientes. Segundo Adorno et al (1969), a agressão autoritária faz uma referência direta ao mecanismo da projeção: o indivíduo autoritário tende a projetar os seus próprios impulsos reprimidos sobre outras pessoas, ao invés de encará-los criticamente na esfera da consciência. Logo, a projeção é compreendida como um ótimo recurso para manter os impulsos do Id alienados ao eu, isto é, fora do âmbito da autocrítica, provando, em certa medida, que a falha decorrente da projeção se refere muito mais à incapacidade do eu – em cumprir a função de

mediação entre o mundo psíquico e a realidade externa —, do que aos fenômenos relativos ao mundo externo.

A projeção dos impulsos internos, particularmente os agressivos, sobre outros conduz naturalmente a uma concepção de mundo como algo perigoso e hostil e, conseqüentemente, a uma suspeita geral com relação aos outros. [...] Sua concepção de que os demais constituem uma ameaça a sua pessoa é uma excessiva simplificação da ideia de sobrevivência do mais apto (ADORNO; et al, 1969, p. 411, tradução nossa).

A maioria dos itens da escala F levaram em consideração o mecanismo da projetividade, uma vez que, na opinião dos autores, a falsa interpretação de fatos e julgamentos responde diretamente a uma necessidade psicológica do caráter autoritário. Com isso, a função dos itens era promover uma situação na qual os entrevistados, por meio de projeções subjacentes, pudessem também manifestar outras tendências mais profundas da personalidade. A justificativa lógica para isso decorre do seguinte aspecto: se o indivíduo está disposto a ver no mundo exterior aqueles impulsos reprimidos em si mesmo, então é possível conhecer algo da natureza de tais impulsos ao observar quais características ele prontamente atribui ao mundo ao seu redor.

Se um indivíduo insiste que alguém tem propósitos hostis sobre ele, porém, sem podermos encontrar provas de que isso seja verdade, temos boas razões para suspeitar que nosso próprio sujeito tem intenções agressivas e busca justificá-las por meio da projeção. Um exemplo notório é a declaração do Padre Coughlin ao se referir ao antissemitismo como um “mecanismo de defesa”, ou seja, uma proteção dos gentios contra os supostos desígnios agressivos dos judeus (ADORNO; et al, 1969, p. 240, tradução nossa).

Enfim, como mencionado na citação acima, a projeção cumpre, portanto, a função de mecanismos de defesa com relação a impulsos não mediados satisfatoriamente pelo eu. Como resultado, surgem hipóteses destrutivas a respeito de condições reprováveis ou ingovernáveis, como se o mundo externo fosse controlado por ‘forças do mal’ que atuam nos exogrupos e os levam a desenvolver práticas moralmente reprováveis pelos endogrupos. A adesão completa ao item “*As guerras e os problemas sociais podem um dia acabar por conta de um terremoto ou de uma inundação que destruirá o mundo inteiro*” (ADORNO; et al, 1969, p. 257, tradução nossa) sugere a projeção para o mundo externo de uma noção supersticiosa que atesta a existência de algo incontrolável e mal resolvido, mas que, porém, pode ser interpretado como um sinal da própria ingovernabilidade do eu.

Tais questões passam então a ser justificadas por argumentos diversos (etnocêntricos,

pessimistas e supersticiosos), cuja solução vai desde o simples cuidado até a agressiva repressão. A forte aprovação do item *“Hoje em dia, com tantos tipos diferentes de pessoas se deslocando e se misturando por todos os lados, uma pessoa precisa cuidadosamente se proteger, especialmente contra o contágio de infecções ou doenças”* (ADORNO; et al, 1969, p. 257, tradução nossa), pode supor que tal sujeito transfere para grupos socialmente marginalizados a culpa por insatisfações sociais que decorrem de outras causas. Nesse contexto também entra em cena a projeção dos próprios impulsos sexuais reprimidos, que tende a extravasar sua força por meio da reprovação transferida para a conduta de grupos e minorias socialmente excluídas (criminosos, prostitutas, homossexuais).

i) *Sexo*: por fim, essa última variável, composta por 3 itens, relaciona-se com a preocupação exagerada – por parte do sujeito autoritário – pelos fatos e fenômenos relacionados à vida ou opção sexual. Essa variável é um exemplo da correlação das tendências como um todo, uma vez que seus itens também aparecem na agressão autoritária e na projetividade. Isso mostra que, tais tendências do perfil fascista ganham seguridade empírica na medida em que estão interligadas umas às outras.

Segundo Adorno et al, a excessiva preocupação com relação ao sexo só pode significar, em primeiro lugar, que a sexualidade deste indivíduo está total ou parcialmente alheia à função mediadora do eu. Ou seja, a exagerada e constante indignação moral de assuntos relacionados a essa esfera pressupõe uma falta de integração interna, no campo da consciência, entre os impulsos do Id e a proibição do Superego. Como resultado, surge no indivíduo uma forte inclinação projetiva para punir aqueles transgressores de costumes sexuais (homossexuais, prostitutas e criminosos), que pode significar tanto a expressão de uma atitude punitiva baseada na identificação de figuras de autoridade do endogrupo, como também uma repressão dos próprios desejos sexuais que estão na iminência de saírem fora do controle (ADORNO; et al, 1969). A aprovação do item *“Os homossexuais são dificilmente melhores que os criminosos e, por isso, deveriam ser severamente punidos”* (ADORNO; et al, 1969, p. 257, tradução nossa) demonstra, em grande medida, a hipótese que sugere a punição como estratégia de controle de tais tendências projetivas.

Portanto, a disposição em acreditar na existência de orgias sexuais, por exemplo, pode ser um sinal de uma tendência geral de desfiguração da realidade por meio da projeção; até mesmo porque dificilmente um determinado conteúdo sexual poderia ser passível de projeção se não houvesse também, no indivíduo, a atuação inconsciente e intensa de impulsos com ídoles semelhantes. A aprovação total de itens como *“Os crimes sexuais, tais como estupro e ataques contra crianças, merecem mais do que meras prisões; tais criminosos deveriam ser*

publicamente açoitados, ou receber castigo pior” e “A selvagem vida sexual dos antigos gregos e romanos era mansa e domada em comparação com alguns dos acontecimentos neste país, até mesmo naqueles lugares onde as pessoas menos esperam” (ADORNO; et al, 1969, p. 257, tradução nossa), demonstram o tamanho da força que os impulsos sexuais inconscientes têm para a formação da personalidade do sujeito, seja por conta da ambivalência agressiva de tais impulsos (tanto internamente para o indivíduo, como projetivamente para os outros), como pela facilidade com que tais assuntos atingem ou não o grau da indignação moral.

As contribuições de *The Authoritarian Personality* precisam, no entanto, serem redimensionadas para a dimensão dos conflitos de sala de aula. De que forma, a personalidade autoritária pode ser identificada nas relações pedagógicas professor-aluno? Nossa hipótese passa pela via do ressentimento e do sadismo: os recortes históricos do sadismo pedagógico, aliado ao ressentimento discente, cria uma constelação de sentimentos que vão desde a objetiva vingança concretizada até apropriação autoritária da imagem de professores nas redes sociais. Para tanto, o próximo passo será conhecer justamente como esse sadismo foi apresentado ao longo da história, de modo a percebermos que tal problema não está limitada a atual sociedade da cultura digital.

CAPÍTULO III

RECORTES HISTÓRICOS SOBRE O RESSENTIMENTO E O SADISMO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

“Como ousam esses agressivos carrascos e estúpidos mestres vomitarem em mim a bÍlis de seu peito impuro. Mas o que posso fazer? Devolver-lhes a agressão? [...]. É melhor esquecer o que não é capaz de destruir”.

(ALCIATO, 1993, p. 206)

O objeto de estudo do nosso texto é a sala de aula do momento atual, isto é, na época da revolução microeletrônica. Acima de tudo, almeja-se entender em que sentido o ressentimento e sadismo contribuem ou não para a formação de personalidades autoritárias entre alunos e professores na cultura digital. No entanto, também sabemos que as motivações do presente podem ser esclarecidas quando se volta o olhar para o passado, observando, em nosso caso, que os conflitos atuais em sala de aula não são fortuitos ou ocasionais, mas foram gestados na história a partir de séculos de prática sádica e ressentida.

Rememorar o histórico de violência na prática pedagógica não se resume em apenas trazer à luz exemplos de agressão ou punição, mas também compreender as práticas sociais que se formaram em torno das figuras do professor e do aluno. Dentre tantas, a constituição da figura canônica do professor, ora como o beato detentor do saber, ora carrasco responsável pela punição, apresenta-se como uma das mais identificáveis. Por outro lado, a figura formada sobre o aluno⁹⁸, seja como o insipiente ingênuo, ou como o desprezível culpado, alimenta mais ainda a cultura da punição como via legítima para a assimilação do conteúdo escolar.

Na obra *Tabus sobre o magistério* (1995a), Adorno identifica a existência de certas ambivalências em sala de aula: é ambígua não só a compreensão do professor com relação ao disciplinamento do aluno, como também do aluno com relação ao magistério do professor. No que diz respeito ao professor, a mesma sociedade – em seus diversos aparelhos repressores –

⁹⁸ Para isso, vale a pena lembrar a etimologia da palavra “aluno”: vem do latim “*alumnus, alumini*”, que, por sua vez, é formado por “*a*” (que indica negação ou ausência) + “*lumen, luminis*” (luz). Em outras palavras, indivíduo “sem luz”, sem esclarecimento, que deverá ser cedido pelo professor, que é pleno de luz. Culturalmente, essa noção enraizou-se na relação professor-aluno.

que forma o professor para punir o aluno, também o proíbe a exercer qualquer forma de violência, processo esse que lhe desperta internamente a inveja por aquelas esferas abertamente repressoras: “esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados. Os executantes são bodes expiatórios para os mandantes” (ADORNO, 1995a, p. 106). Já com relação ao aluno, Adorno percebeu que sua relação com o professor é formada por sentimentos de admiração e repulsa: admiração pela afinidade que o professor possui com o saber e repulsa por constatar que a aura sagrada criada em torno do magistério não corresponde com a sua prática (ADORNO, 1995a, p. 111).

Deste modo, autores como Manacorda (1992) e Zuin (2012) afirmam que a história da aplicação das agressões físicas e simbólicas confunde-se com as próprias origens do ensino e aprendizagem, demonstrando assim que esse fenômeno não é uma exclusividade da atualidade, muito menos um efeito exclusivo da sociedade capitalista. A tipologia das agressões sofridas, por parte dos alunos, foram as mais variadas: desde os castigos físicos com chicotes, açoites e varas – chamado por Marcial de o “cetro dos pedagogos” –, em seus mais refinados requintes de crueldade, até as violências mais discretas, porém não menos violentas, como as humilhações públicas e as violências psicológicas. Por parte dos professores, as violências sofridas também foram recorrentes: tanto aquelas que caráter reacionário, isto é, como uma resposta dos alunos às agressões docentes, como também aquelas mais intencionais e sádicas, ou seja, como ação arquitetada contra o docente.

Portanto, investigar os motivos para tal aversão à figura do professor ou as causas que levam a compreender o aluno como alvo imediato para a punição, apresentam-se como fundamentais para dimensionar as funções psíquicas concretizadas pelo ressentimento e pelo sadismo. Espera-se, com isso, compreender as motivações agressivas e autoritárias que tanto os professores como os alunos manifestaram em diversos período históricos. Por mais que sadismo pedagógico – por questões hierárquicas – seja uma atitude autoritária mais testemunhada historicamente entre os professores, não se pode prescindir o quanto ele também foi exercido pelos alunos.

3.1 RESENTIMENTO E SADISMO NA GRÉCIA ANTIGA

O livro *História da Educação*, de Mario Manacorda, aborda em inúmeros momentos uma proximidade entre os conceitos de “sadismo” e “ensino”. De modo geral, toda a Antiguidade recorreu ao castigo físico como etapa necessária para a aprendizagem. O ideal

formativo de um benefício maior justificava a agressão como um recurso indispensável. Mas será que, além desta crença, não existiam também outras satisfações psíquicas não manifestas? Sem dúvida que sim! Não é por acaso que Manacorda (1992) utiliza a expressão “sadismo pedagógico” para caracterizar o elo relacional entre professor e aluno:

Ser açoitado é própria da infância. Plauto nos vem à lembrança: se tivesse errado uma única sílaba, o chicote do pedagogo teria se manchado como o avental da nutriz; ou, na tradição hebraica, Neemias que, na volta do cativoiro babilônico, batia e arrancava pedagogicamente os cabelos às crianças hebreias porque não falavam mais o hebraico (Ne. 13, 25). Como o sadismo pedagógico cresce debaixo de qualquer céu! (MANACORDA, 1992, p. 119).

Esse trecho é significativo por apresentar a punição como virtude em culturas tão distintas – a romana e a judaica –, mas, também, por supor a cultura do castigo físico como prática comum em toda a Antiguidade. No Egito Antigo, por exemplo, a punição também era compreendida como conduta salutar do discípulo. No texto *The Instruction Of Amenemope* (*A Instrução de Amenemope*), datado por volta dos séculos XIII-XI a.C., o autor profere orientações de conduta que o discípulo deve observar diante do mestre:

Não censure alguém maior que você, / Pois ele viu o Sol antes de ti; [...]. / Deixa que ele te bata, enquanto permanece com as mãos cruzadas, / Deixa que ele te ofenda, enquanto você fica quieto. / Então, quando estiveres perante ele pela manhã, / Ele lhe dará pão à vontade. / Quanto ao pão, o cão late para quem lhe dá, / pois ele é o seu mestre (AMENEMOPE, 2003, p. 242, tradução nossa).

Como se observa, trata-se de orientações que insistem na postura da obediência e submissão como dever do discípulo; ou seja, a aprendizagem só estará completa quando o aluno se submeter à autoridade incontestável de quem ensina. Na Grécia Antiga esse argumento também não era uma exceção: o castigo físico jamais foi questionado; pelo contrário, era compreendido como condição para a qualidade do ensino. Entre o final do período homérico e o arcaico⁹⁹, Manacorda (1992) e Zuin (2012) citam, como fundamentação histórica e cultural,

⁹⁹ Apesar de não ser um consenso, alguns historiadores (BURNS, 1979; FINLEY, 1990a, 1990b, 1989; ROSTOVTZEFF, 1983; VERNANT, 1986) geralmente classificam a História da Grécia Antiga em cinco períodos: **a) Período Pré-Homérico** (por volta do séc. XX ao séc. XII a.C.), identificado pela formação da cultura cretomicênica e a miscigenação dos povos indo-europeus; **b) Período Homérico** (por volta do séc. XII ao séc. VIII a.C.), com a época das comunidades gentílicas e das obras homéricas, hesiodianas e órficas; **c) Período Arcaico** (por volta do séc. VIII ao séc. VI a.C.), caracterizado pela formação da *polis* (cidade-estado) e pelo nascimento da filosofia pré-socrática; **d) Período Clássico** (por volta do séc. V ao séc. IV a.C.), marcado pelas Guerras Médicas contra os persas, pela Guerra do Peloponeso entre os gregos (espartanos e atenienses), pelo apogeu das cidades-Estados da Grécia (Atenas e Esparta) e pela filosofia clássica de Platão e Aristóteles; **e) Período Helenístico** (por volta do séc. IV ao séc. II a.C.), com o domínio macedônico sobre a Grécia e expansão do helenismo para o Oriente

dois modelos educativos: o homérico e o hesiodéico.

O modelo educacional inspirado nos poemas de Homero – *Odisseia* e *A Ilíada* –, valorizava a educação do guerreiro aristocrata, isto é, daquele herói forjado pela guerra e pelo sofrimento. Estava apresentado, portanto, o itinerário educativo da *paideia* homérica: lutar como soldado na juventude e falar como político-conselheiro na velhice – como a exemplo do velho Nestor, que apesar de não combater como soldado, estava presente na Guerra de Troia como conselheiro. Dos textos homéricos surgem não somente histórias, mas modelos e arquétipos que orientam a educação antes mesmo da escola do alfabeto existir. De um lado, observa-se a figura de Aquiles, apresentado com a síntese ideal do guerreiro bem treinado; de outro, a imagem de Ulisses, o herói dotado da engenhosidade e da astúcia. Com ambos, Homero oferece à sociedade de sua época todos os elementos pedagógicos, religiosos e culturais para a formação do homem grego:

Antes do nascimento da filosofia, os educadores incontrastados dos gregos foram os poetas, sobretudo Homero, cujos poemas foram, como se disse com justiça quase a Bíblia dos gregos, no sentido de que a primitiva greicidade buscou alimento espiritual essencial e prioritariamente nos poemas homéricos, dos quais extraiu modelos de vida, matéria de reflexão, estímulo à fantasia e, portanto, todos os elementos essenciais à própria educação e formação espiritual (REALE, 1999, p. 19).

A concepção pedagógica homérica parte do pressuposto de que o aluno necessita passar pelo caminho do sacrifício, que, além de realçar a ideia da virilidade do guerreiro – como aquele que sofre as justas provações –, também elabora a mensagem da dor como a única forma de acesso ao conhecimento e ao reconhecimento. O saber, portanto, é o prêmio que o herói paga com seu próprio sofrimento. Os heróis homéricos testemunham esse fato: Aquiles, como o jovem que aprendeu a ser guerreiro por meio das agressividades de seus mestres; Ulisses, que se tornou mestre na sagacidade por meio das duras penas decorrentes de sua intriga com os deuses¹⁰⁰. De acordo com Zuin (2012, p. 31), isso não só demonstra o quanto “Ulisses e Aquiles

com Alexandre Magno.

¹⁰⁰ Segundo Juvenal, Aquiles, mesmo mais velho, ainda temia os castigos de seu mestre Quíron, o centauro: “Aquiles, já grande, ainda temia a vara quando cantava nas montanhas paternas; ele, que na época, não ousava jamais e de modo algum rir da cauda de seu mestre de cítara [que era um centauro]” (JUVENAL, 1991, p. 269-270, tradução nossa). Também é impactante o relato de Homero sobre a violência natural dos outros dois mestres de Aquiles: Fênix, que tentou matar seu próprio pai, e Pátroclo, que matou seu colega durante uma partida de jogo (HOMERO, 2005). Já Ulisses, após a Guerra de Troia, reconhece, perante o rei Alcino, o sofrimento gerado por desafiar os deuses: “Mas quero contar-te o trabalhoso regresso, que por Zeus me foi imposto, depois que parti de Tróade. [...] Então Zeus, para nossa desgraça, nos infligiu o terrível destino de experimentarmos as mais variadas tribulações” (HOMERO, 2003, p. 115).

[...] tiveram suas personalidades divinamente formadas numa educação de ferro e fogo”, como também a maneira emblemática em que “serviram como modelos para os adolescentes aristocráticos gregos”.

No entanto, para além destas interpretações literárias do heroísmo e da coragem, o fato é que a educação, em qualquer momento histórico, é formada por indivíduos reais que carregam paixões e pulsões: não é somente o ideal do herói que está em jogo, mas também o sadismo que se forma na consciência do mestre ao perceber que o outro pode sofrer com suas decisões; também não é apenas o projeto da resignação daquele que aceita livremente sofrer por um benefício maior, mas também a formação de um ressentimento que sonha com uma vingança recorrentemente adiada.

Juntamente com os escritos de Homero, surge, nessa mesma época, um modelo educacional influenciado pelos escritos de outro poeta: Hesíodo. Ao contrário de Homero – que se voltava para a educação guerreira dos nobres por meio dos valores da coragem e do heroísmo –, Hesíodo cantava seus versos para a civilização agrícola. Desta forma, a formação grega não ficou limitada à pequena parcela aristocrática, mas foi desenvolvida também nas camadas populares. Isso quer dizer que, diferente de Homero, em Hesíodo há uma apologia ao trabalho e aos valores morais que daí decorrem, como a justiça, a generosidade etc., os únicos meios possíveis para que alguém conquiste as qualidades do “bom” e do “belo”.

Em Hesíodo revela-se a segunda fonte de cultura: o valor do trabalho. [...] O heroísmo não se manifesta só nas lutas em campo aberto, entre os cavaleiros nobres e seus adversários. Também a luta silenciosa e tenaz dos trabalhadores com a terra dura e com os elementos tem o seu heroísmo e exigem disciplina, qualidades de valor eterno para a formação do homem (JAEGGER, 1986, p. 85).

O conflito destas duas tradições, segundo Manacorda (1992), criou uma polarização na antiguidade que, posteriormente, influenciou a polêmica entre a “excelência do nascimento” (dos aristocratas guerreiros) e a “excelência adquirida” (do povo de produtores). Como resposta, surgem, de um lado, vertentes pedagógicas fundadas na *areté* (virtude) dos guerreiros e, de outro, propostas pedagógicas baseadas na *téchne* (técnica) dos chamados “*mathóntes*”, isto é, daquele que, não possuindo “a inata nobreza, que lhe pesa muito, só detém o aprendido” (PÍNDARO, 1984, p. 227, tradução nossa). A educação homérica das “palavras” (música) e das “ações” (ginástica) – típico da formação do guerreiro nobre, enquanto preparação da alma e do corpo – manteve-se ao lado da educação hesiodéica do profissionalismo e das técnicas produtivas (MANACORDA, 1992).

No entanto, ainda na segunda metade do século VII a.C., a Grécia passou por uma profunda eclosão mística, que vinha dar novas respostas às aspirações religiosas para muitos gregos que, até então, estavam insatisfeitos com a Religião Pública (REALE, 1999)¹⁰¹. E foi neste contexto que surgiu o Orfismo, uma religião posterior aos poemas de Homero e de Hesíodo, por volta do século VI a.C., mas que realmente influenciou de modo determinante na educação grega¹⁰². Diferentemente dos ensinamentos professados por Homero e Hesíodo – de raiz naturalista, antropomórfica e exteriorizada –, o Orfismo fundamentava-se numa concepção interiorizada da vida religiosa, perante a qual a alma deveria ser purificada através da mortificação do corpo. Somente assim o homem – enquanto alma – conseguiria então a sua libertação corporal. De maneira sintética, Reale apresenta as principais diretrizes da doutrina órfica:

a) No homem vive um princípio divino, um demônio [alma], caído num corpo por causa de uma culpa originária. b) Esse demônio, preexiste ao corpo, é imortal e, portanto, não morre com o corpo, mas é destinado a reencarnar-se sempre de novo em corpos sucessivos através de uma série de renascimentos para expiar a sua culpa. c) A vida órfica, com as suas práticas de purificação, é a única que pode pôr fim ao ciclo de reencarnações. d) Por consequência, quem vive a vida órfica (os iniciados) goza, depois da morte, do merecido prêmio no além (libertação); para os não-iniciados há uma punição (REALE, 1999, p. 24).

Esse discurso, além de valorizar aspectos até então desconsiderados pela cultura tradicional (homérica e hesiodéica) – ou seja, a preocupação direta com a alma e não com o corpo –, também promoveu uma crítica às formas exteriorizadas de vida, como o atletismo olímpico. O desprezo por tudo aquilo que é corporal, em vista do aperfeiçoamento das habilidades da alma (*sophía*), cria uma expectativa de resignação física, como meio para o

¹⁰¹ Religião Pública era a religião oficial da *polis*, pela qual se prestavam culto aos deuses que acreditavam residir no monte Olimpo, diferindo-se totalmente da religião dos mistérios, que tinha no orfismo a sua presença mais acentuada. Segundo Reale (1999, p. 20-21), “quando se fala de religião grega é preciso operar uma nítida distinção entre religião pública, que tem o seu mais belo modelo em Homero, e religião dos mistérios: entre a primeira e a segunda há uma divisão claríssima: em mais de um aspecto, o espírito que anima a religião dos mistérios é negador do espírito que anima a religião pública”.

¹⁰² Não se tem uma ideia segura de quem seja realmente o seu fundador, porém, os seus fiéis, denominados órficos, consideravam Orfeu, o poeta mítico da Trácia, como legítimo iniciador da religião. Segundo a mitologia grega, Orfeu era filho de um rei da Trácia e da musa Calíope. Era um músico muito hábil e, por isso, através de sua cítara conseguia comover todos os homens, animais e deuses; até mesmo Hades (ou Plutão, para os romanos), deus do mundo dos mortos, Orfeu conseguiu comover com a sua música, como assim nos diz o célebre relato mitológico da busca de sua noiva, Eurídice, na região dos mortos. Segundo o mito, depois da morte de Orfeu, seus seguidores construíram um templo em sua homenagem, onde foi venerado como um deus (BULFINCH, 2002, p. 224-228; BRANDÃO, 1987c, p. 141-171).

prêmio final: a libertação via a educação da alma. Tais informações também se tornaram fundamentais para a relação professor-aluno, uma vez que, com a interiorização de uma culpa originária, a questão da punição se tornou uma prática social agora justificável religiosamente.

Porém, foi no Período Clássico (do final do séc. VI ao IV a.C.) que a educação grega se encaminhou definitivamente para o ensino das letras e para a formação das instituições públicas. Investigar as origens do ensino público na Grécia, bem como o surgimento da chamada “escola do alfabeto ou das letras” (*grámmata*), oferecerá recursos para compreendermos o papel do tão conhecido “pedagogo” (*paidagógos*) e dos “mestres da alfabetização” (*grammatistés*) e suas relações conflituosas com seus respectivos discípulos.

Apesar da música e da ginástica ainda persistirem como práticas de ensino em muitos locais da Grécia, o processo de formação das escolas públicas do alfabeto passou pela gradual transformação da tradicional educação homérica – restrita a poucos – para um projeto de educação destinada a todos os cidadãos livres. É verdade que outras formas de educação, ainda de caráter privado, também se formaram no território grego, como os centros de iniciação (*thiasoi*) e as escolas dos filósofos pré-socráticos, bem como as mais variadas aulas ministradas por mestres de cítara (*kitharistés*), de flauta (*haulétes*) e de ginástica (*paidotribes*), comuns de serem encontradas em muitos locais públicos da Grécia. Porém, somente a partir das reformas políticas de Sólon (640-558 a.C.) que Atenas finalmente concebeu o projeto da escola pública e estatal¹⁰³. Segundo o relato de Ésquines, no texto *Contra Timarco*, é vantajoso para cidade dispor de crianças bem-educadas, uma vez que, deste modo, poderão ser úteis futuramente como cidadãos:

Pois bem, o secretário irá ler essas leis, para que assim vocês possam ver que o legislador pensou que uma criança adequadamente educada, ao tornar-se homem, seria útil para a cidade; enquanto que, quando a natureza do homem tem um mau começo, já em sua educação – ou seja, cidadãos que resultam de crianças mal-educadas –, penso que [tais homens] seriam semelhantes a este tal Timarco (ÉSKUINES, 2002, p. 158, tradução nossa).

Uma vez que a participação democrática entre os cidadãos¹⁰⁴ passou a ser, em Atenas, uma realidade, o acesso à leitura e à escrita tornou-se uma necessidade para o exercício da

¹⁰³ Lembrando que, em Creta e em Esparta – muito antes que em Atenas – já existiam registros de uma educação estatal, confiada como tarefa investida a um magistrado específico, conhecido como “legislador para a infância” (*pedónomo*); porém, uma educação ainda pautada nos ideais do guerreiro aristocrático (MANACORDA, 1992).

¹⁰⁴ Vale observar que o conceito de “cidadão” na Grécia Antiga é diferente do conceito compreendido atualmente. “Cidadania” era um título político, destinado apenas aos homens, acima de 21 anos e filhos legítimos de Atenas (isto é, nascidos de pais atenienses).

cidadania. A condição para a participação política não estava mais restrita ao direito divino, mas em ser alfabetizado. Com isso, a escola da escrita nasce como uma extensão do processo de democratização das bases políticas do Estado, que, aos poucos, passou a admitir a educação como uma de suas funções. Nesse contexto, junto com os mestres da ginástica e da música, surgem então dois outros personagens centrais na nova educação grega: o pedagogo (*paidagogós*) e o mestre da alfabetização (*grammatistés*). De acordo com Manacorda (1992, p. 48):

O pedagogo [...] acompanha as crianças à escola e em parte exerce a função de mestre, ou pelo menos a de repetidor para elas; é um escravo e, em geral, um estrangeiro; mais raramente e só de modo temporário (isto é, até o previsível resgate), também um grego forasteiro, escravo numa cidade que não é a sua.

Diversos relatos demonstram uma relação conflituosa entre educadores (pedagogos e mestres) e alunos. Desde as provas iconográficas (como as pinturas em vasos de Onésimo e Duris, datadas do início de 490 a.C.) até os relatos escritos (presentes em diversos autores, como Platão, Aristófanes, Filóstrato, Temístio, entre outros), é possível observar um processo mecânico de alfabetização, mnemônico e frequentemente orientado na base do chicote e da vara. O escritor Herondas (ou Herodas, 300-250 a.C.), em seu texto *O mestre da escola*, descreve uma cena típica de punição de um mestre (Lamprisco) ao seu aluno (Cótalo), testemunhada, inclusive, pela própria mãe (Metrotime) do discípulo:

LAMPRISCO – Metrotime! Pare de rezar, porque ele não vai receber menos [chicotadas]. Onde se meteram Eutias, Cótalo e Filo? [...]. Ora! Muito bonito o que você está fazendo, Cótalo! Já não bastasse jogar dados na rua [como fazem os malandros], agora também frequenta esses cortiços para jogar a dinheiro com os carregadores? Vou te deixar mais manso do que uma menina; para que não se afaste nunca mais um só palmo de distância [desta escola], se é isso que você gosta. Onde está o flagelo, o rabo de boi com o qual se pune os desordeiros e aqueles que fogem? Que alguém me entregue os chicotes rápido, antes que eu comece a tossir e biliar a minha boca!

CÓTALO – Não, não, Lamprisco! Eu te suplico, pelas Musas, pelo seu queixo [isto é, por sua saúde] e pela vida de Cótide; não me bata com o rabo de boi, escolha outro!

LAMPRISCO – Você é tão malandro, Cótalo, que nem mesmo para vendê-lo como escravo poderia falar bem de você, nem mesmo na terra onde os ratos roem ferro.

CÓTALO – Quantas, quantas chibatadas vai me dar?

LAMPRISCO – [Aparentemente, ele começa a chicoteá-lo] Não pergunte para mim; pergunte para ela.

CÓTALO – Ai, ai! Mãe, quantos você vai me dar?

METROTOME – Por minha vida! Tantas quantas seu maldito couro puder

suportar.

CÓTALO – Chega, pare Lamprisco!

LAMPRISSCO – Pare você de fazer malandragens.

CÓTALO – Nunca mais, não farei mais nada, juro, Lamprisco, pelas queridas musas! (HERODAS, 1981, p. 44-45, tradução nossa).

A própria mudança nos padrões internos da educação grega, isto é, da antiga educação guerreira aristocrática (música e ginástica) para a democrática (alfabetização), gerou resistência por parte de gregos mais conservadores. Aristófanes (2007), por exemplo, era um deles: em *As Nuvens*, queixava-se da nova educação por não ensinar aos jovens as virtudes da nobreza e da coragem, mas apenas a vaidade de exibirem seus mantos. Sobre a disputa que se criou em torno da antiga educação (*archaia paidéia*) e a nova (*kainé paidesis*), bem como a agressão presente nas relações educativas, é fundamental o testemunho de Plauto, em sua obra *Comédias*. Nela, o autor apresenta uma cena entre dois pedagogos – Lydo e Filoxeno – que dialogam sobre as mudanças ocorridas na educação e as violências sofridas por ambas as partes (por alunos e mestres):

LYDO – Mas você, que atua como advogado para um filho tão corrupto, não gostou da educação que recebeu quando era jovem? Garanto-lhe que, nos primeiros vinte anos da sua vida, não era possível ficar um só dedo de distância da sua casa sem a companhia do seu pedagogo. Se você não estivesse no centro esportivo antes do nascer do sol, a punição atribuída pelo prefeito não era pequena, deixando assim, nesse caso, tanto o discípulo quanto o mestre em mau estado aos olhos de todos. Ali te exercitavam na corrida, na luta, na lança, no disco, no boxe, na bola e nos saltos, e não na lascívia e nos beijos. Ali era o lugar onde se passava o tempo [juventude], e não em lugares suspeitos. E quando voltava para casa do hipódromo ou do centro esportivo, sentava-se em sua cadeira, bem vestido, ao lado do seu professor; e ao ler algo, se errasse uma única sílaba, o seu cinto ficaria mais manchado [de sangue] do que o avental de sua nutriz. [...]

FILOXENO – Mas, Lydo, os costumes mudaram.

LYDO – Eu sei bem disso, porque nos velhos tempos, mesmo depois de ocupar um cargo público por voto do povo, ainda se levava em consideração as palavras do pedagogo. Mas agora, os meninos, mesmo antes de completarem sete anos, se você os tocar com as pontas dos dedos, eles imediatamente quebram a lousa na cabeça do pedagogo. E se este for reclamar com o pai, ele mesmo dirá para o menino: “Muito bem, é digno de mim, pois já é capaz de se defender das ofensas”. E, em seguida, volta-se para o professor e ainda o repreende: “Ei, seu velho tolo, não coloque a mão sobre o menino, pois ele mostrou que tem coragem”. O pedagogo vai então embora, coberto com um farrapo untado de óleo na cabeça, uma vez que se comportava como um farol [porém, não mais]. A sessão é encerrada após a sentença ser proferida. *Como um mestre pode manter sua autoridade se ele é o primeiro a receber os castigos?* (PLAUTO, 1992, p. 241-242, tradução nossa, grifo nosso).

Plutarco também deixou relatos semelhantes sobre a agressão ao professor, quando escreve em *Vidas Paralelas* o seguinte: “Mas Antístenes, o socrático, ao ver os tebanos ostentando após a batalha de Leuctra, disse-lhes que eles não eram em nada diferentes do que crianças pequenas que presumem ter batido em seu pedagogo” (PLUTARCO, 1985, p. 335, tradução nossa). Além da violência explícita, tais cenas também enfatizam a situação degradante que os pedagogos e os *grammatistés* passavam na sociedade grega. Ao que parece, a própria condição escrava do pedagogo, ao mesmo tempo em que lhe atribuía autoridade em determinadas circunstâncias, também advogava contra o seu reconhecimento social. Em seu livro de biografias *Vida e Doutrina dos Filósofos Ilustres*, Diógenes Laércio testemunha que Epicuro, quando criança, “ajudava seu pai como mestre-escola por um salário irrisório” (DIÓGENES LAERTIOS, 2008, p. 284). Estava traçado então o destino cruel do pedagogo: ou morrer em combate ou alfabetizar. Luciano de Samósata, parece identificar na função do pedagogo essa noção de castigo pela perda do *status* social:

Mas acho que você riria ainda mais se tivesse visto aqueles que, entre nós que eram reis e sátrapas, mendigando e vendendo produtos para embalsamar múmias, justamente por não terem recursos; ou ensinando as primeiras letras [pedagogos] e, por isso, sendo humilhados pelo primeiro com que encontrassem e espancados no rosto, em situações semelhantes a daqueles escravos mais desonrosos (LUCIANO, 1988, p. 316, tradução nossa).

Enfim, a questão da violência entre mestres e alunos evoca uma reflexão sobre o estabelecimento de uma tradição sádica e ressentida, que se manteve presente na relação pedagógica durante a história seguinte. Os mesmos pedagogos, agressores e agredidos, serão os grandes responsáveis pela enculturação da educação grega em Roma. Não seria exagero reconhecer que os romanos herdaram o melhor e o pior da cultura grega: literatura, arte e filosofia – sem dúvida –, mas também ressentimento e sadismo.

3.2 RESENTIMENTO E SADISMO NA ROMA ANTIGA

Antes de falarmos do sadismo entre professores e alunos, vale a pena contextualizarmos a educação em Roma. Como já mencionado, a civilização romana aprendeu com a Grécia os primeiros rudimentos de uma cultura que se tornaria, futuramente, milenar. A conquista militar dos romanos sobre Grécia – a partir do ano 146 a.C., com a batalha de Corinto – foi, ironicamente, concluída pelo domínio cultural dos gregos, em especial pela presença dos

pedagogos gregos. Assim como na Grécia, que culturalmente delegava a função de pedagogo aos forasteiros e escravos, também em Roma o ensino das primeiras letras era oferecido pelos estrangeiros escravos – porém, nesse caso, não por forasteiros comuns, mas por gregos, representantes, portanto, de uma cultura dominante. Sobre isso, atesta Zuin (2012, p. 33):

O poder da força do processo de aculturação, promovido pelos escravos gregos na Roma antiga, foi historicamente comprovada, haja vista o fato de que esses mesmos gregos foram vencidos nas armas, mas derrotaram seus conquistadores por meio da produção cultural que vicejou em solo romano, muito em virtude das ações pedagógicas de tais escravos.

Conforme Manacorda (1992), apesar das especificidades romanas e gregas, a cultura romana foi constituída a partir da importação da cultura grega. De acordo com Veyne (2009, p. 32), “nenhum romano de bom nascimento pode se dizer culto se não aprendeu com um preceptor a língua e a literatura gregas, enquanto os gregos mais cultos não se davam ao trabalho de aprender latim e soberbamente ignoravam Cícero e Virgílio”. Os intelectuais gregos que partiam para Roma, para alugarem seus talentos, ensinavam a sabedoria médica ou filosófica em grego – o ensino do latim ficava restrito para a vida cotidiana. Somente após o séc. III a.C., com o surgimento das escolas de latinas, que o latim passou a ser sistematicamente ensinado como gramática e como retórica.

Essa importação da cultura grega foi reconhecida, inclusive, por renomados autores antigos. Cícero, por exemplo, ao falar da República romana, afirma: “neste momento, parece que a cidade se tornou mais civilizada, graças ao enxerto de uma cultura importada; na verdade, fluiu da Grécia, para esta cidade, não um fluxo medíocre, mas o rio poderoso de uma educação nas artes” (CICERON, 1984, p. 102, tradução). Em tom mais irônico, Juvenal aponta para o que seria o domínio completo da cultura grega, desde a arte e literatura até os hábitos mais cotidianos: “em grego expressam seus temores, suas iras, suas alegrias e suas preocupações; em grego despejam os segredos de sua alma. Algo mais? Sim, fazem até amor em grego” (JUVENAL, 1991, p. 213, tradução nossa). Essa notável herança grega é tão intensa que, Virgílio, o ícone dos poetas de Roma, se viu obrigado em criar uma epopeia tipicamente romana – a *Eneida* –, na qual pudesse contar ao público, já em seu primeiro parágrafo, a oculta origem heroica do povo romano após os eventos da *Ilíada* de Homero: das praias troianas, Eneas foge de sua pátria para criar outra, fundada nada menos pelo sangue dos heróis que lutaram em Troia.

Canto os combates e o herói que, por primeiro, fugindo do destino, veio das plagas de Troia para a Itália e para as praias de Lavínio. Longo tempo foi o

joguete, sobre a terra e sobre o mar, do poder dos deuses superiores, por causa da ira da cruel Juno; durante muito tempo também sofreu os males da guerra, antes de fundar uma cidade e de transportar seus deuses para o Lácio: daí surgiu a raça latina e os pais albanos e as muralhas da soberba Roma (VIRGÍLIO, 2003, p. 9).

No entanto, na prática, a autoria por tal aculturação grega em solo romano ocorreu, em grande medida, por obra de personagens mais simplórios e nada heroicos aos olhos do típico cidadão romano: os pedagogos e as nutrizas. Assim que a criança nascia, ela passava a ser imediatamente confiada a uma nutriz, que não apenas oferecia o seio, mas também criava e cuidava da criança, juntamente com o pedagogo, até os sete anos: “a criança aprendeu a falar com a nutriz; nas casas ricas, a nutriz era grega, para que a criança aprendesse no berço essa língua da cultura. Ao pedagogo cabia ensiná-la a ler” (VEYNE, 2009, p. 29).

Deve-se notar que, apesar de atuarem na criação e na alfabetização da criança, a autoridade pedagógica não era exercida pelo pedagogo ou nutriz, mas pelo *pater familias*, isto é, pelo pai de família. Pode-se dizer que, no itinerário pedagógico romano, até o séc. IV, a educação era realizada, primordialmente, no âmbito familiar e sob a tutela do patriarca. Essa foi a primeira e a mais tradicional forma de educação em Roma: aos olhos da sociedade romana, a fase inicial da educação (nutrição e alfabetização) não era uma tarefa educativa nobre, mas uma função delegada aos escravos. A verdadeira educação era oferecida, posteriormente, pelo pai, que, após os sete anos, ensinava “os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias”, treinando-a, especialmente, “nas exercícios físicas e militares” (MANACORDA, 1992, p. 76). Segundo Juvenal, o pai que educasse bem o seu filho, seria “apreciado por ter dado um cidadão ao povo e à pátria, se fizer com que seja adequado para ela e útil para lavrar os campos e para as coisas da paz e da guerra” (JUVENAL, 1991, p. 416, tradução nossa). Essa primeira forma de educação em Roma também foi exaltada pelo testemunho de Plauto:

Inicialmente, os pais são os empreiteiros dos seus filhos. São eles que fundam os seus alicerces, os erguem e os preparam com zelo, no que diz respeito à firmeza de carácter, e para que se mostrem bons para o trabalho e também aos olhos do povo. Não poupam nos materiais, nem consideram a despesa com isso elevada. Cultivam-nos, ensinam-lhes gramática, direito, leis, esforçam-se, a expensas e trabalhos seus, para que os outros pais desejem que os filhos deles sejam idênticos aos seus (PLAUTO, 2014, p. 37-38).

A presença da tradição paterna na educação e na legislação romana sempre foi tradicional. Trata-se de uma prática mais romana que grega, se levarmos em consideração que a educação na Grécia, desde as suas origens, já começava *fora da família*. Ou seja, enquanto a

escola grega – a palestra e o ginásio – já constituía uma parte da vida pública, a educação romana permaneceu durante muito tempo separada da rua e da política. O *pater familias* era a mais alta posição, no âmbito privado, reconhecida pelo direito romano. Detinha não apenas o reconhecimento social, mas o respaldo legal necessário para o exercício do seu pátrio poder: tinha o direito sobre a vida e a morte (*vitae necisque potestas*) de escravos, filhos e mulher (em alguns casos). A *Lei das Doze Tábuas*, por exemplo, aprovada em 450 a.C., reforça a tradição da educação paterna ao assegurar, por lei, o direito de matar, vender ou escravizar os próprios filhos¹⁰⁵.

Socialmente falando, ainda persistia uma ambivalência neste modo de educação familiar: se, por um lado, a cultura grega era exaltada como a mais nobre, os seus mestres e pedagogos, por outro, eram vistos como criaturas vis e desprezíveis. De fato, eram gregos aqueles que ensinavam as primeiras letras, mas – não se pode esquecer – na condição de escravos. Neste sentido, compreende-se então o que Sêneca, o velho, queria dizer quando escreveu que, “por um costume totalmente absurdo, era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” (SÉNECA EL VIEJO, 2005, p. 186, tradução nossa). Um dos testemunhos mais significativos sobre a condição do pedagogo escravo foi deixado por Plutarco, ao escrever sobre a vida de Catão em *Vidas Paralelas*:

Quando [o filho] começou a entender, tomando-o consigo, ele instruiu-lhe nas letras, embora já tivesse como escravo um excelente mestre, chamado Quílon, que ensinava a muitas crianças. Mas, por que não lhe parecia certo que seu filho – como ele mesmo afirma – fosse repreendido ou recebesse puxões de orelha de um escravo, caso fosse muito lento para aprender, ou que tivesse que agradecer a um escravo por um ensino tão importante, que ele [Catão], pessoalmente, foi o mestre, o professor de leis e o instrutor de ginástica (PLUTARCO, 2007, p. 96, tradução nossa).

Todavia, integrados ou não na sociedade romana, falando bem ou não o latim, o fato é que tais escravos gregos, na condição de pedagogos, ensinavam a própria língua e transmitiam sua cultura aos romanos. E essa questão marca a passagem de uma educação tradicional para a nova educação romana. Não é por acaso que, a partir do séc. IV, com a evolução da sociedade patriarcal e a profissionalização da educação como ofício socialmente aceito – inicialmente praticada por pedagogos escravos no interior da família e, posteriormente, pelos pedagogos

¹⁰⁵ Segundo o texto da 4ª tábua: “*Do pátrio poder e do casamento*. 1. É permitido ao pai matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos. 2. O pai terá sobre os filhos nascidos de casamento legítimo o direito de vida e de morte e o poder de vendê-los. 3. Se o pai vendeu o filho 3 vezes, que esse filho não recaia mais sob o poder paterno. 4. Se um filho póstumo nasceu até o décimo mês após a dissolução do matrimônio, que esse filho seja reputado legítimo” (ROMA, 1972, p. 169).

libertos nas escolas –, parte da população romana ainda resistia a tais mudanças educacionais. O escritor romano Tácito, por exemplo, era um destes romanos que costumava expor sua insatisfação em uma educação confiada apenas aos pedagogos libertos: “mas, agora, o recém-nascido é entregue a qualquer criadinha grega, junto à qual se agregam um ou dois escravos [pedagogos], em geral, os piores e incapazes para uma tarefa tão séria” (TÁCITO, 1981, p. 201, tradução nossa). E acrescenta, ao seu desprezo, um tom de saudosismo pela antiga educação patriarcal:

Vou expor antes algumas ideias sobre a severa disciplina de nossos antepassados no campo da educação e da criação de filhos. Antigamente, os filhos nascidos de uma mãe honrada não eram educados em alojamentos de uma nutriz mercenária qualquer, mas no colo e no seio de sua própria mãe, que tinha como principal motivo de orgulho vigiar a casa e ser uma escrava para seus filhos. Ou então, escolhia-se uma parente idosa e confiava-lhe toda a prole da mesma família aos seus provados e comprovados costumes. [...]. Esse rigor na disciplina tinha como objetivo fazer com que as qualidades individuais, puras, intactas e sem serem desviadas por qualquer corrupção, fossem abertamente lançadas no cultivo das artes nobres e que, cada um, de acordo com sua vocação à atividade militar, ciência jurídica ou oratória, se dedicasse a apenas um campo, penetrando nele até suas últimas consequências (TÁCITO, 1981, p. 200-201, tradução nossa).

Isso quer dizer que a escola – enquanto instituição coletiva e pública – não foi a primeira opção de ensino do povo romano. Manacorda (1992, p. 78) acerta, portanto, ao fazer um diagnóstico, no qual “provavelmente a evolução histórica foi de escravo pedagogo e mestre na *própria família* ao escravo mestre das crianças de *várias famílias* e, enfim, ao escravo liberto que ensina na sua *própria escola*”. Esse processo estabelece os seus alicerces em uma forma de educação não-familiar, escolarizada e institucionalizada, normalmente difundida entre o final do séc. IV e início do séc. III a.C.¹⁰⁶ Apesar de citar a prática dos faliscos – antigo povo da Etrúria (Itália) –, Tito Lívio atesta a origem deste tipo de educação institucionalizada como uma invenção tradicionalmente grega: “os faliscos tinham por costume encarregar a uma mesma pessoa o cuidado e o magistério de seus filhos; e eram confiadas muitas crianças de uma só vez aos cuidados de um só mestre, *como assim já ocorria na Grécia e ainda continua ocorrendo até os nossos dias*” (TITO LÍVIO, 1990, p. 149, tradução nossa, grifo nosso).

A partir do séc. II a.C., a educação romana já estava amplamente escolarizada. Dentre as suas funções, não se encontrava apenas a alfabetização para fins práticos, mas também o

¹⁰⁶ Porém, segundo Manacorda (1992), deve-se observar que uma escola de nível mais elevado só surgirá em 169 a.C., em decorrência da criação da embaixada de Crates de Malos em Roma, por ordem do rei Êumenes II.

ensino da gramática e da retórica. Alguns autores latinos apresentam características desse novo tipo de educação: a) profissionalizada como ofício social, uma vez que era realizada por mestres gregos e latinos libertos; b) pública, pois ocorria em locais externos ao âmbito familiar; c) organizada em níveis. Os dois primeiros pontos podem ser representados pelo edito promulgado pelos censores Domício Aenobarbo e Lucio Licínio Crasso, em 92 a.C., relatado por Suetônio:

Foi relatado a nós a existência de homens que introduziram um novo gênero de ensinamento, ao qual a juventude se reúne ansiosa para aprender. Estes se autodenominaram retores latinos [professores de retórica]. Com eles, os jovens passam dias inteiros desocupados. Os nossos antepassados instituíram o que gostariam que os seus descendentes aprendessem e a quais escolas frequentassem. Estas inovações, que se fazem contra o hábito e o costume dos antepassados, nem agradam e nem parecem corretas. Por isso, tanto para estes que possuem estas escolas, quanto para aqueles que se acostumaram a ir para lá, parece que o que se deve fazer é anunciar a nossa sentença: nós não as aprovamos (SUETONIO, 1984, p. 37, tradução nossa).

Sobre a última característica – os níveis de ensino –, os relatos de Apuleio e Quintiliano oferecem informações interessantes. Ambos autores afirmaram uma escolarização organizada em três níveis, com seus respectivos responsáveis: a alfabetização com o pedagogo (*paedagogus* ou *litterator*), a gramática com os gramáticos (*grammaticus*) e a retórica com os retores (*rhetor*). Apuleio usa a metáfora “taça” como representação de cada nível: “a primeira taça, a que nos brinda o mestre da escola, nos livra da ignorância; a segunda, a do gramático, nos provê de conhecimentos; a terceira, a do retor, que nos proporciona as armas da eloquência. A maioria se contenta em beber até esse limite” (APULEYO, 1980, p. 281, tradução nossa). Quintiliano, por sua vez, em vários momentos de sua *Institutiones Oratorias* também faz referência a tais níveis: “a criança que aprendeu a ler e escrever, a primeira coisa que deve aprender é a gramática, independentemente de ser grega ou a latina – embora eu prefira que se comece a estudar pela grega. De qualquer modo, trata-se do mesmo método [de aprendizagem] tanto para uma como para a outra” (QUINTILIANO, 1916, p. 33, tradução nossa). E até criticava a postura daqueles mestres que não se colocavam no seu devido lugar e passavam a ensinar conteúdos de outros níveis:

O que era o principal em uma arte, veio a ser o último de outra; e aqueles que já deviam estudar as ciências maiores [com os retores], os vemos sentados com os gramáticos para aprenderem retórica. Assim, segundo esse costume, parece que não se deve entregar a criança ao mestre de retórica [retor] até que ela saiba declamar – coisa, por certo, ridícula [uma vez que a declamação deve ser aprendida com os retores] (QUINTILIANO, 1916, p. 66, tradução nossa).

Depois de conhecermos o processo de desenvolvimento da educação romana, sua didática e conteúdo, podemos então apresentar com segurança a natureza sádica e ressentida presente na relação pedagógica entre os mestres (pedagogos, gramáticos e retores) e seus alunos. Para Manacorda (1992), Zuin (2012) e Veyne (2009), com relação à didática romana, duas coisas são lembradas com propriedades: a miséria da condição do professor e o sadismo da punição.

Com relação à miséria da condição dos mestres, isso não é novidade; esse aspecto também foi herdado da Grécia. Basta conferir as afirmações de Juvenal com relação à insignificante renda dos pedagogos, gramáticos e retores: “ninguém daria hoje nem duzentas moedas a Cícero, se em seu dedo não brilhasse um anel muito grande” – isto é, se ele não fosse famoso. Ou então quando afirma que, “a um pai, o que menos lhe custa é a educação dos seus filhos” (JUVENAL, 1991, p. 265; 268). E não se tratava somente de baixos salários, mas o mal-estar promovido pela falta de reconhecimento social, conforme indaga retoricamente Lucio Floro: “Ó coisa indigníssima! E com que ânimo consegue suportar, sentar-se na escola e ensinar às crianças? (FLORUS, 1898, p. 186)¹⁰⁷. O que nos interessa, por sua vez, não é a condição miserável vivenciada pelo professor por si mesma, mas sabermos se o possível ressentimento por parte do mestre – tanto pela falta de recursos, como pelo não reconhecimento – poderia influenciar em suas ações de punição e sadismo contra os alunos. Ao que nos parece, o ressentimento gerado pela situação excludente – constitutiva da estrutura social romana –, imputava no mestre uma vingança sempre adiada e impossível de ser concretizada: se não é possível punir a coletividade, em quem então descarregar o desejo de vingança? Pelo histórico de agressões testemunhado na Grécia, já podemos imaginar quem seriam os alvos prediletos daqueles mestres ressentidos na sociedade romana.

Os testemunhos sobre as severas punições dos mestres romanos apresentam um cenário de violência e sadismo degenerado. O autor latino Marco Valério Marcial, em seu texto *Epigramas*, apresenta duas figuras de linguagem interessantes, que podem ilustrar não somente a dimensão da punição antiga, mas, sem dúvida, a atualidade dos sentimentos ambíguos ainda existentes entre professores e alunos: o chicote como o “cetro do pedagogo” e o mestre como “ódio personificado” do aluno. Ambas figuras são expressivas e carregam o sadismo da relação pedagógica. Com relação a primeira figura de linguagem (o cetro do pedagogo), Marcial descreve-a em forma de conselhos dirigidos a um professor de escola:

¹⁰⁷ “O rem indignissimam! Et quam aequo fers istud animo, sedere in scholis et pueris praecipere?”

Ao professor da escola, para que no verão deixe de castigar seus alunos: Professor da escola, tenha paciência com sua cândida baderna e, em troca, que eles te escutem na multidão escolar. [...]. Os dias claros ardem com as chamas do Leão [isto é, em agosto, mês da constelação de leão] e o escaldante julho madura os grãos ressequidos. Que o couro do chicote, trançado em terríveis correias, [...] e os desconsoladores açoites – *o cetra dos pedagogos* – se detenham e durmam até os idos de outubro: para que assim as crianças tenham boa saúde no verão e aprendam bastante (MARCIAL, 2001, p. 194, tradução nossa, grifo nosso).

Logicamente que, os conselhos pedidos de Marcial são inúteis para aqueles que sentem qualquer tipo de prazer com o reconhecimento do chicote. Ou seja, se no âmbito das estruturas sociais o pedagogo não possui *status* algum, na sala de aula ele se enxerga como soberano e detentor de um poder simbólico; se na sociedade ele não é ouvido com respeito, na sala de aula ele grita como bem entender; o desprezo sentido na sociedade é despendido no aluno; enfim, o ódio não vingado pela sociedade assume uma função repressora no seu magistério. Ausônio, poeta latino do séc. IV, ao tentar acalmar seu neto com relação à punição escolar, oferece uma cena peculiar sobre a questão do sadismo e da punição na educação romana.

A dedicação de uma criança enfraquece se não se alterna o alegre com o sério, os dias de festas com os de trabalho. Aprende com afinco: e não odeie, meu neto, as rédeas de seu pedagogo severo. A aparência de um mestre nunca é desagradável. Embora pareça sombrio e severo pela idade, tenha uma voz raivosa e lance ameaças cruéis, nunca serão odiosos se, ao mesmo tempo, souber atribuir ao seu rosto uma serenidade constante. [...]. Tampouco tenha medo, ainda que a escola te atordoe com os frequentes golpes e o velho mestre tenha um rosto severo: o medo denuncia os espíritos covardes. Mas você deve manter-se alegre; e que nem os gritos, nem o barulho das varas e nem o medo o perturbem naquelas horas da manhã. Por vibrar a autoridade do chicote, por ter um número grande de varas, por cobrir uma pele enganosa com o chicote, por ferver seus bancos devido a uma inquietude temerosa, a solenidade do lugar e o ambiente, que não deveriam causar medo, são transformados (AUSONIO, 1990, p. 308-309, tradução nossa).

Esses conselhos, acima de tudo, denotam uma transferência ou projeção de insatisfações internas tão discutidas anteriormente em *The Authoritarian Personality*. O prazer em testemunhar a dor do outro como resposta de um ressentimento mal resolvido – seja decorrente de violências sofridas no nível coletivo-institucional ou no nível pessoal –, constitui, acima de tudo, uma reação autoritária típica de uma subjetividade insegura, isto é, que não se basta por si mesma e, por isso, necessita desesperadamente de um açoite qualquer para se reafirmar como autoridade legítima e mestre do saber. Seria um relato histórico cômico, se tais elementos não estivessem tão presentes nas salas de aula da atualidade.

Já a segunda figura de linguagem (o mestre como “ódio personificado”) proposta por

Marcial, leva em conta o outro polo da violência, isto é, a aversão e o ódio gerado pelo aluno. Obviamente que o autor não tinha a intenção de representar a classe discente, mas, pela forma como dispôs as figuras do professor e do aluno, acabou impingindo no seu texto uma indignação coletiva e comum a muitos estudantes de muitas épocas: o professor como carrasco. Trata-se de um testemunho importante, não somente pelo seu valor histórico sem igual, mas pela atualidade com que faz referência à complexidade dos sentimentos presentes entre professores e alunos. Observe o trecho:

O que tens contra nós, maldito professor de escola, *ódio personificado de rapazes e donzelas*? Os galos ainda nem sequer quebraram o silêncio [da manhã] e já está fazendo barulho com seu implacável chicote e com seus ralhos autoritários. [...]. Por que não se esforça em calar-te, tagarela, do mesmo modo que se esforça para gritar? (MARCIAL, 2001, p. 142, grifo nosso, tradução nossa).

Esse trecho parece ir ao encontro da ideia da ambivalência dos sentimentos descritos no texto *Tabus acerca do Magistério*, de Adorno (1995d). A condição do mestre inspira no aluno tanto a admiração como o ódio. Veyne (2009, p. 26), ao falar da relação professor-aluno, também enfatiza a dualidade de sentimentos presentes na educação dos imperadores: “Marco Aurélio falará [do pedagogo] com a conveniente devoção de seu pai natural, do pai adotivo e do ‘nutridor’, e o imperador Cláudio conservará um ódio duradouro por seu pedagogo, que abusava do chicote”.

No caso do ódio, também encontramos na educação romana – assim como na grega – um tipo de reação peculiar do aluno frente ao sadismo docente: o ressentimento combinado com o tédio da aula, responsável por gerar uma atmosfera tenebrosa nas escolas romanas. Sobre esse assunto é significativo um dos grafitos encontrados no *Paedagogium*¹⁰⁸, no Monte Palatino (Roma), muito provavelmente de um aluno entediado, que comparava os seus deveres escolares com o interminável trabalho de um asno ao girar o moinho. No grafito foi encontrado os seguintes dizeres: “*Labora, aselle, quomodo ego laboravi / et proderit tibi*” (SOLIN; ITKONEN-KAILA, 1966, *Graf. Pal. I*, nº 289), ou seja, “*trabalha, jumentinho, como eu trabalhei, e isso te trará vantagem!*”.

¹⁰⁸ O *Paedagogium* era uma espécie de escola destinada à formação de pajens imperiais, pertencente ao complexo do Palácio Imperial, localizada no Monte Palatino, em Roma. Antes de se tornar um espaço de ensino, o local já era conhecido como a *Domus Gelotiana* (Casa Gelociana), uma residência do séc. I a.C., que, posteriormente, foi adquirida pelo imperador Calígula (12-41 d.C.) e incorporada às dependências do Palácio Imperial pelo imperador Domiciano (51-93 d.C.). O edifício foi escavado em 1857, por ordem de seu proprietário na época, o czar Nicolau I da Rússia. Na escavação, foram encontrados (no *Paedagogium* e nos demais edifícios) diversos materiais históricos, dentre eles, os chamados grafitos palatinos.

Figura – Recriação do Grafito Palatino, nº 289¹⁰⁹



No entanto, nem sempre o aluno respondia apenas com o ódio velado. Mais uma vez comparando com a educação antiga, Juvenal ressalta um dos costumes mais frequentes na educação:

Aquiles, já grande, ainda temia a vara quando cantava nas montanhas paternas; ele, que na época, não ousava jamais e de modo algum rir da cauda de seu mestre de cítara [que era um centauro]. Hoje, os mesmos alunos espancam a Rufo e a cada um dos seus pedagogos; justamente a Rufo, a quem tantas vezes foi chamado pelos seus discípulos como o êmulo de Cícero [isto é, como alguém tão bom quanto Cícero] (JUVENAL, 1991, p. 269-270, tradução nossa).

Diferentemente do professor – que é obrigado a transferir para o seu alvo mais imediato (aluno) as suas insatisfações e concretizar nele o seu desejo de vingança contra a estrutura social romana –, o aluno, por sua vez, não transfere para ninguém o seu ressentimento contra o professor; o “ódio personificado” do aluno ora é sublimado por meio do masoquismo, ora transformado em vingança concretizada. Segue então, um elo pedagógico golpeado por ambos os lados, a ponto de cogitarmos a hipótese de um círculo vicioso entre ressentimento e sadismo, elementos que se retroalimentam a cada nova interação pedagógica entre professor e aluno. A mensagem cristã da Idade Média, com o seu ideal ascético de caridade ao próximo, poderia, teoricamente, quebrar essa *autopoiesis* da violência entre professor e aluno; porém, não foi bem o que aconteceu.

¹⁰⁹ **GRAFITO** Palatino nº 289. Disponível em: <<https://peda.net/etko/kurssit/kielet/latina/lkjarl/diarium-nostrum/asellus-graffito>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

3.3 RESENTIMENTO E SADISMO NA IDADE MÉDIA

A Idade Média, ao contrário do que muitos pensam, não foi uniforme, especialmente no que diz respeito à educação cristã. A passagem do século III para o IV foi determinante para o surgimento deste novo tipo de educação; e dentre os fatos mais importantes, encontra-se o famoso Edito de Milão, em 313, promulgado pelo Imperador Constantino, que oferecia liberdade de culto para o emergente cristianismo.

Veyne (2011), em seu livro *Quando nosso mundo se tornou cristão*, tenta descrever os motivos que fizeram com que a sociedade greco-romana (pagã) se tornasse essencialmente cristã¹¹⁰. Afinal de contas, o que fez com que o expectador romano, que outrora aplaudia as mortes sangrentas nas arenas, agora condenasse essa prática veementemente? Para o autor, não foi pela violência em si – uma vez que, mesmo com o cristianismo, outras práticas sangrentas continuaram a existir. A resposta estaria na modificação intencional de práticas sociais em prol do melhor controle do governo: é muito mais fácil administrar um rebanho de “ovelhas” do que uma sociedade de “guerreiros” (VEYNE, 2011).

Nasce, portanto, uma tradição educacional cristã que, juntamente com a herança greco-romana, estabelecerá as bases da educação ocidental. Sobre esse processo, podemos identificar pelos menos duas fases marcantes neste longo período histórico: a) a educação na Alta Idade Média; c) a educação na Baixa Idade Média.

3.3.1 A Educação na Alta Idade Média

A Alta Idade Média – geralmente datada do séc. V ao séc. X – foi marcado, inicialmente, pela progressiva decadência da cultura clássica greco-romana, acompanhado, já no início do séc. V, pelas recorrentes invasões bárbaras a Roma, mantendo-se enquanto Império do Ocidente¹¹¹ até 476 d.C., ano em que foi definitivamente conquistado por Odoacro (435-493), líder dos hérulos. Porém, apesar dos antigos aliados romanos serem vencidos, a Igreja

¹¹⁰ “A crítica que nos vem à mente, a do sadismo dos espectadores, não ocorreu a nenhum romano, filósofo ou não. Assim, os gladiadores introduzem na vida romana uma forte dose de prazer sádico plenamente aceito: prazer de ver cadáveres, prazer de ver um homem morrer” (VEYNE, 2009, p. 183).

¹¹¹ Lembrando que o Império Romano foi definitivamente dividido em 395 pelo Imperador Teodósio, formando assim o Império Romano do Ocidente, com sede em Roma, e o Império Romano do Oriente, com sede em Constantinopla.

continuou a exercer seu domínio ao lado dos novos governantes. Esse contexto substituiu, gradualmente, a escola clássica greco-romana (alfabetização, gramática e leitura dos clássicos) pela escola estritamente cristã, voltada para a leitura das Sagradas Escrituras¹¹². Com isso, o esquecimento da cultura clássica já estava praticamente consolidado, restando somente aquelas poucas escolas restritas às catedrais e aos mosteiros – porém, reservadas apenas para sacerdotes e religiosos. Esse empobrecimento cultural sofrerá alteração apenas com o ressurgimento da cultura europeia, no séc. VIII, com o Império Carolíngio (ou Sacro Império Romano) de Carlos Magno.

Nos séculos IV e V, como já mencionado, as escolas funcionavam nos bispados urbanos (catedrais) e nos mosteiros (campo). Nas escolas dos bispados, a ocorrência de Concílios, como o de Toledo (527), orientaram as primeiras regras de educação para os futuros clérigos. No entanto, os registros mais abundantes vêm das escolas monásticas, que abrigavam não somente adultos, mas também crianças. Nem todos os monges eram alfabetizados, conforme descreve São Bento de Núrsia (?-547), em suas *Regras*, ao enfatizar a necessidade de alguns se dedicarem mais às letras e outros mais ao trabalho manual. No entanto, o ideal era desenvolver uma síntese entre o *ora et labora* (leitura orante e trabalho manual). Desta forma, a ação do indivíduo letrado se resumia ao hábito de ler em voz alta durante as refeições, ao ofício de copiar artisticamente alguns manuscritos cristãos (os famosos monges copistas) e nutrir sua alma com leituras pessoais edificantes (MANACORDA, 1992).

A participação na liturgia e a obediência à vida moral eram os dois grandes objetivos da educação monástica. Aqueles que não se adequavam a tais compromissos, eram gradualmente punidos pelos seus superiores, desde a repreensão secreta até a excomunhão¹¹³, conforme o escrito na seguinte regra: “Se algum irmão, frequentes vezes corrigido por qualquer

¹¹² Filosofia pagã ou greco-romana encontrou praticamente seu fim em 529 d. C., ano em que Justiniano proibiu aos pagãos o ofício público de manter as escolas e ensinar: “No que diz respeito a todas as outras heresias (chamamos heresias as seitas que pensam e praticam um culto em oposição com a Igreja católica e apostólica e fé ortodoxa), queremos que entre em vigor uma lei por nós promulgada e por nosso divino Pai, na qual são estabelecidas disposições adequadas não referentes à ditas heresias, mas também referentes aos samaritanos e aos pagãos. Ninguém que tenha sido contagiado por tais heresias poderá desempenhar grau no exercício ou exercer ofícios públicos, nem, na qualidade de professor que se ocupe de alguma disciplina, possa arrastar os ânimos das pessoas mais simples nos seus erros e possa torná-la mais fraca na verdade e pura fé dos ortodoxos. Permitimos que ensinem e que recebam subvenção pública somente aqueles que são de fé ortodoxa” (JUSTINIANO apud REALE, 1994, p. 604).

¹¹³ “Se houver algum irmão teimoso ou desobediente, soberbo ou murmurador, ou em algum modo contrário à santa Regra, e desprezador dos preceitos dos seus superiores, seja ele admoestado, conforme o preceito de nosso Senhor, a primeira e a segunda vez, em particular pelos seus superiores. Se não se emendar, seja repreendido publicamente, diante de todos. Se, porém, nem assim se corrigir sofra a excomunhão, caso possa compreender o que seja essa pena. Se, entretanto, está de ânimo endurecido, seja submetido a castigo corporal!” (BENTO DE NÚRSIA, 2009, *Regra 23, 1-5*).

culpa, não se emendar, nem mesmo depois de excomungado, que incida sobre ele uma correção mais severa, isto é, use-se o castigo das varas” (BENTO DE NÚRSIA, 2009, *Regra 28, 1*).

A disciplina escolar voltava-se para uma regra bem simples: “falar e ensinar compete ao mestre; ao discípulo convém calar e ouvir” (BENTO DE NÚRSIA, 2009, *Regra 6, 6*). A severidade das punições deveria ocorrer conforme a faixa etária, quando possível; caso não seja, o açoite seria a correção para todos: “cada idade e cada inteligência deve ser tratada segundo medidas próprias. Por isso, os meninos e adolescentes ou os que não podem compreender que espécie de pena é, na verdade, a excomunhão, quando cometem alguma falta, sejam afligidos com muitos jejuns ou castigados com ásperas varas, para que se curem” (BENTO DE NÚRSIA, 2009, *Regra 30, 1-3*).

Conforme observado desde a educação greco-romana, o recurso ao castigo físico como alternativa legítima para a aprendizagem, também continua na Idade Média com todo vigor. O sadismo, por exemplo, acompanhava a humilhação pública nos casos de possíveis erros cometidos nos cantos litúrgicos, que obrigava o monge se humilhar perante à comunidade religiosa; se assim fizesse, a punição seria ainda mais severa: “Se alguém errar quando recitar um salmo, responsório, antífona ou lição, e se não se humilhar, ali mesmo, diante de todos por uma satisfação, sofra castigo maior, de vez que não quis corrigir, pela humildade, a falta que cometeu por negligência. As crianças por tal falta recebam pancadas” (BENTO DE NÚRSIA, 2009, *Regra 45, 1-3*).

A partir do sec. VI, passa a surgir, aos poucos, um tímido movimento de revitalização da educação medieval com a chamada cultura escolástica. Personagens históricos como Isidoro de Sevilha (560-636), Gregório Magno (?-604) e Cassiodoro (485-580) divulgaram ideais sobre a necessidade de qualificar a leitura e a escrita para um melhor aproveitamento da interpretação das Sagradas Escrituras. Não apoiavam, por si mesma, a leitura de autores pagãos (greco-romanos), porém, admitiam que o acesso às “letras seculares” ajudava a compreender melhor as “letras espirituais”. Cassiodoro, inclusive, foi autor de uma gramática para esse fim, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Sabendo como cresce, com grande impulso, o estudo das letras profanas, de tal modo que grande parte dos homens crê poder, através dele, alcançar a prudência da carne, fui invadido de uma grandíssima dor ao constatar a ausência de mestres públicos para as Sagradas Escrituras, enquanto pululam as celebridades dos autores profanos. Procurei então, junto com o beatíssimo Papa Agapito, que a cidade de Roma recebesse professores de uma escola cristã onde as almas pudessem receber a salvação eterna e a língua dos fiéis se embelezasse pela eloquência puríssima e casta, assim como outrora houve por muito tempo na cidade de Alexandria, e também recentemente na cidade

de Nísibe dos sírios, por parte dos hebreus. [...]. As guerras, porém, e as turbulentas batalhas extraordinárias, que ocorreram nas regiões da Itália, fizeram com que meus desejos não pudessem se realizar, pois as coisas da paz não têm lugar em tempos agitados. *A caridade divina obrigou-me, pois, por este motivo, a escrever estes livros para vocês, para que fizessem as vezes de um mestre de iniciação.* Através deles, assim considero, a ordem das Escritas Divinas; e o *conhecimento breve das letras seculares revela-se como obra divina* (CASSIODORUS, 2007, p. 1106-1107, grifo nosso, tradução nossa).

Esse gradual e lento movimento de recuperação da cultura letrada na Alta Idade Média, por intermédio da Igreja, promoveu a sistematização das chamadas sete artes liberais, organizadas pelas disciplinas do *Trivium* (Gramática, Dialética e Retórica) e do *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música), que dominarão os conteúdos escolares em praticamente toda a Baixa Idade Média. Mas antes ainda das Universidades Medievais da Escolástica, é preciso notar o surgimento das chamadas Escolas Canônicas Urbanas¹¹⁴, comuns a partir do séc. VII, que culminarão, enquanto projeto educacional, nas Escolas Imperiais¹¹⁵ do Período Carolíngio, retomando com grande vigor a cultura letrada na Europa (MANACORDA, 1992).

3.3.2 A Educação na Baixa Idade Média

Na Baixa Idade Média – geralmente identificada entre os séculos XI e XV –, a educação sofre alterações, regressos e progressos: com a desagregação territorial do Império Franco, devido à insurreição de novas invasões bárbaras (eslavos, húngaros e árabes), o renascimento cultural do período carolíngio foi perdendo o seu vigor. Com o fechamento das escolas imperiais e a limitação das escolas paroquiais, a Igreja de Roma, embora limitada, continuou a ser o principal centro de instrução na Europa. Segundo Manacorda (1992, p. 143), “a crise do império carolíngio levará a uma nova situação: a fonte, agora imperial, do direito escolar passara de fato à Igreja, como também passa para ela o controle político, anteriormente

¹¹⁴ As Escolas Canônicas Urbanas eram escolas paroquiais que destinavam parte de seus esforços na promoção da cultura letrada para as camadas mais baixas da sociedade urbana. Por conta da própria reelaboração da cultura escolástica, que incluía cada vez mais as artes liberais, observava-se, portanto, a necessidade de estender a educação para outras camadas da sociedade. Em sua maioria, eram destinadas a crianças pobres ou escravas resgatadas por conventos (MANACORDA, 1992).

¹¹⁵ Sob a orientação de Alcuíno (735-804), as Escolas Imperiais tinham o objetivo de resgatar todo o ideal clássico greco-romano, desenvolvendo não apenas uma literatura, mas inclusive uma arte clássica. A motivação era refundar no reino franco a grandeza e o encanto da extinta Roma Imperial. Dentro deste contexto, a cultura letrada clássica ganhou força para os futuros investimentos das universidades medievais.

do império, sobre as escolas eclesiásticas”. Com isso, novas reformas foram realizadas, tanto nas escolas monásticas, como nas paroquiais.

No que diz respeito às escolas monásticas, obviamente, muitas reformas foram instituídas e muitos hábitos modificados, com exceção da punição, como bem se observa em uma das orientações Pedro o Venerável (?-1156), abade do Mosteiro de Cluny, na França:

Era estabelecido, conforme o costume antigo, que quando se flagelava um irmão, costumava-se rasgar sua camisa e abaixá-la à força até a sua cintura. Fica agora estabelecido que a flagelação seja aplicada aos irmãos somente para as culpas graves; e que na aplicação desse castigo não se rasguem mais suas camisas; e antes de serem flagelados, que sejam totalmente despidos, deixando intactas as camisas. O motivo desta disposição foi tanto para evitar danos às camisas, como aplicar, sem a perda de tempo, o castigo ao irmão despido (PETRUS VENERABILIS, 1854, p. 1043, tradução nossa).

Pelo trecho citado, compreende-se, portanto, a punição como algo tão ordinário – no sentido de corriqueiro –, que, no que diz respeito ao cuidado do procedimento do castigo, manifestava-se muito mais zelo pela veste do que pelo próprio corpo do agredido. Interessante notar o grau de frieza e sadismo de tais procedimento pedagógicos: flagelar sem a roupa, para castigar melhor, de maneira mais rápida e com mais eficiência; antes o corpo do que as vestes – afinal de contas, ironicamente falando, por que desperdiçar uma veste se o objetivo é ferir o corpo? Uma veste estragada não colabora com a didática do ensino – é apenas desperdício –, mas a dor corporal sim. A memória provocada pela dor é a condição para o não esquecimento da aprendizagem. Nestas condições, o açoite corresponderia, fatalmente, à internalização da culpa e à aceitação incondicional das lições dispendidas pelo mestre.

Não tão distante da França, o monge Pedro Damiano (1007-1073), do mosteiro de Fonte Avellana, Itália, ao escrever o livro *Vida de São Romualdo* – escrito em 1042 – apresenta os requintes de crueldade do mestre Marino, ao tomar do jovem Romualdo as lições dos salmos à toque de pancadas:

[Marino] com seu discípulo saía para passear pelo largo deserto a salmodiar. Ora cantavam vinte salmos debaixo dessa árvore, ora trinta ou quarenta debaixo daquela. Romualdo, que havia abandonado o mundo ainda ignorante, apenas podia desentranhar as notas de seus versos sílaba por sílaba [...]. Marino, que levava uma vara na mão direita, golpeava com muita frequência a parte esquerda da cabeça de Romualdo, sentado de frente para ele. Depois de receber muitos golpes, Romualdo, obrigado por gravíssima necessidade, disse-lhe humildemente: “Mestre, por favor, bata-me do lado direito, porque estou perdendo toda a audição da orelha esquerda” (PEDRO DAMIÃO apud COLOMBÁS, 1991, p. 453, grifo nosso, tradução nossa).

Já no mosteiro de Nogent-sous-Coucy, França, o abade Guiberto de Nogent (1055-1125) apresenta, em sua autobiografia *Monodiae*, uma série de confissões e relatos autobiográficos sobre a sua educação e relação com seu mestre. No sugestivo capítulo sexto do livro, *Relações difíceis com meu mestre*, Guiberto relata um dos momentos em que a sua mãe, indignada com a quantidade de punições que seu filho recebia, sugere que ele desista da formação para a vida monástica:

Ela começou a me perguntar, como sempre fazia, se eu havia sido espancado naquele dia. Então, para não parecer que queria denunciar meu mestre, eu não disse nada abertamente. Sem pedir minha permissão, minha mãe tirou minha roupa de baixo. (Alguns chamam de túnica, outros de camiseta.) Ela viu que meus pequenos braços estavam negros e azuis, e que a pele das minhas costas estava inchada, por causa das pancadas que recebi. Minha mãe suspirou quando viu como eu era tratado cruelmente em tão tenra idade. Ela estava perturbada e bastante agitada, e seus olhos se encheram de lágrimas quando disse: “*Se é assim que vai ser, não se tornará um clérigo! Você não suportará esse tipo de punição apenas para aprender latim!*” Olhei para ela, evocando a maior indignação possível, e gritei: “*Mesmo que eu morra, não vou desistir das minhas lições! E eu serei um clérigo!*” Devo acrescentar aqui que ela já havia me prometido, quando eu atingisse a maioridade, fornecer-me armas e equipamentos, caso quisesse me tornar um cavaleiro (GUIBERT, 2004, p. 20, tradução nossa, grifo nosso).

Os relatos de Pedro Damiano e Guiberto de Nogent, embora distintos, possuem, no entanto, algo em comum: a aceitação da punição como caminho de purificação da alma e em nome do conhecimento como virtude religiosa. Zuin (2012), por exemplo, destaca que a punição física na Idade Média estava vinculada à noção de redenção e purificação do indivíduo, chamado a tolerar a dor como condição para a aprendizagem – elementos estes que já apresentam traços libidinais sádicos, uma vez que denotam o zelo do professor pela agressão, como o ressentimento do aluno incapaz de reagir contra a situação de agressividade. Na mesma obra *Monodiae*, o próprio Guiberto de Nogent prova essa tese: sublima as punições recebidas e interpreta-as como o zelo do seu mestre. Como já mencionado por Fromm no primeiro capítulo, ao falar do caráter autoritário, se existe algum resquício de sadismo, então, a sua contraparte – o masoquismo – também surgirá. Observe como Guiberto reconfigura internamente a dor física como satisfação da alma:

Por mais severo que fosse, meu mestre deixou claro para mim que, de todas as formas, não me amava menos do que a si mesmo. Ele zelava por mim com grande solicitude. Cuidava de meu bem-estar com muita atenção, e temia as más intenções que algumas pessoas me direcionavam. Ele me avivou urgentemente a me guardar contra a corrupção de algumas pessoas que tinham os seus olhos em mim, e advertiu também a minha mãe por me vestir tão elegantemente. Em uma palavra: ele parecia mais um parente que um

pedagogo, não o mestre de meu corpo, mas o zelador de minha alma (GUIBERT, 2004, p. 19, tradução nossa, grifo nosso).

Dentre as reformas mais significativas nas escolas paroquiais, encontram-se a criação do cargo de “*magischola*” (mestre da escola) ou “*scholasticus*” (escolástico), substituindo assim a função docente do bispo – que originariamente era o mestre de tais estabelecimentos de ensino. Além de ser uma função investida e autorizada pela Igreja, por meio da “*licentia docendi*” (licença para ensinar), o *magischola* também se ocupava em formar um possível substituto, o chamado “*proscholus*”. Com isso, a arte de ensinar foi se distanciando, cada vez mais, da imagem do “mestre-pastor” e se aproximando, por sua vez, da figura do “mestre-professor”. Prova disso foi a autorização de um salário para os *magischolas*, com o intuito de evitar a venda de sua *licentia docendi* (MANACORDA, 1992).

A partir do séc. XI, com o aumento do comércio mercantil e o renascimento das artes liberais, surgiu a figura dos “mestres livres”, como resposta às novas demandas culturais e das novas classes que surgiam nos burgos e cidades. Formado tanto por clérigos e leigos, os mestres livres ensinavam, geralmente, fora das escolas paroquiais e, por vezes, até mesmo fora dos muros das cidades. Enquanto conteúdo, ministravam o ensino do *Trivium* e do *Quadrivium*, bem como de outras disciplinas (medicina, direito e teologia). Posteriormente, em ação conjunta com as escolas paroquiais e associações de professores e alunos, formaram aquele que seria o primeiro projeto das universidades medievais, típicas da Escolástica. De acordo com Manacorda (1992, p. 146), “através das artes (como já indicava Quintiliano na época clássica) chegava-se à cultura científica: por isso, nas universidades medievais, talvez elas tenham sido o caminho para os novos ensinamentos, especialmente através da descoberta de Aristóteles”.

Outro movimento docente fundamental para o estabelecimento das universidades medievais foi o desempenhado pelos chamados “vagantes” e “goliardos”. De modo geral, esses grupos eram formados por estudantes universitários, que se afastaram de seus mosteiros ou cidades por conta de seus comportamentos licenciosos. Viajavam de cidade em cidade e organizavam associações e sociedades escolares – que, devido a sua exemplar sistematização, algumas delas, mais tarde, se transformaram em universidades reconhecidas juridicamente pelos magistrados. Esse movimento foi representado historicamente pela conhecida *Authentica Habita* ou *Privilegium Scholasticum*, uma das primeiras leis que, de fato, defenderam os interesses de indivíduos dedicados ao conhecimento. Ao mesmo tempo que esse documento se apresenta como uma importante prova histórica do reconhecimento e dos privilégios particulares dados a esses mestres, também demonstra uma típica violência contra a figura do

professor nesse período. Observe um trecho da lei promulgada pelo Imperador Frederico I (1122-1190), provavelmente em 1158:

Feito um diligente exame sobre a questão, junto aos bispos, abades, duques e a todos os juízes e notáveis de nosso sagrado palácio, concedemos este benefício de nossa piedade e todos os escolares que, por causa de seus estudos, vão peregrinando, de modo particular a quem faz profissão das leis eclesiásticas e civis; para que tanto eles quanto seus mensageiros possam ir para os lugares onde se exercem os estudos das letras e aí possam morar com segurança. [...]. Quem não teria piedade deles? Por amor à ciência se exilaram e de ricos se fizeram pobres, sacrificam a si mesmos e expõem sua vida a todos os perigos e frequentemente, sem motivo, sofrem violências físicas por parte de homens vilíssimos (o que é deplorável). Portanto, por intermédio desta lei geral, e de valor eterno, decretamos que ninguém mais ouse e presuma audaciosamente fazer ofensas aos escolares, nem lhes cause danos por motivos de dívidas de algum compatriota deles, conforme ouvimos praticar com base num perverso costume. [...]. Todavia, se alguém mover-lhes causa por algum motivo, dada aos escolares a faculdade de escolha, apresenta-se com eles perante ao senhor, ao seu mestre ou ao bispo da própria cidade, aos quais foi dada a jurisdição sobre estes assuntos (FREDERICO I, Imperador apud MANCORDA, 1992, p. 149).

Ou seja, as universidades medievais surgem a partir de diversos eventos socioculturais, como: a difusão das artes liberais a partir do final da Alta Idade Média, o renascimento da vida urbana e do comércio, o apoio dos imperadores e papas em criar os institutos de formação e difusão da cultura, a insuficiência das escolas paroquiais e monásticas em dar conta das novas demandas sociais, a formação das corporações de professores e alunos, incentivados pelos mestres livres, vagantes e goliardos, o surgimento das corporações de ofícios e outros tantos aspectos¹¹⁶. Enquanto conteúdo, além do mencionado *Trivium* e *Quadrivium*, também eram ministradas disciplinas como medicina, direito, teologia e a novidade do momento – a redescoberta da filosofia aristotélica. Já enquanto método, era comum a chamada *Disputatio* (debate de ideias), precedida pelas exposições orais dos mestres. Quando o assunto não era esgotado, normalmente havia a *Repetitio*, ou seja, a retomada de temas e assuntos¹¹⁷.

¹¹⁶ De acordo com Ullman (2000, p. 109), o movimento de expansão das universidades foi a seguinte: “Na secessão de Paris (1229-1231), mestres e discípulos dispersaram-se por diversas cidades de França, das quais duas, Angers e Orléans, que já possuíam escolas de direito, passaram, quase um século depois, à categoria de universidade – a primeira, em 1306, a segunda em 1337 – devido ao afluxo dos emigrados da cidade de Sena. Também Oxford acolheu trânsfugas parisienses”.

¹¹⁷ Para compreendermos o método das universidades medievais, nada mais esclarecedor do que o próprio testemunho de Odofredo (?-1265), professor de Direito da Universidade de Bolonha: “Quanto ao método de ensino, seguirei o método observado pelos doutores antigos e modernos e particularmente pelo meu mestre; o método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de direito (extraídos do

Por fim, a educação na Baixa Idade Média também foi levada adiante por duas outras frentes: a educação cavaleiresca e as corporações de ofícios. Com relação à primeira, sua importância ficou circunscrita à literatura medieval, diferentemente das corporações de ofício, que se mantiveram atuantes por muito tempo durante a Época Moderna.

Segundo Manacorda (1992), a educação cavaleiresca trava-se de uma formação guerreira, à qual se mesclavam elementos relacionados à virtude de gentileza, da virilidade e da cordialidade. A figura do nobre cavaleiro, suas lutas e disputas amorosas movimentavam a poesia e a literatura da época. No que diz respeito à relação professor-aluno, algumas das estrofes do poeta Walter von der Vogelweide (1170-1230) foram significantes. Na contramão dos ideais pedagógicos monásticos, escrevia o poeta: “Nunca se conseguirá / disciplinar alguém com varas: / para quem zela de sua honra, / a palavra vale quanto uma pancada. / Guardai vossas línguas: / é isto que convém ao jovem; / trancai a cadeado a porta, / para que não saia uma palavra má” (VOGELWEIDE apud MANACORDA, 1992, p. 159-160).

A educação das corporações de ofício, ao contrário, tinha um caráter estritamente prático, voltado para a produção de itens destinados ao comércio. Juntamente com a divulgação das artes liberais pelos mestres livres, as corporações foram fundamentais para a constituição da burguesia urbana a partir do século XI-XII. As novas demandas comerciais exigiram, portanto, um novo tipo de educação manual, porém não totalmente separada da educação escolar. Na base deste novo modelo ainda estava presente a relação milenar mestre-discípulo, que pressupunha uma síntese interessante entre o trabalhar e o aprender, como elementos indissociáveis.

De modo geral, a educação decorrente destas corporações era regulada por estatutos, que orientavam a sua relação com o poder público, a relação entre os trabalhadores (mestres, sócios, aprendizes, diaristas assalariados), o número de aprendizes, a idade mínima e o processo de aprendizagem. Dentre tais estatutos, nenhum ficou tão conhecido quanto o *Livre des Métiers*, escrito por Étienne Boileau, em 1271. A obra é uma importante fonte histórica não somente pela sua sistematicidade, mas também pela rica visão panorâmica sobre o cotidiano da relação mestre-aprendiz nas oficinas.

As vagas para os aprendizes eram preenchidas primeiramente com os jovens pertencentes à família do mestre; somente depois, as poucas vagas remanescentes poderiam ser

próprio texto), chamado comumente *Brocardica*, como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrentes da norma, com suas respectivas soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância e dificuldade, uma *repetitio*, essa repetição será feita à noite. As *disputationes* [debates] realizar-se-ão pelo menos duas vezes por ano: uma vez antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo” (ODOFREDO apud MANACORDA, 1992, p. 153)

ofertadas para outras crianças, desde que elas fossem nascidas de matrimônio legítimo e sem antecedentes criminais. O prazo variava entre quatro a dez a anos e a matrícula era realizada por meio de um contrato formal com testemunhas, mencionando a necessidade do pagamento pela educação. Como a maioria dos aprendizes eram pobres, a criança acabava se tornando uma espécie de propriedade temporária do mestre, podendo alugá-lo ou vendê-lo a outros mestres de ofício. Isso gerava uma espécie de compromisso do mestre pelo seu discípulo:

Os mestres da arte devem intimar a comparecer diante deles o mestre do aprendiz, adverti-lo e lembrá-lo de tratar o aprendiz com dignidade, como filho de pessoas de bem, de vesti-lo e calçá-lo, dar-lhe de comer e beber e todas as outras coisas, quinzenalmente. E se isso não ocorrer, será procurado para o aprendiz um outro mestre (BOILEAU, 1879, p. 94, tradução nossa).

A disciplina entre mestre e aprendiz também era rigorosa. Apesar de não constar a orientação explícita do castigo físico – como na educação monástica –, o medo do discípulo pelo seu mestre era recorrente: temia não apanhar, mas despedido de sua condição de aprendiz. Neste aspecto, o temor do aprendiz pela dispensa se aproximava, nas devidas proporções, do terror do monge perante a excomunhão religiosa. Apenas três chances tinha o aprendiz; depois disto, só lhe restava a exclusão completa de toda e qualquer corporação de ofício:

Se o aprendiz se afasta de perto do seu mestre sem permissão por três vezes, por distração ou rebeldia, após a terceira vez, o mestre – ou outro mestre do mesmo ofício – não deve mais assumi-lo nem como ajudante e nem como aprendiz. Esta decisão foi tomada pelos homens honestos do ofício para conter a loucura e a rebeldia dos aprendizes, pois, quando fogem, causam grande dano [prejuízo] aos seus mestres e a si mesmos. Quando um aprendiz, que já está pronto para aprender, falta por um ou dois meses, esquece o que aprendeu, perde seu tempo e prejudica o seu mestre (BOILEAU, 1879, p. 42, tradução nossa).

A figura do aprendiz cativo ao seu mestre é semelhante ao cenário grego do discípulo com relação ao seu pedagogo. Não foi o escritor grego Plauto (1992, p. 241) que, certa vez, pela boca de seu personagem Lydo, afirmava que “nos primeiros vinte anos da vida” não era “possível ficar um só dedo de distância da sua casa sem a companhia do seu pedagogo”? O castigo que o personagem Lamprisco aplicava em Cótalo, segundo a cena proposta por Herodas (1981), não era justamente por conta das escapadas do seu aluno? Ao que parece, mudam-se os açoitamentos, mas não os motivos, isto é, os ressentimentos e os sadismos continuaram enrustidos.

Será justamente sobre esse ponto de vista que adentraremos no período moderno: mesmo sabendo que a punição corporal ainda continuou ativa, o objetivo manifesto da educação

era passar da proeminência do castigo corporal para o adestramento psicológico. Não que isso significasse castigar menos; pelo contrário, almejava-se punir melhor, com mais eficiência e universalidade. Porém, de antemão, questionamos: o refinamento do castigo não significou também o refinamento do ressentimento e do sadismo? É justamente esta questão que queremos responder.

3.4 RESENTIMENTO E SADISMO NA MODERNIDADE

Com a época Moderna, os castigos físicos foram gradualmente substituídos pelas punições psicológicas. Vários autores e historiadores atestam essa questão, seja por relatos históricos, seja por estudos relacionados a esse fim. Segundo Michel Foucault, por exemplo, foi exatamente durante a modernidade que ocorreu esse processo de transformação da punição, indicado pela passagem do suplício para um dispositivo de controle mais eficiente e sofisticado: a internalização dos mecanismos disciplinares por meio do adestramento corporal (formação dos “*corpos dóceis*”). Todavia, independentemente da análise de Foucault, o surgimento da punição moral – isto é, o desejo de ser elogiado e o medo de ser insultado, testemunhado por diversos autores – tornou-se o elemento mediador do conhecimento e da relação professor-aluno na época moderna.

Para tanto, passaremos ao menos por três momentos específicos: a) Educação, ressentimento e sadismo nas instituições renascentistas; b) A disciplina como método das escolas cristãs; c) As escolas liberais burguesas. Na condição de mais próximos do modelo escolar atual, tais testemunhos históricos nos ajudarão a responder sobre a natureza das motivações ressentidas e sádicas que compõem o perfil autoritário na atualidade.

3.4.1 Educação, Ressentimento e Sadismo nas Instituições Renascentistas

Do ponto de vista histórico, os primeiros relatos sobre o sadismo pedagógico na modernidade são de origem renascentista. Em contraposição à educação medieval, integralmente teocêntrica, a educação renascentista levava em consideração algumas críticas à Idade Média, bem como o retorno à algumas tendências humanistas dos autores clássicos greco-romanos. Por conta das inúmeras mudanças, este período foi marcado pela evolução quantitativa da instrução escolar, exigida tanto por conta da invenção da arte da imprensa, como

pelo desenvolvimento econômico e político presentes nas diversas transformações do quadro social.

Os movimentos da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica (Concílio de Trento) foram importantes para a consolidação de uma metodologia escolar distinta daquelas observadas nas escolas monásticas e paroquiais da Idade Média – ao menos enquanto sistematização do conteúdo curricular e organização do espaço escolar.

Com a Reforma Protestante e o seu incentivo à interpretação das Sagradas Escrituras – que até então estava restrita aos clérigos e religiosos –, a leitura e a escrita chegaram a um novo público: os leigos. Ou seja, a necessidade de leitura da Bíblia, agora traduzida para outras línguas diferentes do latim, deu grande impulso e vigor às escolas reformadas. Em 1524, em sua *Carta aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs*, Lutero manifesta interesse em expandir a cultura escolarizada para além da educação medieval católica:

Não foi uma tristeza lamentável que até agora um menino tivesse que estudar vinte anos ou mais somente para aprender um mau latim, suficiente apenas para tornar-se padre e ler a missa? [...] Que era de se esperar a não ser alunos e mestres tolos como os livros que ensinavam? Uma galha não produz uma pomba, e um tolo não produz um sábio. Esta é a recompensa da ingratidão, por não se ter dedicado esforço à criação de bibliotecas, mas porque se deixaram perder os bons livros e se preservaram os inúteis (LUTERO, 1995, p. 323).

A Contrarreforma Católica, concretizada em grande medida pelo Concílio de Trento (1545-1564), foi uma resposta também educacional à Reforma Protestante. Segundo Manacorda (1992), as suas principais deliberações estão relacionadas à avaliação dos livros e das escolas católicas, além de um sistemático programa de formação para clérigos e mestres. Com relação aos livros, ficou conhecido historicamente o famoso *Index Libris Prohibitorum* (Índice dos Livros Proibidos), cujos temas, em geral, estão relacionados aos ideais da Reforma Protestante, como também assuntos já condenados pela Igreja (magia, adivinhação, sortilégios, interpretações esotéricas, misticismo etc.)¹¹⁸.

¹¹⁸ Sobre a questão das chamadas práticas de bruxaria e magia nesse período, tornou-se conhecidíssimo o manual eclesiástico *Malleus Maleficarum* – ou o Martelo das Bruxas –, publicado em 1486-1487 pelos dominicanos Heinrich Kraemer e James Sprenger, em cumprimento às exigências da bula papal *Summis Desiderantis Affectibus*, de Inocêncio VIII (1432-1492). O livro tinha por objetivo oferecer aos inquisidores um manual prático de combate à bruxaria e heresias em geral – objetivo esse que se consolidou muito rapidamente. O Manual é praticamente dividido em três partes: 1) uma primeira parte teórica, que tenta provar a existência de bruxas e demônios; 2) uma segunda que busca descrever os malefícios causados pela feitiçaria e como lidar com eles; 3) enfim, uma terceira parte mais prática, que orienta os inquisidores, por exemplo, sobre as forma de se obter as confissões, os procedimentos que devem ser adotados no processo inquisitorial, nos julgamentos e no cumprimento das

Com relação às instituições de ensino, além de reorganizar as antigas escolas paroquiais (urbanas) e monásticas (nos campos), também instituiu o ensino da gramática, das Sagradas Escrituras e da Teologia, tudo submetido ao controle do bispo: “Mas vendo que a pregação do Evangelho não é menos necessária para a comunidade cristã do que a sua leitura, consideramos que este é o principal dever dos bispos” (THE COUNCIL OF TRENT, 1848, p. 28, tradução nossa). Além disso, também sistematizou a formação dos mestres e clérigos, com um estrito programa escolar:

Para que os jovens possam ser mais vantajosamente treinados na referida disciplina eclesiástica, eles devem sempre fazer uso da tonsura e da vestimenta clerical; aprenderão gramática, canto, cálculo e cômputo eclesiástico e outras artes liberais. Eles devem ser instruídos: nas Sagradas Escrituras; nas obras eclesiásticas; nas homilias dos santos; na maneira de administrar os sacramentos; [...] e nas formas dos ritos e cerimônias (THE COUNCIL OF TRENT, 1848, p. 189, tradução nossa).

Todavia, a sistematização curricular de maior impacto nas instituições católicas de ensino ocorreu, no final do século XVI, por meio da *Ratio Studiorum* dos jesuítas, que regulamentou a organização das classes, dos horários, dos programas e da disciplina. Para a formação docente, a *Ratio Studiorum* dividia-se em quatro níveis: a) *Studia inferiora* (seis anos), composto por três disciplinas de gramática, uma de humanidades ou poesia e uma de retórica; b) *Studia superiora* (quatro anos), composto, nos três primeiros anos, pelas disciplinas de filosofia (lógica, física e ética) e, no último, pelas disciplinas de metafísica, matemática, psicologia e fisiologia; c) *Repetitio generalis*, que se tratava de um período de prática de magistério; d) Teologia, que durava em torno de quatro anos (MANACORDA, 1992).

No entanto, os registros sobre as punições e agressões existentes entre professores e alunos apareceram, de maneira mais explícita, nas irreverentes sátiras renascentistas, das quais podemos citar algumas, como: *I cantici di Fidentio Glottochrysis Ludimagistro*, de Camillo Scroffa (1526-1565), *Merlin Coccaie*, de Teófilo Folengo (1491-1544), *Emblemas*, de Andrea Alciato (1492-1550) e *Gargântua*, de François Rabelais (1494-1553).

Rabelais, ao promover a caricatura do gigante Gargântua, não descreve apenas, em sua obra homônima, a trajetória de sua formação, mas também uma crítica à educação tradicional. Esse aspecto é defendido pelo autor quando, por exemplo, escreve o quanto Gargântua foi obrigado a decorar as lições do mestre Tubal Oloferne: “de facto, indicaram-lhe um grande

sentenças. Para mais informações, cf. KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras – Malleus Maleficarum**. Tradução de Paulo Fróes. 20 ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2009.

doutor sofista chamado Mestre Tubal Holofernes que lhe ensinou o alfabeto tão bem que o dizia de cor de trás para a frente, e levou cinco anos e três meses” (REBELAIS, s/d, p. 76).

Após isso, Gargântua ainda passou pela (de)formação de outros mestres charlatões – fazendo alusão aos professores de Sorbonne –, até, enfim, ser libertado pelo nobre mestre Ponocrates. Para tanto, metaforicamente, Ponocrates ministra um purgante, para assim desintoxicá-lo de todas as impurezas decorrentes da educação medieval¹¹⁹; somente após isso, Gargântua pôde aprender uma educação humanística saudável, voltada para a formação integral, desde a leitura dos clássicos greco-romanos, passando pelos saberes das artes liberais (geometria, aritmética, astronomia, música, gramática, retórica e dialética) até chegar na educação corporal, com a ginástica e as técnicas militares, de caça e de cavalaria. Embora *Gargântua* pareça ser uma comédia destinada ao riso, Rebelais conserva uma profunda crítica satírica sobre a educação e formação do homem nesse período de transição renascentista: “no *Gargântua*, a crítica às instituições humanas alarga-se e aprofunda-se. Reencontram-se os gracejos sobre os nomes e a influência dos santos, sobre a água benta, as relíquias e as peregrinações” (MICHEL, s/d, p. 16).

Na obra *Merlin Coccaie*, Folengo (2011) apresenta três modelos de alunos, todos carregados de uma sarcástica ironia e rótulos sugestivos: Baldo, o “mal-educado”; Jacob, o “burro”; Merlin, o “esperto”. O primeiro personagem, Baldo, que sonha em ser cavaleiro, apesar de inteligente, não suporta as regras da escola, odeia aquilo que é obrigado a aprender e faz pouco caso das normas de convivência. Agride não somente colegas, mas também os próprios mestres: “Ele [Baldo] tinha uma pequena espada amarrada na cintura, com a qual ele assustava os [alunos] mais corajosos. Ele nunca aceitou suportar uma chicotada: e, para fazer-se temido na escola, ele quebrava a mesa com seus livros e a cabeça de seu mestre” (FOLENGO, 2011, p. 135, tradução nossa). O segundo personagem, Jacobino, ao contrário de Baldo, não é agressivo, porém, pejorativamente identificado como aquele que é “lerdo” para aprender: “Entre as outras virtudes que possuía nosso Dom Jacob, é que ele era mais sábio do que qualquer ovelha. Este, indo para a escola, passara muitos anos lá sem aprender uma única letra, e para ensinar esse malandro, foi necessário enviá-lo para Bologna” (FOLENGO, 2011, p. 337, tradução nossa). Por fim, Merlin, que se apresenta como aquele aluno “esperto”, que está à frente do conhecimento de sua classe e do seu mestre, porém, não reconhecido pela inútil

¹¹⁹ “Para melhor começar a sua obra, suplicou a um sábio médico daquele tempo, chamado Mestre Teodoro, que considerasse se era possível pôr Gargântua em melhor caminho, o qual o purgou canonicamente com heléboro de Anticira e com este medicamento lhe limpou toda a alteração e hábito perverso do cérebro. Também deste modo Ponócrates o fez esquecer quanto aprendera com os seus antigos preceptores” (REBELAIS, s/d, p. 103).

educação de sua época:

Logo depois, [Merlin] foi levado a um sábio e erudito Mestre, e, tendo aprendido a compor em verso e em prosa, ele foi com muitos de seus companheiros para Bologna, estudar e escutar que as mentiras filosóficas de Peretto, sobre as quais ele começou imediatamente a torcer o nariz; e cozinhou e grelhou suas salsichas com as cartas de Pedro da Espanha, e entregou-se inteiramente às artes Macarrônicas, nas quais foi treinado desde o berço, e consagrado para ser seu grande poeta. Então, enquanto Pomponazzo Peretto dava suas lições e perturbava a todos com os grossos livros de Aristóteles, Merlin examinava meticulosamente os versos do Macarrônicos e afirmava que não achava nenhum entretenimento mais prazeroso do que isso (FOLENGO, 2011, p. 795, tradução nossa).

Algumas questões merecem destaque na obra de Folengo: por que Baldo manifesta uma atitude tão ríspida, apesar de suas boas condições de aprendizagem? Baldo talvez represente aquelas centenas de alunos que, apesar de seu potencial, não conseguem se adaptar à escola, muito menos serem ouvidos e compreendidos pelos seus professores. Quanto ao aluno Jacobino, o “lerdo”, não é preciso muito esforço para entendermos quais rótulos ele receberia numa escola atual; com certeza, ele faria parte do grupo dos fracassados, classificado como tal pelos próprios exames escolares. Por fim, Merlin, aquele que internamente já sedimentou sua formação, poderia representar muito bem aqueles brilhantes alunos que, embora perspicazes, são constantemente subestimados por mestres soberbos e relegados ao anonimato escolar.

Se a obra de Folengo apresenta os rótulos atribuídos aos alunos, Alciato, por sua vez, apresentará a ironia agressiva dos discípulos ao apelidarem seus mestres segundo seus respectivos defeitos ou hábitos. Mas, antes mesmo de apresentar o testemunho histórico, convém perguntar: o que leva um aluno apelidar seu professor? Não seria, nesse caso, uma alternativa do próprio ressentimento discente? Em trecho da obra, Alciato assim se refere aos seus mestres: “Como ousam esses agressivos carrascos e estúpidos mestres vomitarem em mim a bÍlis de seu peito impuro. Mas o que posso fazer? Devolver-lhes a agressão? Mas não seria como segurar a asa em uma cigarra estridente? De que serve espantar as moscas com trabalhosas palmatórias? *É melhor esquecer o que não é capaz de destruir*” (ALCIATO, 1993, p. 206, grifo nosso, tradução nossa). O final deste trecho já nos oferece uma pista para uma possível resposta à pergunta feita no início do parágrafo: justamente por desejarem humilhar seus professores – porém, por também saberem que jamais poderão fazê-lo sem a respectiva punição –, que os alunos, mesmo que secretamente ou em pequenos círculos, apelidam seus mestres e concretizam aquilo que, para muitos, trata-se da única vingança possível: do ataque à imagem do outro. Afinal de contas, quantos apelidos de docentes não são criados, todos os

dias, nos milhares de grupos discentes no *WhatsApp*? Ao que parece, o trecho abaixo indica uma lógica muito similar ao que ocorre atualmente nos meios de comunicação digital:

É costume antigo colocar alguns apelidos aos professores. Cúrcio foi chamado *Cânon*, porque explicava as coisas de modo objetivo. Quem dá voltas sobre o mesmo assunto e se repete em excesso, se chama *Meandro*, como aconteceu com Parísio. Ao embaraçado e confuso, como era Pictus, se chamará *Labirinto*. O demasiadamente suscinto, que corta muito, como Cláudio, será chamado de *Espada*. Aquele que derruba colunas com sua voz [estridente], como Parpalus, é chamado de *Pelicano* pelos estudantes. Pelo contrário, Albius, que tem pouca voz, é chamado de *Morcego*. Crasso é chamado *Andorinha*, porque mutila sempre as últimas sílabas. Aquele, surdo aos outros, que só quer falar o mesmo, é como o estorninho do provérbio. Este é *gago*; aquele é *rouco*; esse outro é *charlatão*; este sibila *como uma víbora*; aquele faz um alvoroço [sons] com o *nariz e com a mandíbula*; este movimenta a *língua sem parar* [no entorno da boca]; o outro *soluça e tosse demais*; aquele outro *cospe* o tempo todo... Tantos são os homens que surgem, quantos os vícios acerca das coisas humanas (ALCIATO, 1993, p. 130, grifo nosso, tradução nossa).

As sátiras e romances em geral foram importantes produções renascentistas tanto pelo refinamento literário que elas apresentam, como pela universalidade do seu público leitor, tendo grande abertura tanto entre os nobres, como também boa aceitação pelas camadas mais populares. A afirmação de Shakespeare, por exemplo, em seu *Romeu e Julieta*, pode não ter o peso acadêmico de um manual de gramática, mas, porém, transmite com objetividade um diagnóstico da escola de seu tempo: “o amor busca o amor, tanto quanto os estudantes fogem da lição; os meninos vão à escola contrariados, tanto quanto os namorados separam-se com aflição” (SHAKESPEARE, 1997, p. 47). Mas por que a escola representa algo tão terrível, a ponto de fugir dela? Pensar sobre os motivos que fazem inúmeros professores e alunos odiarem uns aos outros, como também detestarem aquilo que fazem em sala de aula, seria um importante exercício autocrítico – perdido há muito tempo na tradição – que a atual escola necessita resgatar, para então ser possível uma reavaliação sensata do elo pedagógico em sala de aula e na cultura digital.

3.4.2 A Disciplina como Método das Escolas Cristãs

Como já observado, no que diz respeito ao processo das escolas modernas, a punição deixou ser um processo exteriorizado – castigo corporal – para ser compreendido como algo interno, isto é, como violência psicológica. Esse processo ganhou mais ênfase por conta de dois

movimentos: a) movimento de mitigação do suplício, que passou a ser condenado pelo Direito como algo desumano; b) a influência das escolas cristãs (católicas e reformadas) com relação ao disciplinamento em substituição do castigo corporal.

a) Com relação à mitigação do suplício, Michel Foucault, em *Vigiar e Punir*, oferece algumas pistas sobre o assunto. Conforme observado, durante a Idade Média o poder estava associado ao castigo corporal (suplício), um ritual que tinha por objetivo a humilhação e marcação pública das vítimas através da dominação pelo terror, que de acordo com Foucault, perdurou até o fim do século XVIII. A principal motivação do suplício é o orgulho ferido do soberano, que se sente afrontado pessoalmente pelo delito cometido – uma vez que, desobedecer à lei seria o mesmo que desobedecer à autoridade do soberano que a criou: “vemos pela própria definição da lei que ela tende não só a defender mas também a vingar o desprezo de sua autoridade [isto é, da autoridade do soberano] com a punição daqueles que vierem a violar suas defesas” (FOUCAULT, 2007, p. 42).

Deste modo, o objetivo do castigo corporal nunca foi retribuir ao transgressor o mal cometido à coletividade, mas sim conservar a força do autoritarismo do soberano, outrora desafiada. O castigo corporal permite que o crime seja lembrado por meio da dor física não somente pelo culpado, mas também por todos aqueles que testemunham a punição. Além disso, também “faz também do corpo do condenado o local de aplicação da *vindita* [reparação da ofensa, vingança] soberana, o ponto sobre o qual se manifesta o poder, a ocasião de afirmar a dissimetria das forças (FOUCAULT, 2007, p. 47).

No entanto, com o tempo, os protestos contra o suplício em favor de uma maior humanização das penas cresceram e tornaram-se causas humanitárias assumidas por grande parte da população e especialistas (filósofos e teóricos do direito, juristas, magistrados, parlamentares e legisladores) ainda na segunda metade do século XVIII. Essa não aceitação do suplício obrigou o Estado encontrar outras formas de punir a fim de evitar o confronto entre o soberano e os súditos. Concluíram então que o sistema judiciário criminal precisaria punir ao invés de se vingar: “que as penas sejam moderadas e proporcionais aos delitos, que a de morte só seja imputada contra os culpados assassinos, e sejam abolidos os suplícios que revoltam a humanidade” (FOUCAULT, 2007, p. 63).

A posição contrária ao suplício deu origem ao movimento reformador do sistema penal, que tinha por objetivo reorganizar a economia da punição, assegurando a melhor distribuição do poder de castigar e atribuindo ao processo de punição e repressão um novo sentido e lugar na sociedade. Logo, a tarefa era normatizar o caráter ilegal e desumano, tornando-o legal e aceito pela sociedade: “não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com

uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir” (FOUCAULT, 2007, p. 69-70). Para tanto, os reformadores tomaram como diretriz a seguinte mudança: o crime não deve ser mais considerado como uma afronta pessoal ao soberano, mas como algo nocivo à sociedade – enquanto quebra de uma lei civil explicitamente estabelecida. Noutras palavras, a pena não se justifica mais como extensão do ressentimento do soberano, mas como reparação do crime causado à sociedade. Ou seja, o “direito de punir deslocou-se da vingança do soberano à defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2007, p. 33).

Perante essa nova exigência legal, o Estado percebeu a necessidade em migrar as suas técnicas e métodos de punição para outras formas mais eficientes e discretas, chegando à conclusão de que era muito mais interessante apostar na prevenção, ainda que violenta e repressiva, do que na reparação paliativa: disciplinar o corpo ao invés de puni-lo; disciplinar o indivíduo para que ele mesmo sinta a obrigação de evitar o delito. Tais estratégias foram as que permearam em boa parte das instituições modernas, em especial àquelas ligadas à prática do ensino (escolar, técnico ou militar), do sistema judicial (prisões) e do tratamento de saúde (hospitais e manicômios).

b) A partir do século XVI, o movimento pedagógico de destaque em favor da disciplina como método foi promovido pelas escolas cristãs (católicas e reformadas). Entre as escolas cristãs reformadas, observam-se os esforços de Iohannes Amos Comenius (1592-1670) em sistematizar a cultura e o saber escolar, de modo a colher os melhores resultados possíveis. Tanto que, por conta de sua obra *Didáctica Magna*, Comenius foi considerado o precursor da didática pedagógica moderna, justamente por propor um método, em sua opinião, capaz de ensinar tudo a todos com certeza, de modo rápido e sólido, de forma nova e universal, para que assim um menor número de professores seja instruído em favor da educação do maior número de crianças (COMÊNIO, 1985).

Com relação ao tratamento metodológico do conteúdo, Comenius apresentava as seguintes orientações: ensinar de maneira direta e clara, começando primeiramente pelos princípios gerais; garantir um roteiro de ensino, de modo a ensinar as coisas em seu devido tempo; promover, quando possível, um ensino atrelado à sua aplicação prática; utilizar o método comparativo e fazer uso das diferenças que existem entre as coisas; jamais abandonar nenhum assunto pela metade; ensinar a natureza das coisas a partir de suas próprias causas (COMÊNIO, 1985). No entanto, será em relação à didática do disciplinamento que a obra de Comenius chama a atenção para o nosso estudo. Ao invés do castigo físico, Comenius justifica o uso da intimidação verbal. Segundo Zuin (2012), o desejo de ser elogiado e o medo de ser

repreendido, faz com que o aluno se concentre no conteúdo transmitido a fim de evitar que o seu descuido não se transforme em uma humilhação pública.

Se, porém, por vezes, é necessário espevitado e estimular, o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores que as pancadas: às vezes, com uma palavra mais áspera e com uma repreensão dada em público; outras vezes, elogiando os outros: “Olha como estão atentos este teu colega e aquele, e como entendem bem todas as coisas! Por que é que tu és assim tão preguiçoso?”; outras vezes suscitando o riso: “Então tu não entendes uma coisa tão fácil? Andas com o espírito a passear?” Podem ainda estabelecer-se “desafios” ou “sabatinas” semanais, ou ainda mensais, para a quem cabe o primeiro lugar ou a honra de um elogio, [...] desde que se veja que isto não vai resultar num mero divertimento ou numa brincadeira, e por isso inútil, mas para que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente à aplicação (COMÊNIO, 1985, p. 403).

O deslocamento do castigo externo para o âmbito da interioridade do aluno, leva a disciplina a um grau de eficiência jamais conquistado pela punição física. Com a interiorização da culpa moral, não há mais a necessidade dos carrascos externos; a consciência individual torna-se o carrasco do próprio sujeito. O medo em ser humilhado, o prazer em receber o elogio e a insegurança em ser o “próximo”, causam o instrumento da autovigilância nas escolas cristãs.

Esse procedimento também esteve presente nas escolas cristãs católicas, especialmente com Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719). No texto *Guia das Escolas Cristãs*, La Salle sistematiza, portanto, a organização, as matérias, a disciplina, a metodologia e os materiais e instrumentos de ensino. É significativo tal documento ser apresentado sob a forma de um “guia”, que para o autor possui a seguinte justificativa: “o homem é tão inclinado ao relaxamento, inclusive à mudança, que necessita regras escritas para retê-lo nos limites de seu dever e para impedir que introduza alguma novidade ou destrua o que foi sabiamente estabelecido” (LA SALLE, 2002, p. 19). O próprio La Salle apresenta uma visão panorâmica do seu *Guia*, dividido em três partes:

Na primeira, são tratadas as atividades da escola e o que se faz nela desde a entrada até a saída. A segunda expõe os meios necessários e úteis, dos quais os mestres devem servir-se para estabelecer e manter a ordem nela. A terceira trata, primeiro, dos deveres do inspetor das Escolas; segundo, do cuidado e empenho que deve ter o formador dos novos mestres; terceiro, das qualidades que os mestres deverão possuir ou adquirir, da conduta que devem ter para desempenharem bem as obrigações escolares; quarto, dos deveres dos alunos (LA SALLE, 2002, p. 20).

Como indicado no trecho, as orientações disciplinares ficaram para a segunda parte do

Guia. La Salle foi um dos autores mais interessantes para ser lido sob a lógica da mecânica do poder. Atento às novidades de seu tempo, soube o controle do espaço escolar e do corpo como mecanismos de disciplinamento moral: “Os alunos devem permanecer todo o tempo sentados durante as lições, inclusive ao lerem os cartazes, mantendo o corpo ereto, os pés apoiados no soalho e corretamente posicionados” (LA SALLE, 2002, p. 39). A partir de então, entra em cena aquilo de Foucault mencionou, em *Vigiar e Punir*, como mecânica do poder e meio de dominação corporal: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2007, p. 118). Ou seja, foi o adestramento dos corpos, juntamente com os mecanismos do esquadramento espacial e do controle temporal, que tirou o caráter punitivo do conceito de disciplina e atribuiu-lhe a função de método para a aprendizagem. Observe, sobre esse sentido, os trechos abaixo do *Guia* de La Salle:

O silêncio é dos principais meios para estabelecer e conservar a ordem nas escolas. Por isso, cada mestre fará com que seja observado estritamente em sua aula, não tolerando que alguém fale sem licença (LA SALLE, 2002, p. 131).

Quando os alunos andarem pela sala, o mestre estará atento a que fiquem descobertos, de braços cruzados, que caminhem pausadamente, sem arrastar os pés no assoalho, ou fazer ruído com os tamancos, no caso de os usarem, para que não prejudiquem o silêncio, que deve ser permanente na escola (LA SALLE, 2002, p. 132).

O olhar classificatório do professor era, portanto, o mecanismo disciplinar primário. Pela administração severa de quem estava sentado – e quais lugares estavam, portanto, vazios –, o professor tinha condições de controlar o grupo. Estar fora do lugar não é apenas um ato de vontade individual, mas a consciência de que este sujeito desrespeita à coletividade dos que estão sentados. Por isso merece punição: o aluno precisa pagar pelo que fez porque feriu a harmonia da coletividade e não somente a ordem expressa do soberano (professor).

Assim como Comenius, La Salle também não aprovava o castigo físico. “Nunca se deve fazer ameaças puras e simples, como por exemplo: ‘eu lhes darei umas feruladas; eu os castigarei’” (LA SALLE, 2002, p. 90). Pelo contrário, conforme o que foi apresentado acima, a didática disciplinar de La Salle estava voltada para a técnica da intimidação verbal: “Quem não rezar durante a missa ou o último a chegar atrasado para a aula, será punido” (LA SALLE, 2002, p. 90). Mas isso não excluía totalmente a possibilidade do castigo físico. La Salle indica em quais situações o professor deverá ou não fazer uso da agressão física:

Caso se quiser que numa escola haja disciplina e ordem, é necessário que os castigos sejam raros: a palmatória deve ser usada só quando necessário, e é preciso procurar que tal necessidade seja rara. [...]. O castigo ordinário com as varas ou o açoite deve ser muito mais raro que com palmatória. Isso porque as faltas por causa das quais ele é dado são muito menos frequentes do que aquelas quais se aplica à palmatória. Poderá ser aplicado, no máximo, três a quatro vezes por mês (LA SALLE, 2002, p. 162-163).

Outros autores também marcaram uma presença forte na modernidade, como Jean-Jacques Rousseau e Johann Friedrich Herbart. De acordo com Zuin (2012), ambos os autores foram importantes para a época, especialmente pelo que escreveram sobre a função da educação e sua relação com a disciplina. Rousseau, em sua obra *Emílio*, por diversas vezes alerta mestres e pedagogos a se colocarem no nível da criança (ZUIN, 2012). Na posição de crítico ferrenho da civilização europeia, Rousseau defendia uma educação voltada para a autonomia do estudante, sem, porém, incorrer em qualquer “adultificação” das crianças: “nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas ideias, emprestamos-lhes as nossas; se seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdades só enchemos suas cabeças com extravagâncias” (ROUSSEAU, 1992, p. 89).

Herbart, por sua vez, em sua *Pedagogia Geral*, apresenta a importância da disciplina para a formação discente. Para o autor, a formação escolar não ocorre ao acaso. Para uma sólida formação, por parte dos alunos, a disciplina apresenta-se como algo fundamental. Segundo Zuin (2012, p. 66-67), o objetivo da pedagogia de Herbart é fazer com que “o aluno se tornasse cômico da importância de disciplinar seus desejos para que pudesse ter condições de participar ativamente das etapas do seu processo educacional-formativo”. Desta forma, a disciplina ganha um caráter formativo, que precisa ser suportado pelo aluno.

Esse masoquismo discente, de certa forma, é nutrido por um sadismo docente, que almeja fazer com o aluno reconheça a importância da punição: “o desenvolvimento da experiência interior de suportar com agrado a necessidade de ser disciplinado se sustentaria na promessa de que todo sofrimento não seria em vão, uma vez que, futuramente, chegaria a sua vez de assumir o lugar de mestre” (ZUIN, 2012, p. 67). É claro que a modernidade não se encerra somente com esses dois autores, porém, suas colocações e obras foram importantes e centrais para a formação da pedagogia moderna.

3.4.3 A nova tarefa das Escolas frente às Revoluções Burguesas

A Revolução Industrial, iniciada por volta de 1750, desempenhou um papel vital para o desenvolvimento de uma nova estrutura econômica capitalista: a intensa acumulação de capital e as profundas transformações nas formas de produção, significaram o advento da indústria e da produção em série. Essa condição afetou a mão de obra e reorganizou o trabalho manufatureiro de uma maneira radical: com a introdução das máquinas a vapor, o artesão medieval perdeu o seu espaço, tendo que se adaptar às novas formas de divisão e organização da produção.

As mudanças provocadas pela revolução científico-tecnológica, que denominamos Revolução Industrial, marcaram profundamente a organização social, alterando-a por completo, criando novas formas de organização e causando modificações culturais duradouras, que perduram até os dias atuais (DIAS, 2004, p. 124).

No caso da Revolução Francesa, todo o contexto sociopolítico que possibilitou a denúncia dos privilégios da nobreza feudal e favoreceu a ascensão da burguesia no poder, também influenciou para que tais mudanças se acelerassem e configurassem assim uma nova estrutura social. Portanto, se a Revolução Industrial foi determinante para uma nova configuração econômica, a Francesa foi fundamental para uma definição das novas classes sociais e dos seus papéis na política emergente.

Perante tais revoluções, a sociedade passou a ter novos grupos sociais “dominantes” e “dominados”. Por um lado, a burguesia que até então sofria com a exclusão de privilégios restritos à nobreza, a partir do desenvolvimento do capitalismo, passou a ter a posse dos meios de produção social e, com isso, impor novas condições sociais, políticas e econômicas. Por outro, a classe operária e proletária, que não detinha a posse dos meios de produção, foi obrigada a se submeter à exploração burguesa. As condições degradantes do trabalho chegaram ao seu ápice no século XIX: com jornadas de trabalho de 14 a 16 horas, sem nenhum direito trabalhista (descanso remunerado, férias, aposentadoria etc.) ou limite de idade para trabalhar – uma vez que crianças cumpriam a mesma jornada que os adultos –, a classe operária estava, portanto, exposta a péssimas condições de segurança e saneamento básico: “As consequências da rápida industrialização e urbanização levadas a cabo pelo sistema capitalista foram tão visíveis quanto trágicas: aumento assustador da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência, de surtos de epidemia de tifo e cólera que dizimaram parte da população etc.” (MARTINS, 1986, p. 13-14).

A partir deste contexto, surgiram os diversos movimentos de reivindicação por parte dos trabalhadores, que passaram, aos poucos, a se organizarem nos primeiros sindicatos na Inglaterra, França e outros países europeus. Esses fatos também desencadearam transformações no modo de vida dos indivíduos de camadas sociais diferentes, alterando o padrão de interações familiares e de trabalho. Aos poucos, as próprias normas e valores vigentes tiveram que reestruturar suas bases, que estimulou, por sua vez, o desenvolvimento de novos comportamentos e ideias.

A escola, no séc. XIX, não se manteve à parte desse processo. No início da Revolução Industrial, os trabalhadores não tinham instrução, uma vez que as máquinas não exigiam saberes técnicos específicos. No entanto, com o desenvolvimento tecnológico aliado à produção econômica, as indústrias foram exigindo cada vez mais dos trabalhadores habilidades técnicas. Isso colocou filantropos e industriários perante o desafio de instrução das massas operárias, exigida pelo surgimento dos novos processos produtivos. A escola burguesa nasce a partir das necessidades da fábrica, abrindo assim o cenário da pedagogia moderna: mediar as relações entre trabalho e instrução (instrução técnico-profissional) segundo às novas demandas econômicas do século XIX em diante (MANACORDA, 1992).

3.5 O DILEMA DA DISCIPLINA NA MODERNIDADE

Por fim, separamos um espaço neste capítulo para um pequeno esboço do conceito de “disciplina” a partir de dois autores: Immanuel Kant (1724-1804) e Michel Foucault (1926-1984). Por que a escolha destes autores? Primeiro, por serem filósofos importantes no ideário moderno e contemporâneo. Segundo, porque apresentam aspectos distintos – e até mesmo contrastantes – sobre a função da disciplina na educação: enquanto Kant compreende a disciplina como um pressuposto para o exercício da liberdade, Foucault a considera como uma forma de adestramento e controle das massas.

Esse elemento será essencial para uma reflexão sobre o lugar da disciplina na relação pedagógica em sala de aula. Em que sentido? Ora, se a proposta metodológica da Teoria Crítica está justamente fundada em uma análise dialética e tensional dos dados de pesquisa – considerando não apenas cada um dos polos opostos do problema, mas a mediação crítica entre eles –, então pensar a disciplina como liberdade e/ou adestramento será salutar a compreensão da personalidade autoritária.

3.5.1 A Disciplina como Condição para a Liberdade

Retornar às concepções de Kant sobre a questão da disciplina possui uma dupla utilidade para o capítulo: a) porque as teses desse autor, considerado como um dos pilares do esclarecimento moderno, apresentam-se como canônicas para a escola moderna – e, em certa medida, ainda continuam vigentes nas escolas contemporâneas; b) porque o dilema existente entre os polos da disciplina e da liberdade será fundamental para retomarmos, futuramente, a questão da conciliação destes elementos na relação professor-aluno.

Já no início do seu texto *Sobre a Pedagogia*, Kant apresenta a importância que a educação possui: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2006, p. 11). Essa forma de compreensão da educação é uma extensão do modo como ele entende a relação entre animalidade e racionalidade: justamente por ser diferente dos demais animais, que o homem precisa ser instruído e formado. Cabe à educação a tarefa de resgatar o homem de sua selvageria. Por conta disso, a educação é um processo feito por etapas, podendo ser apresentada da seguinte forma: a) Cuidado; b) Disciplina; c) Moralidade. Somente com a plena formalização destes três estágios que o homem poderá então ser considerado plenamente educado.

a) O cuidado: enquanto a maior parte dos animais necessita somente de nutrição, o ser humano é o único que, além da alimentação, também precisa do cuidado. “Por cuidados entendem-se as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 2006, p. 11). Desta maneira, o cuidado surge como uma espécie de elemento distintivo que separa a humanidade da animalidade, uma vez que não precisa somente ser nutrido, mas educado.

b) A disciplina: surge como elemento orientador e corretivo da natureza humana. Com isso, a disciplina não possui um fim em si mesma, mas apenas em vista da preservação da humanidade. Neste sentido, a finalidade da disciplina é justamente não permitir que a selvageria domine o ser humano, ou seja, que a animalidade prevaleça sobre a racionalidade (como também sobre a liberdade e a moralidade). De acordo com Kant, “a disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. [...]. A disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria” (KANT, 2006, p. 12).

c) A Moralidade: neste momento, é possível identificar com clareza os dois sentidos provenientes da formação kantiana (*Bildung*): o primeiro, que está ligado à aprendizagem

escolar (ao mundo da cultura), na qual a disciplina apresenta-se como elemento fundamental; e o segundo, que está relacionado à aprendizagem para a vida (civilização), que se fundamenta no exercício de uma moralidade autônoma. Isso quer dizer que, segundo Kant, ser educado pelas instituições sociais não indica, necessariamente, também ser civilizado. Por um lado, Kant apresenta uma distinção complexa para ser integrada, mas, por outro, também impõem uma crítica ao saber escolarizado – e as demais instituições sociais – no que diz respeito à hipocrisia dos costumes convencionais.

Vivemos em uma época de disciplina, de cultura e de civilização, mas ela não ainda não é a da verdadeira moralidade [...]. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? Desse modo, a maldade não será diminuída [...]. A educação abrange os cuidados e a formação. Esta é: 1) negativa, ou seja, disciplina, a qual impede os defeitos; 2) positiva, isto é, instrução e direcionamento e, sob esse aspecto, pertence à cultura. O direcionamento é a condução na prática daquilo que foi ensinado. Daqui nasce a diferença entre o professor – que é simplesmente um mestre – e o governante, o qual é um guia. O primeiro ministra a educação da escola; o segundo, a da vida. O primeiro período para o educando é aquele em que deve mostrar sujeição e obediência passivamente; no segundo, lhe é permitido usar a reflexão e a sua liberdade, desde que submeta uma e outra a certas regras. No primeiro período, o constrangimento é mecânico; no segundo, é moral (KANT, 2006, p. 28-30).

Nesta perspectiva, agir moralmente é agir segundo a ideia de liberdade, pela qual não somente o cuidado recebido, mas também a educação disciplinada se tornam os alicerces para a emancipação do sujeito rumo à saída da menoridade e ao exercício público da razão (*Aufklärung*). Para Kant, em algum momento da vida, o indivíduo encarna essa menoridade, seja por medo, comodismo, preguiça ou até oportunismo. A menoridade está presente na condição humana, no próprio cotidiano de suas ações. Ou seja, é cômodo ser “menor”, estar “ajustado” às condições heterônomas do pensar e do agir. “O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do *esclarecimento*” (KANT, 2005. p. 63-64).

Sair do estado de menoridade da razão é a finalidade última para a qual deve tender a educação humana. Noutras palavras, isso indica passar do disciplinamento para o exercício da liberdade. Aqui se encontra o aspecto que justifica de que forma a obediência à lei não interfere no exercício da liberdade: um sujeito heterônomo, que apenas reconhece a obediência como o domínio do mais forte, muito provavelmente não terá condições de cumprir a lei de maneira

livre. No entanto, quando a obediência faz parte de uma ação racional maior, voltada o uso público da razão, o sujeito torna-se livre e legislador de si mesmo, sem, porém, prescindir das normas sociais e, com isso, desrespeitar os limites da liberdade do outro. Por isso, o exercício liberdade perante a lei é uma convicção regida máximas morais – e não disciplinares.

É preciso habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente a sua liberdade. [...] É necessário que ele sinta logo a inevitável resistência da sociedade, para que aprenda a conhecer o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, tolerar as privações e adquirir o que é necessário para torna-se independente (KANT, 2006, p. 34)

Para existir “esclarecimento” é preciso existir o uso da liberdade. Sem a liberdade de usar seu próprio entendimento, não há como superar a menoridade imposta pela “razão particular”. No entanto, as limitações da liberdade estão em toda parte da vida administrada: um livro que indica o que deve ser feito, um pastor que age na consciência de seus fiéis, são exemplos diretos que conservam o indivíduo na menoridade. Logo, por mais que o homem tenha a liberdade em mãos, nem sempre ele sabe como usá-la.

Para este *esclarecimento*, porém, nada mais se exige senão liberdade. E a mais inofensiva entre tudo aquilo que se possa chamar liberdade, a saber: a de fazer um uso público de sua razão em todas as questões. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista diz: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede. Eis aqui, por toda a parte a limitação da liberdade (KANT, 2005, p. 65).

Para chegar ao esclarecimento, precisa-se, antes de mais nada, de um exercício da liberdade enquanto ação de uma “razão pública”; ou seja, apesar das limitações da sociedade, da “razão privada” ao qual os indivíduos estão imersos, segundo Kant, o sujeito pode exercer um senso crítico e autônomo. Para Kant, o uso privado da razão é aquele que o indivíduo exerce, por exemplo, em um certo cargo público ou numa função a ele confiada. Nesse sentido, um oficial militar, por exemplo, não pode desobedecer a seu superior ou apresentar todo o seu senso crítico de maneira explícita; a situação da razão privada impede o seu raciocinar autônomo. Todavia, mesmo na situação subordinada, ainda assim, este oficial pode fazer observações críticas sobre possíveis situações equivocadas do serviço militar.

Sair da menoridade e ser esclarecido é, portanto, usar a própria razão para o bem-estar da sociedade, sem com isso ferir as hierarquias sociais existentes. Por isso a maioria da sociedade prefere ficar na menoridade, pois, uma vez que o uso público da razão requer

equilíbrio entre a liberdade e a autonomia razão em face às limitações da vida administrada, torna-se mais cômodo ajustar-se às situações vigentes do que rebelar-se contra elas. Vivemos numa época esclarecida? A resposta é objetiva: “Não, vivemos em uma época de *esclarecimento*. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem” (KANT, 2005, p 70).

Para ter essa consciência de maioridade da razão, o sujeito precisa agir moralmente – e não apenas de maneira instruída. Por isso, para Kant, o homem não é um ser naturalmente moral, mas tornar-se moral por meio da educação: “O homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Tornar-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (KANT, 2006, p. 95).

Para tanto, Kant assegura a necessidade de se agir por meio de máximas e não por meio da disciplina. Ele reconhece a importância da disciplina para a educação – domar a animalidade instintiva –, porém, não a considera o motor da moralidade, e sim a liberdade. A disciplina é o ponto de partida da moralidade; no entanto, a ação moral não pode ficar reduzida à ação disciplinar, caso queira, de fato, ser autônoma. A educação moral para a autonomia precisa ir além do meramente imposto (disciplina). De acordo com Zuin (2012), encontra-se aqui o dilema da pedagogia kantiana: conciliar o disciplinamento escolar com o exercício da moralidade do caráter:

A cultura moral deve-se fundar sobre máximas, não sobre a disciplina. Esta impede os defeitos; aquelas formam a maneira de pensar. É preciso proceder de tal modo que a criança se acostume a agir segundo máximas, e não segundo certos motivos. A disciplina não gera senão um hábito, que desaparece com os anos. É necessário que a criança aprenda a agir segundo certas máximas, cuja equidade ela própria distinga. [...]. Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mal. Se se quer fundar a moralidade, não se deve punir. A moralidade é algo tão santo e sublime que não se deve rebaixá-la, nem a igualar à disciplina. O primeiro esforço da cultura moral é lançar os fundamentos da formação do caráter. O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas. Estas são, em princípio, as da escola e, mais tarde, as da humanidade (KANT, 2006, p. 75-76).

A partir desta compreensão da educação moral kantiana se deve pensar na formação do caráter. A formação do agir moral deve considerar a ideia de humanidade e o agir deve ser

orientado pela razão sob a ótica da liberdade. Por isto que Kant propõe que evitemos certos hábitos em educação, pois eles são sumamente mecânicos e não conduzem à reflexividade da moralidade. Portanto, não basta raciocinar; é preciso orientar essa racionalidade para a sua dimensão pública, que tende a inspirar os indivíduos a saírem de seus comodismos e alcançarem o campo da universalidade e da liberdade da ação.

3.5.2 A Disciplina como Condição para o Adestramento

Diferentemente de Kant, Michel Foucault (1926-1984) compreende o conceito de disciplina de forma bem distinta: em seu livro *Vigiar e Punir*, ele parte da análise de que a disciplina constitui o cerne dos mecanismos de poder modernos, utilizados, por sua vez, pelas instituições (escolas, hospitais, oficinas, centros militares etc.) com o objetivo preservarem cada vez mais o controle de seus indivíduos. Portanto, a disciplina nada mais é do que a evolução do castigo corporal, entronizado agora, na mente dos indivíduos, como castigo psicológico.

A maneira como a prática disciplinar atua não é ocasional, mas conta com um conjunto de técnicas e instrumentos controladores, dos quais as instituições adotam como ações modelares para a fabricação de indivíduos com determinadas características. Algumas técnicas de disciplinamento estão ligadas à distribuição dos corpos no espaço, como também o controle através do tempo; outras estão relacionadas a recursos como a vigilância, a sanção normalizadora e o exame. Vejamos cada um destes conceitos.

3.5.2.1 A formação dos “Corpos Dóceis”

Foucault inicia sua argumentação comparando a figura do soldado em épocas distintas: ainda no início do século XVII, costumava-se descrever a figura do soldado ideal, como aquele que já nasceu pronto para exercer tal função, cujo reconhecimento é incontestável; suas virtudes, movimentos, comportamentos e brasões eram vistos como sinais naturais e visíveis que dispensavam qualquer tipo de apresentação de quem eram e o que faziam. No entanto, a partir da segunda metade do século XVIII, “o soldado torna-se algo que se fabrica” por meio da correção de posturas e do treinamento (FOUCAULT, 2007, p. 117).

Mas o que isso tem a ver com a questão da disciplina? É aqui que se encontra a novidade em Foucault: a “descoberta do corpo como objeto e alvo do poder” (FOUCAULT,

2007, p. 117). Não se trata de cuidar do corpo de uma maneira qualquer, mas de treiná-lo, moldá-lo e controlá-lo detalhadamente, para melhor obedecer. É a partir daqui que se verifica a relação entre “disciplina” e “poder”, que até então se faziam próximas, mas não integradas: a disciplina e suas técnicas nada mais são do que formas genuínas de manifestação de uma microfísica poder¹²⁰, instituídas exatamente para o controle ou sujeição do corpo, com o objetivo de produzir aquilo que ele chamou de “corpos dóceis” e “úteis”: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

O corpo, portanto, é integrado a um processo de poder, viabilizado por mecanismos disciplinares, cujo objetivo é produzir sujeitos submissos e úteis a qualquer sistema – inclusive o escolar. Desta maneira, do suplício e da punição corporal, passa-se para um dispositivo de controle mais eficiente, sofisticado e universal: a internalização dos mecanismos disciplinares como mecânica do poder, que objetiva desarticular o corpo para depois recompô-lo da forma como melhor lhe convém.

Porém, é interessante notar que essa “anatomia política” ou “mecânica do poder”, como forma de disciplinamento, coloca-se como uma engenharia muito bem realizada, visando dois grandes objetivos: aumentar as aptidões e as habilidades corporais, mas, ao mesmo tempo, dominar e, conseqüentemente, sublimar a potencialidade e a energia que disso resulta no indivíduo. É a definitiva separação entre poder e corpo como elementos ativos no sujeito: “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Todavia, para a fabricação de “corpos dóceis”, não basta apenas a consciência da disciplina corporal; é preciso também a arte da distribuição e do controle desse poder através de instituições notáveis: mais do que castigar corporalmente, a disciplina está interessada em distribuir os indivíduos num espaço determinado e controlar suas atividades num tempo específico. Com relação à disciplina pelo controle e distribuição do espaço, segundo Foucault, tal estratégia possui técnicas próprias, identificadas evolutivamente como: a) encarceramento; b) quadriculamento; c) localizações funcionais; d) ordenamento em filas.

a) O “encarceramento” implica que os aparelhos disciplinares criem espaços delimitados por cercas (“encarceramento”), vistos como locais seguros e privilegiados para a

¹²⁰ Foucault usa o termo ‘microfísica do poder’ para melhor apresentar essa questão: “Técnicas [disciplinares] sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que tem sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder” (FOUCAULT, 2007, p. 120).

disseminação da disciplina, como, por exemplo, os colégios e os quartéis, usados unicamente para acalmar a massa e impedir delitos e crimes sociais (FOUCAULT, 2007, p. 122).

b) O “quadriculamento” – ou localização imediata – implica em sistematizar e racionalizar um espaço disponível para cada indivíduo, de forma com que, por um lado, ele reconheça instantaneamente qual é o seu respectivo lugar, como também, por outro lado, o superior saiba que cada lugar deve conter um indivíduo. Dessa maneira, um espaço vazio significa a ausência de um indivíduo que poderá estar em situação de indisciplina ou ocupando espaços que não lhe são permitidos. Mais do que nunca, isso evita os desaparecimentos repentinos, a circulação difusa e aleatória, a aglomeração desorganizada e a comunicação inútil e perigosa (FOUCAULT, 2007, p. 123).

c) As “localizações funcionais” têm por finalidade não só a vigilância disciplinar, mas também construir um espaço útil para o sistema, como no caso dos hospitais militares e das indústrias do século XVIII, que fazem o disciplinamento dos corpos segundo as características ou funções que cada indivíduo exerce, possibilitando assim o controle daquilo que não está conforme à ordem vigente. No caso dos hospitais separando e classificando os pacientes a partir de suas doenças; no caso das indústrias, organizando os postos e comparando o rendimento dos serviços realizados por cada um (FOUCAULT, 2007, p. 123).

d) Por fim, o “ordenamento em filas”, concebido como o aspecto mais sofisticado, pois, além de distribuir os indivíduos, também os individualiza no espaço de modo serial, cuja organização não está ligada nem ao território nem ao local fixo, mas em relação à posição que cada indivíduo ocupa na fila, ordenando-os dessa forma a ocuparem suas posições segundo suas respectivas séries, independentemente dos espaços que estejam ou transitem, como acontece muito frequentemente nas escolas e outras instituições de ensino (FOUCAULT, 2007, p. 125).

Mas, além de distribuir os indivíduos espacialmente – de acordo com Foucault –, o aparelho disciplinar também controla as atividades temporalmente, compreendido, portanto, como outro instrumento disciplinador: as atividades realizadas são temporalmente controladas para uma maior qualidade do tempo empregado, certificando-se que, durante todo o período estipulado, o corpo fique ocupado no trabalho, de modo a controlar com mais facilidade cada gesto, ação e reação do indivíduo vigiado. Para tanto, o autor também identifica algumas técnicas disciplinares próprias do controle temporal, como: a) o horário; b) a elaboração temporal do ato; c) correlação entre corpo e gestos; d) articulação corpo-objeto; e) utilização exaustiva.

a) O “horário”, já conhecido pela antiga herança monástica, não teve grandes dificuldades de entrar, por exemplo, nas instituições escolares, militares e hospitalares com o

objetivo de colocar em prática três processos fundamentais: estabelecer cesuras (divisões), obrigar ocupações determinadas e regulamentar os ciclos de repetição. Além do que, tais processos visam também garantir a qualidade do tempo empreendido como algo interrupto e útil para a instituição que os aplicam (FOUCAULT, 2007, p. 128).

b) A “elaboração temporal do ato” nada mais é do que uma técnica disciplinar que implica no ajuste do corpo à ritmos temporais, como acontece por exemplo, nas marchas militares. Com isso, Foucault afirma que tal técnica apresenta-se como uma espécie de esquema “anátomo-cronológico do comportamento”, que faz com que determinados movimentos corporais se ajustem a ritmos temporais impostos, gerando assim um comportamento disciplinar específico em prol da produtividade: “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2007, 129).

c) A “correlação entre corpo e gestos” indica, segundo Foucault, que um corpo bem disciplinado é condição fundamental para a prática de um gesto eficiente. Noutras palavras, o controle disciplinar da correlação entre corpo e gestos “não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; [mas] impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez” (FOUCAULT, 2007, 130). Isso quer dizer que empregar bem o tempo significa treinar bem o corpo, que, por sua vez, implicará numa melhor qualificação dos gestos dos indivíduos: “uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica” (FOUCAULT, 2007, 130).

d) A “articulação corpo-objeto” está relacionada à coordenação operacional que a própria disciplina promove e estabelece para cada uma das relações que o corpo deve manter com o próprio objeto que manipula, estabelecendo, com isso, uma cuidadosa engrenagem entre um e outro. Isso quer dizer que a disciplina, neste aspecto, não funciona apenas como repetição ou correlação de gestos corporais a ritmos preestabelecidos, mas como uma lógica operacional que determina como, quando, onde e com que ritmo o corpo deve manipular determinados objetos, num processo de poder que não mais os separa – “corpo” e “objeto” –, mas que os engloba numa mesma ação/operação complexa e totalizante – “corpo-objeto” (FOUCAULT, 2007, p. 130-131).

e) A “utilização exaustiva” promove uma resignificação do conceito de tempo: enquanto horário (em seu sentido tradicional), o tempo tinha um caráter essencialmente negativo, pois pressionava o indivíduo em não desperdiçá-lo¹²¹; já enquanto utilização

¹²¹ Para o conceito tradicional de tempo, o desperdício era visto tanto como erro moral (por ser o tempo algo de Deus) como também desonestidade econômica (por ser o tempo o critério base para o pagamento do salário ao empregado). Portanto, o foco estava não no aumento da produção, mas na diminuição do desperdício

exaustiva, o tempo passa a ter um caráter positivo, pois o critério da relação produtividade-tempo não está baseado na vigilância do “menor desperdício de tempo” em vista do “maior rendimento”, mas na possibilidade de uma gradativa progressão do “maior rendimento” no “menor tempo” possível: “mais exaustão que emprego; importa extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2007, p. 131).

Duas conclusões podem ser feitas até o momento. Em primeiro lugar, que a formação da subjetividade dos indivíduos está totalmente inebriada pelos condicionamentos da vida institucional e suas respectivas rotinas – constituídas, por sua vez, de regras, normas e diversas coações disciplinares que determinam os corpos para a execução de tarefas específicas. Em segundo lugar, as formas de disciplinamento, identificadas pelo controle exaustivo do espaço e do tempo, agem de maneira a sublimar as forças e energias instintivas do corpo, conduzindo-o a uma sujeição e dominação externa. Porém, ainda assim, tais técnicas disciplinares só poderão, por si mesmas, serem justificadas como ações legítimas perante a sociedade, se existirem também uma combinação com recursos que possibilitam o seu uso. Essa seria, portanto, a função dos recursos para o bom adestramento.

3.5.2.2 Os recursos para o bom adestramento

A partir deste momento, Foucault desenvolve um conceito de disciplina como adestramento, que tem fincado suas premissas legitimadoras nas próprias relações de poder (enquanto distribuição espacial e controle temporal). Desta maneira, nas escolas, nos quartéis, nos hospitais e outros locais, o “vigiar” e o “punir” tornaram-se formas inerentes ao próprio exercício da instituição. Nas escolas, por exemplo, isso se tornou algo mais claro e tangível, como se pode observar no trecho abaixo de Foucault:

Os ‘observadores’ devem anotar quem sai do banco, quem conversa, quem não tem o terço ou o livro de orações, quem se comporta mal na missa, quem comete alguma imodéstia, conversa ou grita na rua; os ‘admonitores’ estão encarregados de ‘tomar conta dos que falam ou fazem zunzum ao estudar as lições, dos que não escrevem ou brincam’; os ‘visitadores’ vão se informar, nas famílias, sobre os alunos que estiveram ausentes ou cometeram faltas graves. Quanto aos ‘intendentes’, fiscalizam todos os outros oficiais. Só os ‘repetidores’ têm um papel pedagógico: têm que fazer os alunos ler dois a dois, em voz baixa (FOUCAULT, 2007, p. 147).

(FOUCAULT, 2007, p. 131).

Mas quais seriam os recursos para um eficiente adestramento? De acordo com Foucault, são os seguintes: a) o olhar hierárquico; b) a sanção normalizadora; c) o exame.

a) O “olhar hierárquico” funciona como uma espécie de poder do olhar sobre o corpo alheio, coagindo-o a se comportar de uma determinada forma porque sabe que está constantemente sendo vigiado. Essa coação é feita por conta de redes de vigilância verticais e hierárquicas que, por meios de dispositivos observatórios, obrigam os indivíduos a manterem um padrão de produtividade. Nesse aspecto, Foucault analisa o próprio espaço físico das escolas como ambiente criado e moldado justamente para o uso de tal técnica: “O próprio edifício da Escola devia ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial, de maneira que ‘cada dezena de alunos tivesse um oficial à direita e à esquerda’” (FOUCAULT, 2007, p. 145).

O elemento de fundo do olhar hierárquico consiste na ideia da onipresença do superior, inclusive nos cantos mais escondidos da escola. O superior – e não só ele, mas também os seus representantes oficiais, como os inspetores de disciplina – tem consciência de que não poderá estar em todos os locais e espaços para cumprir o papel da vigilância; mas também sabe que, se puder instalar no aluno o terror da permanente vigilância (panoptismo), ele poderá acompanhá-lo onde quer o indivíduo esteja. E quando não conseguir instaurar o medo através da vigilância disciplinar, o faz via vigilância moral dos olhos de Deus, que nada perdoa. É o olhar que tudo abarca e tudo vê. Com isso, o sentimento que deve permear as ações dos educandos é a da eterna vigilância: a incerteza de saber se está sendo vigiado ou não, o obriga a se comportar.

b) A “sanção normalizadora” se fundamenta, acima de tudo, na punição ou no castigo pela violação de uma lei. Segundo Foucault, na essência de todo sistema disciplinar, funciona um pequeno mecanismo penal, com leis e delitos específicos. Sua meta é enquadrar tudo aquilo que está inadequado à regra, em vista de uma possível redução e correção dos desvios (FOUCAULT, 2007, p. 149). Observa-se aqui a sanção como instrumento de internalização e normalização do castigo disciplinar¹²², em especial nas instituições de ensino. A ideia é fazer com que o indivíduo tome consciência de que tudo o que não estiver condizente à regra, será passível de punição, desde os mínimos delitos até os mais graves:

¹²² “O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoite, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício - aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido [...]”. (FOUCAULT, 2007, p. 150).

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). [...]. Pela palavra punição, deve-se compreender tudo o que é capaz de fazer as crianças sentirem a falta que cometeram, tudo o que é capaz de humilhá-las, de confundi-las:... uma certa frieza, uma certa indiferença, uma pergunta, uma humilhação, uma destituição de posto (FOUCAULT, 2007, p. 149).

Com isso, nasce a questão tão bem elaborada por Foucault: o castigo ou punição, no sistema disciplinar, tem um aspecto duplo: o da gratificação e o da sanção. Trata-se de uma lógica calculista de seleção e classificação, que exalta e promove, de um lado, os chamados “bons” e “exemplares”, e demoniza e rebaixa, por outro lado, aqueles “casos perdidos”. No final das contas, a própria posição classificatória acaba se tornando a punição ou a recompensa disciplinar: “a divisão segundo as classificações ou os graus têm um duplo papel: [...] a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição” (FOUCAULT, 2007, p. 151).

c) Por fim, o “exame” apresenta-se como o recurso que, de alguma maneira, combina e liga os dois primeiros. De acordo com o autor, o exame trata-se de um controle normalizador, uma vigilância que permite classificar, qualificar e punir. O processo é ter em mãos um instrumento capaz de imprimir documentalmente em cada sujeito, isto é, um “rótulo” que o identifica como adequado ou não para o sistema da instituição: “o exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam” (FOUCAULT, 2007, p. 157). Em síntese, o exame faz de cada indivíduo um caso, um registro geral, transformando-o num objeto documentável, capaz de ser vigiado, controlado e, por isso, se for preciso, passível de ser novamente adestrado, promovido ou excluído. Em síntese: significa separar os bem-sucedidos dos fracassados de modo meramente quantificável e estatístico.

Enfim, a disciplina seria então um meio para o adestramento dos corpos dóceis ou para o exercício da liberdade? Sem dúvida alguma que a análise de Foucault faz todo sentido para a noção de disciplina que ainda hoje se faz presente nas escolas. Porém, a questão da disciplina em Kant também servirá de chave de leitura para a análise do ressentimento e da violência entre

professores e alunos. De que maneira? Exatamente sobre o aspecto não resolvido por Kant: a passagem pouco espontânea entre a esfera da disciplina e a da formação do caráter. A constituição de uma personalidade autoritária não se previne apenas com o disciplinamento; se assim fosse, boa parte do problema fascista já se resolveria no âmbito interno de sua própria disciplina.

Isso demonstra que, para compreender os pontos sensíveis da relação entre professor e aluno, precisaremos adentrar mais especificamente no conceito de ressentimento. Para tanto, no próximo capítulo, recorreremos à proposta freudiana e, sem seguida, para aquele que melhor sistematizou a ação ressentida: Friedrich Nietzsche. Após, tentaremos compreender em que sentido o ressentimento e o sadismo docentes pode se fazer presentes no contexto da Cultura Digital.

CAPÍTULO IV

RESSENTIMENTO E SADISMO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CULTURA DIGITAL

“O castigo tem por finalidade tornar melhor aquele que castiga – aí está o último recurso para os defensores do castigo”.

(NIETZSCHE, 2006, p. 152)

Como já mencionado, nosso objeto de estudo é a sala de aula, mas não do ponto de vista espacial e sim relacional; ou seja, enquanto ambiente propício para a difusão de dois feixes motivacionais que, muitas vezes, partem de direções opostas: do professor e do aluno. Todavia, não nos chama a atenção a disparidade ou a divergência de expectativas – pois, de fato, elas serão diferentes e, até certo ponto, importantes para o processo formativo. O que constitui o nosso recorte temático e, por isso, procuraremos pesquisar são os aspectos ou elementos que levam tais divergências se rivalizarem em sala de aula de maneira autoritária – e, por que não, fascista.

Não é difícil encontrar estudos e pesquisas relacionadas à violência na educação, especialmente entre professores e alunos. Nos noticiários esse assunto também é extremamente explorado, levando ao telespectador detalhes cada vez mais sórdidos dos fatos, dos agressores e das vítimas. Ganha a atenção do público a crueldade da violência, mas não o seu livre debate. Somente esse aspecto, por si mesmo, já seria suficiente para nos perguntarmos por que a violência, apesar de tão temida e condenável, atrai os olhos de tantos indivíduos. Quais funções não manifestas ela realmente cumpre na economia psíquica das pessoas que estão dentro e fora da sala de aula?

Por outro lado, contraditoriamente, o assunto é frequentemente sublimado pelas discussões escolares. A comunidade educativa local até fala sobre a questão, mas de modo distante, como se ela existisse apenas na escola vizinha; ou então, somente nos casos em que ocorre uma violência explícita, geralmente física ou verbal, como se a agressão existisse apenas mediante o contato corporal ou ofensa verbal. O fato é que, historicamente, a tarefa da transmissão dos conteúdos objetivos foi superestimada em detrimento da discussão acerca dos

aspectos subjetivos que permeiam a relação professor-aluno (ZUIN, 2012). Muito se fala sobre as evidências objetivas da violência (*'o que'* e *'como'*), mas pouco sobre as condições psicológicas que antecedem o fato em si.

Como resultado, o preço por esse silêncio programado é frequentemente pago por meio de práticas agressivas mais discretas e sorrateiras – como a psicológica e a simbólica –, porém, não menos violentas. A própria confusão conceitual acerca dos termos “violência”, “agressividade” e “incivilidade” (CHARLOT, 2002) também colabora para a naturalização e institucionalização de determinadas práticas antidemocráticas. Por isso, a necessidade de retomar essa discussão de modo a rememorar as condições objetivas e subjetivas que oficializam determinadas agressões como práticas professorais: “as chamadas violências psicológicas permeiam as relações professor/aluno e, ao invés de dissimular a ausência de violência, o professor deveria ter a autocrítica necessária para discutir a presença dela nas relações estabelecidas com seus alunos no transcorrer do cotidiano escolar” (ZUIN, 2012, p. 28).

Neste sentido, o objetivo do capítulo será justamente apresentar dois pressupostos que se fazem presentes na base da personalidade autoritária: o ressentimento e o sadismo. A hipótese é que esses dois elementos, quando combinados, desembocam em práticas antidemocráticas que enrijecem a relação pedagógica professor-aluno e comprometem a formação em sala de aula. Para tanto, o capítulo apresentará três etapas: a) alguns aspectos conceituais do ressentimento, levando em consideração a sua dimensão psicológica a partir da literatura da psicanálise freudiana; b) elementos filosóficos sobre o ressentimento a partir do pensamento de Friedrich Nietzsche; c) alguns apontamentos sobre a Indústria Cultural, semiformação e a reconfiguração da interação pedagógica na cultura digital.

4.1 A DIMENSÃO PSICOLÓGICA DO RESSENTIMENTO: FREUD

O termo ressentimento não é desconhecido; pelo contrário, ele é frequentemente utilizado no vocabulário do senso comum como sinônimo de “mágoa” ou “raiva” contínua. No entanto, a literatura filosófica e a psicanalítica, por exemplo, disponibiliza outros elementos menos evidentes que demonstram a existência de um quadro psicológico bem mais complexo do que o mencionado acima. Max Scheler, já no início do séc. XX, tentava definir o termo em sua obra *El Resentimiento en la Moral*. Para tanto, o autor utilizou o termo “autointoxicação” ou “envenenamento psicológico” para falar sobre o conceito:

O ressentimento é uma autointoxicação psicológica, com causa e consequências bem definidas. É uma atitude psicológica permanente, que surge ao reprimir sistematicamente de certas emoções e afetos, os quais são, por si mesmos, normais e pertencem aos fundamentos da natureza humana; e tem por consequência certas propensões permanentes a determinados tipos de enganos e juízos de valor correspondentes (SCHELER, 1933, p. 14-15, tradução nossa).

Freud não abordou diretamente sobre o tema ressentimento; no entanto, alguns de seus textos podem apresentar elementos interessantes que ajudam a compreender esse quadro específico, como *Luto e Melancolia* (2010a), *Introdução ao Narcisismo* (2010b), *O problema econômico do masoquismo* (2011a) e outros textos afins.

Do ponto de vista da psicanálise freudiana, inicialmente, podemos apresentar o ressentimento a partir de alguns aspectos gerais (que, obviamente, não são os únicos possíveis; outros elementos, não mencionados diretamente, também poderão caracterizar este fenômeno), como por exemplo: a) recusa do esquecimento do agravo; b) a transferência da culpa para o Outro; c) vitimização como mecanismo de defesa; d) sentimento de vingança adiada. Vejamos cada uma delas.

4.1.1 Aspectos Gerais do Ressentimento

A primeira referência ao ressentimento está relacionada à recusa consciente do esquecimento. Como a própria etimologia do termo já indica, “ressentir” significa reiterar ou reavivar o sentimento – no caso, o da perda. O senso comum indica uma impossibilidade de esquecimento, como se algo externo impedisse o indivíduo de superar a situação de agravo. Porém, o que ocorre não é a impossibilidade, mas uma recusa para esquecer: há uma opção consciente, por parte do indivíduo, em manter a legitimidade da ofensa, isto é, uma vontade manifesta em reavivar o contexto do agravo. Para Mezan (2005, p. 65), “esquecer não é um fenômeno passivo, mas uma atividade psíquica como outra qualquer. [...]. Esquecer é sempre ex-pulsar, ex-teriorizar um conteúdo, ex-ilá-lo para fora do espaço da consciência”. O mesmo procedimento também ocorre com o não esquecimento. De acordo com Kehl (2015, p. 14), “o ressentido não é alguém incapaz de esquecer ou de perdoar; é um que não quer se esquecer, ou que *quer não se esquecer*, não perdoar, nem superar o mal que o vitimou”. Portanto, o não esquecimento requer uma atividade da consciência.

A presença do Outro também é um elemento essencial para a lógica do ressentimento. Digamos que se trata de uma condição para o ressentido, uma vez que a culpa pelo agravo recebido é imputada *sempre* ao Outro, independentemente do quanto ele realmente está envolvido. Mais uma vez, Kehl (2015, p. 13) afirma que “ressentir significa atribuir a outro a responsabilidade pelo que nos faz sofrer. Um outro a quem delegamos, em um momento anterior, o poder de decidir por nós, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar”. Ou seja, o ressentido necessita do Outro para a transferência da culpa, como um bode expiatório que represente a causa de suas infelicidades e, por isso, justifique para si e para os outros o seu fracasso.

O terceiro aspecto geral existe em decorrência do anterior, que é justamente a autodefesa por meio da vitimização dos fatos, que faz com que o indivíduo não se compreenda como autor ou coautor das próprias insatisfações. Ou melhor, o ressentido está inconscientemente preso em sua situação de agravo, que o leva, por sua vez, a não somente a atualizar a legitimidade da ofensa (permitindo que o fato não seja esquecido), como também se omitir no que diz respeito à responsabilização dos fatos (imputando o ônus da culpa somente ao Outro). “O ressentido reconhece seu sofrimento, mas atribui toda responsabilidade ao outro mais poderoso que ele, suposto agente do mal que o vitimou” (KEHL, 2015, p. 43-44). Logo, tudo ao redor trabalharia para a sua desgraça, como uma conspiração de cunho moral que polariza a verdade e a bondade do “eu” *versus* a falsidade e a maldade do “Outro”.

O quarto aspecto faz referência, enfim, ao desejo de uma vingança constantemente adiada por parte do ressentido. Não seria difícil de imaginar que o ressentimento lança as suas bases no recalçamento, que indica a possibilidade de que algum impulso foi impedido de se realizar ou não concretizado a contento. Sendo assim, o não esquecimento, a atribuição da culpa ao outro e a vitimização criam uma disposição psicológica passiva tanto para a queixa como para a culpa. Isso gera um desejo de vingança – decorrente, é fato, da falta de resposta imediata ao agravo –, porém, investido de uma impotência que faz com que ele não se atreva (ou não se permita) reagir à altura contra o agressor. Trata-se de um desejo de vingança não renunciado, mas jamais concretizado. Logo, a vingança do ressentido é resultado de um “sentimento inconsciente de culpa” que determinadas pulsões agressivas produzem, mas que não são identificadas pelo âmbito da consciência: “o ressentido é um vingativo que não se reconhece como tal” (KEHL, 2015, p. 16, grifo nosso).

Disso decorre, portanto, uma diferença entre a vingança propriamente dita e o ressentimento: enquanto que no primeiro caso a vítima não foi capaz de reagir por falta de uma resposta imediata, porém, está disposta a executar o contra-ataque; no segundo, o indivíduo

renuncia o contra-ataque porque se sente inferior ao agressor – por mais que odeie admitir isso. Segundo Kehl (2015), percebe-se no ressentimento uma relação ambígua de dependência infantil com o Outro, típica deste estado: se, por um lado, há a indignação acerca da existência de algo ou alguém supostamente poderoso que caberia protegê-lo – e não o fez –, por outro, o ressentido recusa sair desta dependência, preferindo ser agredido na proteção do Outro do que livre, porém desamparado.

Embora o ressentimento seja considerado uma constelação afetiva presente nos conflitos humanos – e por isso, observado como destrutivo do ponto de vista relacional –, nem sempre, do ponto de vista subjetivo, ele é compreendido desta mesma forma, especialmente pelo próprio indivíduo ressentido. Ou seja, para o ressentido, existem ganhos subjetivos no ressentimento que, inclusive, garantem a continuidade deste processo: “a repetição da queixa é veículo de gozo, como toda repetição, mas trabalha também em defesa da integridade narcísica do eu” (KEHL, 2015, p. 46).

Um ponto interessante sobre o ressentimento – que converge para a subjetividade ressentida como um ganho ou satisfação – é a já mencionada “vitimização” perante os outros. Para que a insatisfação gerada pelo agravo possa migrar do campo da *dor* para a esfera do *gozo*, o indivíduo precisa deixar a condição de “derrotado” para assumir a de “vítima inocente”, como também deixar de considerar o outro como mero “vencedor”, para agora vê-lo como “vilão culpado”. Com isso, o ressentido se instala no lugar da vítima, cujas queixas e acusações ao outro funcionam como meio para assegurar sua inocência e manter a sua passividade. Além do que, essa situação tira do ressentido qualquer responsabilidade pela situação ou pessoas que o ofenderam. O ressentimento seria, nesse caso, o avesso do arrependimento: o ressentido não se arrepende, mas acusa; não luta para recuperar o que cedeu, mas para que o outro reconheça a injustiça que lhe fez. Por isso se trata de uma vingança sempre adiada, pois prefere gozar na fantasia a executar sua vingança (KEHL, 2015).

O afeto do ressentimento é um fenômeno psíquico complexo para a autocrítica ressentida. As próprias condições racionais capazes de identificar o ressentimento tornam-se totalmente comprometidas no exercício da subjetividade ressentida. Como fazer com que o sujeito perceba as perdas advindas do ressentimento, quando as mesmas instâncias que deveriam orientar esse trabalho também são aquelas que sinalizam os ganhos decorrentes deste mesmo quadro psíquico? Logo, percebe-se que o ressentimento exerce uma espécie de resistência dentro da economia psíquica do sujeito ressentido, tirando-lhe as condições de autocrítica:

O afeto do ressentimento mantido laboriosamente pelo sujeito, faz função de resistência, a um só tempo: 1. Contra o desejo recusado; 2. Contra o arrependimento ou outra expressão da responsabilidade do sujeito por esta recusa; 3. Contra os “maus sentimentos” vingativos que o ressentido, que se imagina melhor que os demais, não quer admitir – aqui se encontra o elemento narcísico do ressentimento (KEHL, 2015, p. 25).

Refutando a ideia do senso comum de que o ressentimento é uma modalidade de mágoa ou raiva, pode-se encontrar algumas diferenças que impedem essa aproximação conceitual. De acordo com Kehl (2015), a mágoa seria a dor de uma ferida ainda não cicatrizada – semelhante ao luto –, provocando assim uma espécie de desligamento da libido com relação ao objeto perdido. Por conta disso, a mágoa exige o recolhimento – bem como incapacita a realização de novos investimentos imediatos –, porém, não impede o indivíduo de reconhecer o próprio erro. Já o ressentimento é a persistência da condição de agredido e machucado, atitude essa tomada conscientemente, de modo a identificar-se como inocente perante um suposto déspota. Não quer e não deseja a cicatrização da ferida porque, desse modo, pode continuar a eximir-se de qualquer responsabilidade. Ou seja, ele ganha, subjetivamente falando, mais com a queixa do que com a solução do problema.

Por outro lado, se o ressentimento não pode ser identificado com a mágoa, muito menos com a raiva. E a justificativa para essa distinção reside nos próprios conceitos de vingança concretizada *versus* vingança adiada. A raiva tem seu prazo de validade e deve encontrar sua resolução ou na vingança ou no perdão; quando indivíduo não se vinga ou não perdoa, ele estará então fadado ao ressentimento: “o vingativo que não se vinga, que espera ser ressarcido pela justiça divina sem se implicar com seu desejo de vingança está se condenando ao ressentimento” (KEHL, 2015, p. 27). Por isso, o projeto de vingança do ressentido não se consoma nunca, pois considera o ressentimento como um meio para o gozo, isto é, presente na repetição e na insistência da queixa e da acusação.

Mas o que fazer então? Vingar-se seria a solução? Seguramente cessaria o ressentimento, mas não resolveria uma determinada situação conflituosa. Para Kehl (2015), o arrependimento pode ser uma saída para o ressentimento quando usado como forma de responsabilização de escolhas que redundaram em fracasso ou ofensa, sem precisar achar culpados ou vítimas. “O perdão propicia o esquecimento, mas só é possível se as razões do responsável pela ofensa forem compreendidas ou se o ofendido conseguir superar o agravo até que suas consequências se tornem insignificantes” (KEHL, 2015, p. 27). Todavia, quando não compreendido desta maneira, o arrependimento pode se apresentar como um novo ressentimento, principalmente quando se transforma em um lamento interminável como forma

de gozo (relação teleológica), ou quando recusa aceitar as consequências de uma escolha, ou, enfim, quando o indivíduo perde a noção da distância entre o “Eu ideal” e os “ideais de Eu”, passando assim a comparar seus atos com os de uma suposta perfeição, sempre fora do seu alcance. Com isso, o arrependimento se torna um ressentimento não contra o Outro, mas contra si mesmo e contra os limites humanos da condição do indivíduo (KEHL, 2015).

Acima de tudo, o ressentimento torna-se definitivamente uma satisfação subjetiva principalmente quando atua como mecanismo de defesa do eu. A lógica é facilmente identificável: se o ressentido compreende suas insatisfações somente como *prejuízo pessoal*, imputando assim ao outro a responsabilidade pelo agravo – que passa a ser o alvo principal das acusações –, fica evidente que esse processo o exime – no campo da consciência – de sua própria culpa, mantendo-o forçosamente na esfera da inocência. Esse processo funcionaria como defesa de seus próprios fracassos, que agora são atribuídos aos agentes externos (pessoas, instituições, situações etc.). Não há autocritica porque a psique ressentida se coloca fora da responsabilização dos fatos. O que deve ser combatido é o “Outro” e não o “Eu”. No final das contas, percebe-se que essa tal defesa injustificável do eu nada mais do que um canal de satisfação, uma vez que ele trabalha para a conservação dos interesses narcisistas mais profundos.

4.1.2 Ressentimento e Narcisismo

Já foi demonstrado anteriormente em que se sentido o ressentimento se diferencia e se aproxima da melancolia, bem como os motivos que levam o ressentido a depender da existência do Outro – justamente para ter a possibilidade de culpá-lo. Além destes elementos, também abordaremos a questão do narcisismo, especialmente sobre a análise da perda do lugar de satisfação de um Eu Ideal – ainda formada na infância – e a decepção do Eu real frente ao suposto fracasso provocado pelo Outro.

Inspirado no mito grego de Narciso – reportado, em uma de suas versões, pelo livro *Metamorfoses* de Ovídio¹²³ –, o termo narcisismo recebeu, a partir do final do séc. XIX, grande

¹²³ De modo geral no universo greco-romano, bem como no senso comum, narcisismo indica o amor exagerado de um indivíduo por si mesmo. À título de curiosidade, confira um trecho significativo do texto *Metamorfoses*: “Ali se estendeu o rapaz, exausto do ardor da caça e do calor, / seduzido tanto pela beleza local como pela nascente. / [Enquanto procura acalmar a sede, uma outra sede cresce] / E enquanto bebe, arrebatado a imagem da figura que vê. / [Ama uma esperança sem corpo; julga ser corpo o que é água] / Extasiado consigo mesmo, fica imóvel, incapaz de se mexer, / O olhar fixo, qual estátua esculpida em mármore de Paros. [...] / A forma que tu vês não passa de uma imagem reflectida: / ela não tem substância. Contigo vem, contigo permanece, / Contigo parte –

atenção para pesquisa. Apesar de não ter sido introduzido por Freud¹²⁴, sua pesquisa acerca do narcisismo foi pioneira no que diz respeito ao tratamento do termo como categoria clínica e como conceito explicativo sobre o desenvolvimento do “eu”. Na literatura freudiana, o narcisismo apareceu pela primeira em uma nota acrescentada, em 1910, ao texto *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* – escrito originalmente em 1905 –, na qual o autor faz uso do termo para explicar os desvios ou perversões sexuais, como a escolha, por exemplo, do próprio corpo como objeto sexual¹²⁵.

Em 1911, porém, Freud sente a necessidade de reformular o conceito de narcisismo em seu estudo sobre o *Caso Schreber*, compreendendo o termo como um estágio normal da evolução sexual. Mas apenas no texto *Introdução ao Narcisismo*, de 1914, que o termo passa, enfim, a ser tratado como um conceito autônomo para o desenvolvimento de todo e qualquer ser vivo: “o narcisismo não seria uma perversão, mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autoconservação, do qual justificadamente atribuímos uma porção a cada ser vivo” (FREUD, 2010b, p. 14-15). Com isso, o narcisismo torna-se uma condição para o desenvolvimento do “eu”, ou melhor, uma “forma necessária de constituição da subjetividade, [...] condição de formação do eu, chegando mesmo a se confundir com o próprio eu” (GARCIA-ROZA, 2008, p. 42).

Mas qual seria o papel do narcisismo na formação do eu? A própria literatura de Freud não é unívoca sobre essa questão; dependendo do momento, as acepções do termo ganham complementos conceituais e papéis diferentes. Em todo caso, para o texto *Introdução ao Narcisismo*, ao nascer, o indivíduo ainda não dispõe de um “eu” estabelecido, embora manifeste outros esquemas corporais ou consciência de si. O que ele expressa é tão somente um estado primordial e anárquico de autossatisfação de pulsões, independentes umas das outras, que

ah! Se tu pudesses partir! / [...] /Oh! Mas ele sou eu! Percebi! O meu reflexo já não me engana! / É por mim que me abraso de amor! Inflijo e sofro essas chamas! / Que farei? Ser rogado, ou rogarei eu? Que hei-de rogar, afinal? / O que desejo já eu tenho: é a abundância que me faz pobre” (OVÍDIO, 2010, p. 96).

¹²⁴ De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 530), o termo narcisismo foi “empregado pela primeira vez em 1887, pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911), para descrever uma forma de fetichismo que consiste em se tomar a própria pessoa como objeto sexual. O termo foi depois utilizado por Havelock Ellis, em 1898, para designar um comportamento perverso relacionado com o mito de Narciso. Em 1899, em seu comentário sobre o artigo de Ellis, o criminologista Paul Näcke (1851-1913) introduziu o termo em alemão”.

¹²⁵ Nesta época, para Freud, o narcisismo da escolha do próprio corpo como objeto sexual, juntamente com a fixação que indivíduo teve com a mãe em sua infância, justificaria a escolha homoafetiva – ou dos “invertidos”, segundo o vocabulário utilizado: “Em todos os casos investigados, constatamos que os futuros invertidos passam, nos primeiros anos da infância, por uma fase de intensa, mas breve fixação na mulher (geralmente a mãe), e, após superá-la, identificam-se com a mulher e tomam a si próprios como objeto sexual, ou seja, partindo do narcisismo, buscam homens jovens e semelhantes a si mesmos, que querem amar assim como a mãe os amou” (FREUD, 2016a, p. 34).

ocorrem sem a necessidade de um investimento a qualquer objeto externo, processo esse que o autor chamou de “autoerotismo” (FREUD, 2010b). Segundo Garcia-Roza (2008, p. 39), “no quadro geral da teoria sobre a sexualidade, o autoerotismo caracteriza um estado original da sexualidade infantil anterior ao narcisismo, no qual a pulsão sexual encontra satisfação (parcial) sem recorrer a um objeto externo”.

Por conta disso, de acordo com Freud, o “eu” – enquanto unidade subjetiva –, para existir, precisa surgir de um novo ato psíquico, de uma experiência psíquica suplementar ao autoerotismo, passando então a investir a libido nos objetos externos, momento esse posterior chamado de “amor objetal”. É justamente entre o autoerotismo e o amor objetal que se encontraria o narcisismo: “É uma suposição necessária, a de que uma unidade comparável ao Eu não existe desde o começo no indivíduo; o Eu tem que ser desenvolvido. Mas os instintos autoeróticos são primordiais; então deve haver algo que se acrescenta ao autoerotismo, uma nova ação psíquica, para que se forme o narcisismo” (FREUD, 2010b, p. 18-19).

Portanto, o que resulta de acréscimo ao autoerotismo é o próprio “eu”, que atua como uma espécie de unidade subjetiva, organizando as pulsões corporais anárquicas e direcionando-as de maneira coordenada para os objetos externos. Mas onde ficaria o narcisismo neste processo? Para existir um “eu” é necessário que exista também uma dimensão narcísica de si. Logo, como não existe “eu” sem a noção de narcisismo, Freud considerou que, antes mesmo do estabelecimento de um eu capaz de se relacionar com os objetos externos, exista um momento intermediário chamado de “narcisismo primário”¹²⁶. Para Roudinesco e Plon (1998, p. 531), “o narcisismo primário diria respeito à criança e à escolha que ela faz de sua pessoa como objeto de amor, numa etapa precedente à plena capacidade de se voltar para objetos externos”.

Essa escolha de si mesmo como objeto de amor nasce, por sua vez, do investimento libidinal (expectativas, fantasias etc.) que os próprios pais investem em seus filhos¹²⁷,

¹²⁶ Deve-se ressaltar, porém, que a identificação do narcisismo primário como etapa intermediária entre o autoerotismo e o amor objetal recebeu modificações pelo próprio Freud. Nos seus escritos futuros ele praticamente apaga a diferença entre autoerotismo e narcisismo primário, identificando-os como um processo só. Ou seja, a ideia de uma etapa prévia (autoerotismo) ao narcisismo primário foi gradativamente perdendo força, principalmente a partir das obras de década de 20, como *Além do Princípio do Prazer* (1920), *Psicologia das Massas e Análise do Eu* (1921), *O Eu e o Id* (1923) e *Resumo da Psicanálise* (1924). De acordo com Laplanche e Pontalis (2001, p. 288), “com a elaboração da segunda teoria do aparelho psíquico, esta concepção se apaga. Freud acaba opondo de forma global um estado narcísico primitivo (anobjetal) e relações com o objeto. Este estado primitivo, a que ele dá então o nome de narcisismo primário, seria caracterizado pela total ausência de relações com o meio, por uma indiferenciação entre Ego e Id, e teria o seu protótipo na vida intra-uterina, da qual o sono representaria uma reprodução mais ou menos perfeita”.

¹²⁷ “Ela [criança] deve concretizar os sonhos não realizados de seus pais, tornar-se um grande homem ou herói no lugar do pai, desposar um príncipe como tardia compensação para a mãe. No ponto mais delicado do sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente acossada pela realidade, a segurança é obtida refugiando-se na

provocando na criança um primeiro reconhecimento de si. Ou melhor, o narcisismo primário nada mais é do que o lugar que a criança ocupa naquelas fantasias que os pais forçosamente tiveram que um dia renunciar: “todo sujeito, desde que tenha lugar no desejo de um dos pais – ou de ambos – vem ao mundo revestido imaginariamente de qualidades e atributos que representam a um só tempo o fracasso dos ideais de perfeição de seus pais e a esperança de ainda conseguir realizá-los” (KEHL, 2015, p. 59).

Mas, como já mencionado, o narcisismo primário é transitório; ao mesmo tempo em que cria uma unidade narcísica, ele também precisa ser superado para o pleno desenvolvimento do eu e de sua relação com as coisas externas. É justamente neste momento que emerge para a criança a figura do “Eu Ideal” (*Ideal Ich*), que “surge da confluência da imagem unificada que a criança faz de seu próprio corpo e dessa revivescência do narcisismo paterno” (GARCIA-ROZA, 2008, p. 48). O “Eu Ideal” significa todo o arcabouço de perfeição advindo dos pais que, por sua vez, faz com que a criança se perceba como imagem criada pelas expectativas do Outro.

No entanto, ao perceber as exigências da realidade, o campo narcísico primário precisa ser forçosamente abandonado pela criança, que passa a investir a sua libido nos objetos externos. Para superar a perda da satisfação decorrente do “Eu Ideal” – uma vez que se achava seguro diante da perfeição atribuída –, ele necessita recuperar uma satisfação análoga por meio da adoção de outros ideais advindos de fora, o chamado “ideal de Eu”, que formalizará o estabelecimento completo do eu e o retorno a um narcisismo secundário:

A esse Eu ideal dirige-se então o amor a si mesmo, que o Eu real desfrutou na infância. O narcisismo aparece deslocado para esse novo Eu ideal, que como o infantil se acha de posse de toda preciosa perfeição. Aqui, como sempre no âmbito da libido, o indivíduo se revelou incapaz de renunciar à satisfação que uma vez foi desfrutada. Ele não quer se privar da perfeição narcísica de sua infância, e se não pôde mantê-la, perturbado por admoestações durante seu desenvolvimento e tendo seu juízo despertado, procura readquiri-la na forma nova do ideal do Eu. O que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido da infância, na qual ele era seu próprio ideal (FREUD, 2010b, p. 40).

Enfim, o narcisismo secundário trata-se do retorno do investimento da libido ao eu, após o indivíduo perceber a imagem de si que foi obrigada a renunciar em seu narcisismo primário. É neste sentido que Freud fala de uma tensão que, ao mesmo tempo que leva a libido

criança. O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetual revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora” (FREUD, 2010b, p. 37).

se afastar do eu (narcisismo primário), também busca vigorosamente a recuperação deste estado narcísico (narcisismo secundário): “o desenvolvimento do Eu consiste num distanciamento do narcisismo primário e gera um intenso esforço para reconquistá-lo” (FREUD, 2010b, p. 48). E mais adiante completa: “ao mesmo tempo, o Eu enviou os investimentos libidinais de objeto. Ele se empobrece em favor desses investimentos, tal como do ideal do Eu, e novamente se enriquece mediante as satisfações ligadas a objetos, assim como pelo cumprimento do ideal” (FREUD, 2010b, p. 48). Percebe-se, no final das contas, a justificação decorrente de uma relação tensional que ora tende para a libido de “eu”, ora para a libido de “objeto”. Na base desta tensão encontra-se, portanto, a dualidade criada entre “Eu Ideal” *versus* “Ideal de Eu”, que será fundamental para se perceber a estrutura na qual se funda o ressentimento.

A relação do narcisismo com o ressentimento está vinculada à questão da perda do objeto e do lugar da satisfação. Freud (2010b, p. 40) já havia comentado que todo indivíduo é “incapaz de renunciar à satisfação que uma vez foi desfrutada”. Ora, sem dúvida alguma, a crença na perfeição nutrida pelos pais (e experimentada pela criança durante o seu narcisismo primário), leva a uma satisfação que só será quebrada quando se sentir obrigada a renunciar esse “Eu Ideal” por conta das intempéries da realidade. É fato que essa desorientação psíquica faz com que o indivíduo estenda sua libido para o mundo, para assim retornar ao eu de modo mais consciente; mas deve-se admitir que, apesar dos ganhos, também há perda – tanto de um lugar, como de um objeto de satisfação para o Outro¹²⁸. A criança é, portanto, o objeto que falta ao Outro, entre “Eu ideal” e a expectativa nutrida pelos pais (KEHL, 2015).

Lacan, em seus textos *O Estádio do Espelho como formador da função do eu* (1998a) e *A Agressividade em Psicanálise* (1998b), já indicava que a saída deste narcisismo primário não se coloca apenas como perda da satisfação para a criança, mas como um tipo remorso por não ter sido suficientemente capaz de concretizar tal imagem que o Outro criou por ela e para ela. “Essa relação erótica, em que o indivíduo humano se fixa numa imagem que o aliena em si mesmo, eis aí a energia e a forma donde se origina a organização passional que ele irá chamar de seu eu” (LACAN, 1998b, p. 116). Este é o dilema do estágio do espelho¹²⁹: a autoimagem de si é, portanto, duplicada e alienada pela outra imagem como perda de algo. O conflito reside justamente identificar a perda de algo como perda de si: “Essa forma se cristalizará, com efeito,

¹²⁸ “A posição de gozo de todo sujeito é algo que se constitui bem cedo na história de cada um e que constitui na seguinte operação: desde a tenra infância, o sujeito se constitui como objeto em sua relação com o Outro. Ele faz-se de objeto para o Outro, objeto de gozo do Outro. Isso é o fantasma, pelo menos no caso dos neuróticos” (BROUSSE, 2003, p. 75).

¹²⁹ “É assim que o sujeito, este, se vê, redobrado – se vê como constituído pela imagem refletida, momentânea, precária, da dominação, se imagina homem apenas pelo que se imagina” (LACAN, 1996, p. 135).

na tensão conflitiva interna ao sujeito, que determina o despertar de seu desejo pelo objeto do desejo do outro: aqui, o concurso primordial se precipita numa concorrência agressiva, e é dela que nasce a tríade do outro, do eu e do objeto” (LACAN, 1998b, p. 116).

Retornando à questão do ressentimento, a seguinte questão impõe uma resposta: não estaria o ressentido preso no estádio do espelho? Ou seja, sua ânsia pela acusação ao Outro não estaria ligada à frustração daquela imagem não foi capaz de concretizar? Kancyper (1994) oferece uma resposta que caminha nesta direção: o centro do ressentimento residiria justamente na frustração do indivíduo ao perceber que seu “eu real” está definitivamente distante ou aquém daquilo – “Eu Ideal” – que o Outro lhe fez acreditar que fosse verdadeiro. O ressentido não administra tranquilamente a distância existente entre os seus ideais e o “Eu Ideal”; ele compreende essa distância como fracasso e não admite ter perdido algo que, na realidade, não pode ser ganho – que é a concretização plena do “Eu Ideal”. Além disso, não reconhece ser a causa da derrota – por isso, para o ressentido, a culpa é sempre do outro. “ao medir a distância entre sua insuficiência e a perfeição sonhada pelos pais, o ressentido não pensaria: ‘eu me enganei’, e sim: ‘fui enganado’” (KEHL, 2015, p. 65).

A dificuldade de identificar qual imagem duplicada deverá ser a real – *aquela* que lhe roubaram ou *esta* que não é capaz de administrar –, o ressentido perde a noção de compreensão dos fatos: ou seja, confunde os momentos em que ele deve se responsabilizar com aqueles em que ele culpa os outros. Ao que parece, essa distinção é frequentemente apagada pelo ressentimento:

A criança que bate diz que bateram nela, a que vê cair, chora. Do mesmo modo, é numa identificação com o outro que ela vive toda a gama das reações de imponência e ostentação, cuja ambivalência estrutural suas condutas revelam com evidência, escravo identificado com o déspota, ator com o espectador, seduzido com o sedutor (LACAN, 1998b, p. 116).

Entre o ressentido e a sua duplicação alienante há a ambiguidade de sentimentos com relação ao Outro: pelo fracasso de não ser o objeto ideal suficiente para o Outro e, contraditoriamente, pela responsabilização do Outro por tal fracasso. É o remorso nostálgico em reconhecer que não pode mais se tornar aquilo que, um dia, lhe disseram que deveria ser. O sentimento de perda de um momento em que supostamente era feliz e tinham uma imagem integrada de si mesmo. A nostalgia por um narcisismo primário, perante o qual não existia a necessidade da rivalidade com o Outro – que sabe que não mais existe, porém, não renuncia a esperança de um dia reconquistá-lo. Por isso, perante esse quadro, só lhe resta como recurso compreender todo e qualquer conflito como “mania de perseguição” e o Outro como

eternamente culpado pelo agravo. Apesar de não um sintoma clínico, definitivamente, o ressentimento está relacionado com um sério *déficit* de “eu” – de acordo com Lacan, um *déficit*, uma perda de caráter estritamente simbólico:

Do ponto de vista do real, isso [a perda] não quer dizer absolutamente nada. Tudo o que é real está sempre e obrigatoriamente em seu lugar, mesmo quando se o perturba. O real tem por propriedade carregar seu lugar na sola dos sapatos. [...]. A ausência de alguma coisa no real é puramente simbólica. É na medida em que definimos pela lei o que deveria estar ali, que um objeto falta no lugar que é seu. [...]. Quando falamos de privação, trata-se de objeto simbólico, e de nada mais (LACAN, 1995, p. 38).

O que o ressentimento almeja – mais do que a vingança concretizada – é o reconhecimento do Outro pelo mal outrora impingido. Daí decorre o seu prazer, ou seja, a vaidade narcísica do eu que indica a culpa da derrota por conta do Outro. Para o ressentimento, ser reconhecido como injustiçado é o equivalente à vingança concretizada pelo ódio. É como dissesse para si mesmo: *só não ganhei porque o Outro me tirou*. Não há reconhecimento, não há autocritica, mas apenas um desejo fixo em defender-se de suas próprias pulsões inconscientes de culpa mediante perdas que são inevitáveis.

Pensar sobre a mentalidade do ressentido – que acusa os outros por aqueles dilemas que, na realidade, deveriam ser admitidos como seus –, passa a ser, a partir de então, uma tarefa de outro autor: Friedrich Nietzsche. A crítica sobre a troca da intensidade da vida pela covardia da acusação será o que o autor chamará de moral de escravos – moral de ressentidos: “Pensar em se vingar e fazê-lo significa ter um violento acesso febril, que, no entanto, passa; mas pensar em se vingar e não ter força nem coragem para fazê-lo é carregar consigo um sofrimento crônico, um envenenamento do corpo e da alma” (NIETZSCHE, 2000, p. 60).

4.2 DIMENSÃO FILOSÓFICA DO RESSENTIMENTO: NIETZSCHE

O ressentimento também pode ser tema de uma literatura filosófica. Apesar deste assunto estar presente na psicanálise e em outras áreas afins, o ressentimento também foi tratado especificamente por Friedrich Nietzsche. Para muitos, ele foi o autor que, de fato, sistematizou o conceito de ressentimento ao ponto de ser integrado em outros campos como tema passível de pesquisa: “foi Nietzsche, e não o pai da psicanálise, quem percebeu a importância do ressentimento e propôs, para explicá-lo, conceitos como a retração em direção ao eu dos

‘instintos’ vitais inibidos, ou a relação entre os sentimentos de culpa e masoquismo” (KEHL, 2015, p. 33).

Por isso, esclarecer a concepção do ressentimento de Nietzsche servirá também como chave de leitura para a análise de outros conceitos que serão futuramente observados na apropriação de *The Authoritarian Personality* para a relação professor-aluno. Para tanto, texto tentará apresentar dois aspectos do pensamento nietzschiano: a) a genealogia da moral; b) genealogia do ressentimento; c) aplicação dos conceitos nietzschianos para o contexto da sala de aula.

4.2.1 A Genealogia da Moral e o Esquecimento do Signo

O ponto de partida de Nietzsche leva em consideração o seguinte diagnóstico da modernidade: caminha-se para uma cultura da decadência e do ressentimento.

Com relação à decadência, Nietzsche observa sua origem na ética intelectualista de Sócrates, que ao invés de seguir a trilha da natureza imanente dos pré-socráticos (*physis*), preferiu negá-la em favor da abstração do conceito. Essa escolha alterou não só o horizonte da filosofia grega, mas de toda a tradição filosófica medieval e moderna – que se interessou muito mais pelo “ser” das coisas do que pelos “entes” materiais propriamente ditos¹³⁰.

No que diz respeito ao ressentimento, os seus alicerces estão fundados na cultura judaico-cristã, que, através de suas apropriações conceituais, legou historicamente à sociedade ocidental a internalização de uma culpa moral, posteriormente dogmatizada como algo benéfico em si mesmo (NIETZSCHE, 2010). A partir de então, num contexto de afinidades eletivas¹³¹,

¹³⁰ “Dei a entender com o que Sócrates fascinava: ele parecia ser um médico, um salvador. É necessário indicar ainda o erro que havia em sua crença na ‘racionalidade a todo preço’? – É um autoengano dos filósofos e moralistas pensar que já saem da *décadence* ao fazerem guerra contra ela. O sair está fora de sua força: mesmo aquilo que escolhem como remédio, como salvação, é apenas, outra vez, uma expressão de *décadence* – eles alteram sua expressão, não a eliminam propriamente. Sócrates foi um mal-entendido; a inteira moral-da-melhoria, também a cristã, foi um mal-entendido... A luz do dia mais crua, a racionalidade a todo preço, a vida clara, fria, cautelosa, consciente, sem instinto era, ela mesma, apenas uma doença, uma outra doença – e de modo nenhum caminho de retorno à ‘virtude’, à ‘saúde’, à ‘felicidade’... Ter de combater os instintos – eis a fórmula para a *décadence*: enquanto a vida se intensifica, felicidade é igual a instinto (NIETZSCHE, 1999, p. 374-375).

¹³¹ Por afinidades eletivas utilizamos aqui o conceito de Weber, ao falar dos aspectos que mutuamente se complementaram (ética protestante e trabalho dessacralizado) para a formação da economia capitalista moderna. Segundo Weber: “Em face da enorme barafunda de influxos recíprocos entre as bases materiais, as formas de organização social e política e o conteúdo espiritual das épocas culturais da Reforma, procederemos tão-só de modo a examinar de perto se, e em quais pontos, podemos reconhecer determinadas ‘afinidades eletivas’ entre certas formas de fê religiosa e certas formas da ética profissional” (WEBER, 2004, p. 83). Ora, para a formação do ressentimento, ocidental, podemos igualmente pensar, nesse caso, na combinação de resultados que mutuamente se elegeram: metafísica escolástica e moral cristã.

“metafísica” e “moral cristã” domesticaram a identidade da sociedade – transformando-a em rebanho –, como também subverteram o significado dos valores até então vigentes.

Supondo que fosse verdadeiro o que agora se crê como “verdade”, ou seja, que o sentido de toda cultura é adestrar o animal de rapina “homem”, reduzi-lo a um animal manso e civilizado, doméstico, então deveríamos sem dúvida tomar aqueles instintos de reação e ressentimento, com cujo auxílio foram finalmente liquidadas e vencidas as estirpes nobres e os seus ideais, como os autênticos instrumentos da cultura; com o que, no entanto, não se estaria dizendo que os seus portadores representem eles mesmos a cultura (NIETZSCHE, 2010, p. 30).

Frente a essas duas características da cultura ocidental, a crítica de Nietzsche tem uma característica predominantemente antidogmática, dirigida tanto à metafísica quanto à moral cristã. Para ele, ambas negaram a realidade imanente para afirmarem outra transcendental, falsa e, por conta disso, ideologicamente produzida¹³². O resultado desta espécie de ficção não poderia ser outro senão a formalização dogmática de um discurso manipulador, que, através do esquecimento do signo – isto é, do esquecimento da origem de um significado remoto –, inverte os valores relacionados à natureza humana. A argumentação básica desse tipo de discurso concentra-se na busca por padrões referenciais, isto é, por “essencialidades”, como bem demonstra Nietzsche em *Além do Bem e do Mal*:

“Como poderia algo nascer do seu oposto?” [pergunta-se o dogmático] por exemplo, a verdade do erro? Ou a vontade de verdade da vontade de engano? Ou a ação desinteressada do egoísmo? [...]. Semelhante gênese é impossível; quem com ela sonha é um tolo ou algo pior; as coisas de valor mais elevado devem ter uma origem que seja outra, *própria* – não podem desse fugaz, enganador, sedutor, mesquinho mundo, desse turbilhão de insânia e cobiça! Devem vir do seio do ser, do intransitório, do deus oculto, da “coisa em si” – nisso, em nada mais, deve estar a sua causa! (NIETZSCHE, 1992, p. 10).

Todavia, a questão da imposição dogmática do discurso não implica apenas na evidência de uma pretensa verdade, mas também no abafamento de outras possíveis *verdades concorrentes*. Nesse sentido, pelo fato da visão unitária da moral e da metafísica colocar-se como correta, sua versão idealizada acaba imediatamente banindo todas as interpretações restantes, rotulando-as como erradas ou heréticas (NIETZSCHE, 2010; 1999; 1992). Prevalece

¹³² “Fabular sobre um ‘outro’ mundo, que não este, não tem nenhum sentido, pressupondo que um instinto de calúnia, apequenamento, suspeição contra a vida, não tenha potência em nós: neste último caso vingamo-nos da vida com a fantasmagoria de uma ‘outra’ vida, de uma vida ‘melhor’. [...] Dividir o mundo em um ‘verdadeiro’ e um ‘aparente’, seja ao modo do cristianismo, seja ao modo de Kant (de um cristão capcioso, em última instância) é somente uma sugestão da *décadence* um sintoma de vida declinante... (NIETZSCHE, 1999, p. 376).

assim, na formação da cultura ocidental, a questão do “dogma da essência”, usada estrategicamente para sufocar outras concepções contrastantes de mundo. Na opinião de Rey (1981), existe aqui a produção de uma “ocultação dobrada” – primeiro, porque há a imposição de uma pretensa verdade; segundo, porque, ao impor essa verdade, anula-se a busca por outras –, consolidando assim o que ele chamou de “logro da transparência dos signos”: a evidência de uma verdade implica, ambigualmente, no ocultamento de outras. No texto *Verdade e Mentira no Sentido Extramoral*, Nietzsche é bem claro quando afirma que a verdade não passa, portanto, de uma interpretação que perdeu o *status* de circunstancial e, no lugar, atribuiu-se um caráter eterno:

O que é, portanto, a verdade? Uma multidão móvel de metáforas, metonímias e antropomorfismos; em resumo, uma soma de relações humanas que foram realçadas, transpostas e ornamentadas pela poesia e pela retórica e que, depois de um longo uso, pareceram estáveis, canônicas e obrigatórias aos olhos de um povo: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que são, metáforas gastas que perderam a sua força sensível, moeda que perdeu sua efigie e que não é considerada mais como tal, mas apenas como metal (NIETZSCHE, 2001, p. 13).

Por conta disso, Nietzsche propõe uma *genealogia da moral*, que não é simplesmente a busca do ponto inicial da questão do ressentimento, mas o mapeamento de uma configuração – ou jogo de forças – que, ao longo da história, modificou o significado de um conceito e assumiu, conseqüentemente, uma *protoidentidade*, no caso, ilegítima e inversa daquilo que era constituída em sua origem (NIETZSCHE, 2010, p. 12). No esforço de uma genealogia da moral, Nietzsche observa que os conceitos de “bom” e “mau” têm no mínimo duas origens, simbolizadas pelas figuras do “nobre” e do “escravo”¹³³. Na obra *Além do Bem e do Mal* (NIETZSCHE, 1992), ele fala da existência de dois circuitos de forças que dão origem a dois tipos distintos de moral: a dos senhores e dos escravos. Sobre a moral dos senhores, escreve:

No primeiro caso [moral dos senhores], quando os dominantes determinam o conceito de “bom”, são os estados de alma elevados e orgulhosos que são considerados distintivos e determinantes da hierarquia. O homem nobre afasta de si os seres nos quais se exprime o contrário desses estados de elevação e orgulho: ele os despreza (NIETZSCHE, 1992, p. 172).

¹³³ No entanto, segundo a crítica nietzschiana, quando se fala das figuras do “nobre” e do “escravo” não se deve personificar os elementos como se fossem os indivíduos em seus papéis sociais. As figuras são metafóricas e precisam ser interpretadas como “circuito de forças”, isto é, como forças impessoais que estão em constante tensão e conflito.

E mais à frente, continuando em tom metafórico, a presente no que consiste a moral dos escravos:

A moral dos escravos é essencialmente uma moral de utilidade. Aqui está o foco de origem da famosa oposição “*bom*” e “*mau*” – no que é mau se sente poder e periculosidade, uma certa terribilidade, sutileza e força que não permite o desprezo. Logo segundo a moral dos escravos o “*mau*” inspira medo; segundo a moral dos senhores e precisamente o “*bom*” que desperta e quer despertar medo, enquanto o homem “*ruim*” é sentido como desprezível (NIETZSCHE, 1992, p. 174-175).

No entanto, será na obra *Genealogia da Moral* que Nietzsche (2010) esclarecerá em que sentido esses conceitos ganharam cargas positivas e negativas na história da racionalidade ocidental. Por um lado, o circuito de forças do “nobre” define-se como “bom” em si mesmo (*gut*), uma vez que parte de uma relação de afirmação perante os valores da vida e, apenas posteriormente, considera o outro (o escravo) como um mero e pálido contraste ruim (*schlecht*). Por outro lado, o circuito de forças do “escravo” somente se define como “bom” depois de desqualificar o Outro (o nobre) como mau (*bose*). Ou seja, enquanto o primeiro tipo de moral – a dos senhores – estabelece uma relação autônoma de positividade perante seus próprios valores, o segundo tipo de moral – a dos escravos – estabelece uma relação heterônoma de negatividade com relação aos valores do outro, o que caracteriza, para Nietzsche, o ressentimento por uma experiência não vivida plenamente.

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação. O contrário sucede no modo de valoração nobre: ele age e cresce espontaneamente, busca seu oposto apenas para dizer Sim a si mesmo com ainda maior júbilo e gratidão – seu conceito negativo, o “baixo”, “comum”, “ruim”, é apenas uma imagem de contraste, pálida e posterior, em relação ao conceito básico, positivo, inteiramente perpassado de vida e paixão, “nós, os nobres, nós, os bons, os belos, os felizes!” (NIETZSCHE, 2010, p. 26).

O problema é que, segundo Nietzsche, na história da civilização o circuito de forças do “escravo” (mau) predominou sobre o circuito de forças do “nobre” (bom). Ou seja, a civilização ocidental é fruto de uma cultura ressentida, de uma cultura reacionária, que apenas

se compreende como moralmente “boa” na medida em que nega a vivência dos valores terrenos – entendidos como imorais. Trata-se não apenas de uma perda da autonomia, mas de uma derrota da humanidade perante si mesma, que promoveu uma pseudocultura cuja função é a padronização das subjetividades ressentidas.

Sujeitemo-nos aos fatos: o povo venceu – ou “os escravos”, ou “a plebe”, ou “o rebanho”, ou como quiser chamá-lo se isto aconteceu graças aos judeus, muito bem! Jamais um povo teve missão maior na história universal. “Os senhores” foram abolidos; a moral do homem comum venceu. Ao mesmo tempo, essa vitória pode ser tomada como um envenenamento do sangue (ela misturou entre si as raças) – não contesto; mas indubitavelmente essa intoxicação foi bem-sucedida. A “redenção” do gênero humano (do jugo dos “senhores”) está bem encaminhada; tudo se judaíza, cristianiza, plebeíza visivelmente (que importam as palavras!) (NIETZSCHE, 2010, p. 25).

No entanto, para entender de que maneira e porque ocorreu essa subversão de valores, a genealogia propõe analisar outros dois conceitos: o idealismo e a metafísica.

Com relação ao idealismo, Nietzsche afirma que ele carrega todo um inconsciente que, historicamente, influenciou e estabeleceu a concepção de homem cristão ocidental através da subversão dos significados de “bom” e “mau”. Ou seja, o idealismo subtrai o *mau contextual* (isto é, o seu aspecto histórico) e universaliza-o como se fosse um “*bem em si*”, eterno e atemporal, que passa a ser seguido por todos, inquestionavelmente – estratégia básica do ressentido e específica da “moral dos escravos”. Mas o inverso também acontece: aquilo que era circunstancialmente *bom* – afirmador da própria vida e, por isso, própria de uma “moral dos senhores” – é subvertido como se fosse um “*mal em si*”, uma heresia, um pecado a ser evitado pelo rebanho. Em síntese, enquanto o mau (moral dos escravos) passa a ser idealizado substantivamente como o *Bem*, o bom (moral dos senhores) ganha o status essencial de *Mal*. Com isso, aquilo ou aquele que não segue essa virtude imposta – intencionalmente subvertida – estará definitivamente fora do campo de aceitação moral:

O caráter tosco da sua genealogia da moral se evidencia já no início, quando se trata de investigar a origem do conceito e do juízo “bom”. “Originalmente” — assim eles decretam — “as ações não egoístas foram louvadas e consideradas boas por aqueles aos quais eram feitas, aqueles aos quais eram úteis; mais tarde foi esquecida essa origem do louvor, e as ações não egoístas, pelo simples fato de terem sido costumeiramente tidas como boas, foram também sentidas como boas — como se em si fossem algo bom”. Logo se percebe: esta primeira dedução já contém todos os traços típicos da idiossincrasia dos psicólogos ingleses — temos aí “a utilidade”, “o esquecimento”, “o hábito” e por fim “o erro”, tudo servindo de base a uma valoração da qual o homem superior até agora teve orgulho, como se fosse um

privilégio do próprio homem. Este orgulho deve ser humilhado, e esta valoração desvalorizada: isso foi feito?... Para mim é claro, antes de tudo, que essa teoria busca e estabelece a fonte do conceito “bom” no lugar errado: o juízo “bom” não provém daqueles aos quais se fez o “bem”! Foram os “bons” mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons, ou seja, de primeira ordem, em oposição a tudo que era baixo, de pensamento baixo, e vulgar e plebeu (NIETZSCHE, 2010, p. 16-17).

No que diz respeito à metafísica, Nietzsche apresenta um diagnóstico não menos perturbador: ela é o instrumento de esquecimento de determinados valores da cultura, pois, uma vez que se apresenta através de um discurso dogmático, ela tende então a camuflar os interesses de quem a formulou, fazendo com que tais críticas fiquem obsoletas e esquecidas no tempo. Considerada pelo autor como o grande “desvio do Ocidente”, a metafísica, ao longo da história, impôs como *real* aquilo que, na sua origem, não passava de uma *versão idealizada* da realidade; e ao fazer isso, provocou, ao mesmo tempo, o *esquecimento do signo*, que fez com que tal versão deixasse de ser lembrada como *interpretação* para se tornar, enfim, um *dogma*. Logo, com o enfraquecimento da crítica – aliada à repetição da falsa ideia –, a mentira ganha o *status* de verdade, validando-a culturalmente para as gerações futuras.

Na verdade, o homem esquece que é assim que se passam as coisas. Ele mente, portanto, inconscientemente, tal como indicamos, conformando-se a costumes seculares... e é mesmo por intermédio dessa inconsciência, desse esquecimento, que ele chega ao sentimento da verdade (NIETZSCHE, 2001, p. 13).

A partir desse ponto compreende a fecundidade da análise genealógica como instrumento crítico: primeiro porque não desconsidera, em seu processo de análise, a mudança e a subversão dos sentidos e valores na história; segundo porque também não separa essas novas significações conceituais dos interesses com os quais estavam ligadas na origem. Assim, na medida em que a história segue o seu curso, os sentidos metafóricos vão se amontoando e mudando conforme os interesses de determinados grupos.

Enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão – para isto é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (moral como consequência, como sintoma, máscara, tartufice, doença, mal-entendido; mas também moral como causa, medicamento, estimulante, inibição, veneno), um conhecimento tal como até hoje nunca existiu nem foi desejado. Tomava-se o valor desses “valores” como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento; até hoje não houve dúvida ou hesitação em atribuir ao “bom”

valor mais elevado que ao “mau”, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o homem (não esquecendo o futuro do homem). E se o contrário fosse a verdade? E se no “bom” houvesse um sintoma regressivo, como um perigo, uma sedução, um veneno, um narcótico, mediante o qual o presente vivesse como que às expensas do futuro? Talvez de maneira mais cômoda, menos perigosa, mas também num estilo menor, mais baixo?... De modo que precisamente a moral seria culpada de que jamais se alcançasse o supremo brilho e potência do tipo homem? De modo que precisamente a moral seria o perigo entre os perigos? ... (NIETZSCHE, 2010, p. 12).

É preciso, portanto, procurar os sintomas que estão esquecidos no inconsciente coletivo, para assim demonstrar o quanto o discurso metafísico-religioso necessita ser compreendido de modo contextual, histórico e segundo interesses específicos – e não como algo eterno. Ao invés de procurar uma “essência” para a verdade, torna-se fundamental – de acordo com a genealogia nietzschiana – questionar a natureza e a moralidade dos valores que sustentam o que se considera como verdadeiro. Para tanto, Nietzsche propõe como saída a “transvaloração” dos valores – o retorno à figura de Dionísio e não a de Apolo –, rivalizando, assim, a esterilidade da razão moderna frente à fecundidade da vontade de potência dos desejos e intuições: “*Quem*, realmente, nos coloca questões? O *que*, em nós, aspira realmente à ‘verdade’? – De fato, por longo tempo nos detivemos ante a questão da origem dessa vontade – até afinal parar completamente ante uma questão mais fundamental. Nós questionamos o *valor* dessa vontade (NIETZSCHE, 1992, p. 9, grifo do autor).

4.2.2 A Genealogia do Ressentimento

O clássico texto de Nietzsche se chama *Genealogia da Moral* – e não “Genealogia do Ressentimento”. No entanto, não haveria problema em apresentar esse título se levarmos em conta a sua proposta: deflagrar o jogo de interesses que originou a formação da moral ressentida no Ocidente. Em certa medida, a genealogia da moral também se apresenta como uma genealogia do ressentimento.

Embora Nietzsche não seja considerado um psicólogo – ou tenha escrito alguma obra específica para essa área –, algumas ideias de sua produção literária convergem para questões que, posteriormente, foram elaboradas por Freud, como algumas de suas teses relacionadas às neuroses resultantes da repressão das pulsões humanas, que permeiam, por exemplo, diversos textos de sua autoria, como *Psicologia das Massas e análise do Eu* (2011b), *O Eu e o Id* (2011c), *Mal-estar na Civilização* (2010c), entre outros. Na esteira desse projeto de modernidade, de

acordo com Nietzsche, apenas duas coisas o homem foi capaz de obter: se, por um lado, “a alma humana ganhou *profundidade* num sentido superior”, por outro, “tornou-se *má*”; e conclui: “estas são as duas formas fundamentais da superioridade até agora tida pelo homem sobre as outras bestas! ...” (NIETZSCHE, 2010, p. 25).

O ressentimento para Nietzsche decorre da insatisfação gerada da relação senhor-escravo, forte-fraco; porém, não de uma insatisfação gerada pela derrota por si mesma, mas de uma reação do fraco que se omite à luta unicamente para culpar o forte. Ou seja, o ressentido para Nietzsche é aquele de deixa de viver a positividade da vida para justificar uma derrota que nem sequer lutou. Essa é a relação entre a culpa e a má consciência, da qual falou o filósofo em sua segunda dissertação da *Genealogia da Moral*: incutir nos outros um ideal de fraqueza, por meio da virtude moral, para que assim, o forte seja identificado como egoísta e mau.

“Nós, fracos, somos realmente fracos; convém que não façamos nada *para o qual não somos fortes o bastante*”; mas esta seca constatação, esta prudência primaríssima, que até os insetos possuem [...], graças ao falseamento e à mentira para si mesmo, próprios da impotência, tomou a roupagem pomposa da virtude que cala, renuncia, espera, como se a fraqueza mesma dos fracos [...] fosse um empreendimento voluntário, algo desejado, escolhido, um *feito*, um *mérito* (NIETZSCHE, 2010, p. 37).

Eis o programa mais urgente do ressentimento: transformar a fraqueza em virtude e a nobreza em culpa. Por isso que não é a derrota, por si mesma, que produz o ressentimento, mas apenas aquela em que, pela constatação da fraqueza, faz com que o ressentido prefira culpar o outro a superar as condições de submissão: “Esta inversão do olhar que estabelece valores – este *necessário* dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação” (NIETZSCHE, 2010, p. 29).

Como observado, no pensamento de Nietzsche também estão presentes os quatro aspectos gerais do ressentimento mencionados anteriormente na seção dedicada à psicanálise: a) recusa ao não esquecimento; b) vitimização perante o agravo; c) atribuição da culpa ao outro; d) vingança adiada. Porém, analisando a natureza da genealogia da moral, um quinto elemento pode ser acrescentado nesta lista: e) a transformação da fraqueza em virtude (subversão dos valores). Esse último ponto demonstra o quanto a lógica do ressentimento está intrinsecamente fundida com o discurso da “moral do escravo”. Afinal de contas, os quatro primeiros pontos só são possíveis na mentalidade ressentida porque o último possibilita uma motivação moral que legitima o ressentimento como virtude. Não é por acaso que Nietzsche considera esse fenômeno

como uma doença do homem moderno: “Com ela [má consciência], porém, foi introduzida a maior e mais sinistra doença, da qual até hoje não se curou a humanidade, o sofrimento do homem *com o homem, consigo*” (NIETZSCHE, 2010, p. 73).

O ressentido não consegue compreender o que lhe ocorre como fatalidade, mas apenas como prejuízo arquitetado por alguém; ele identifica como “mau” tudo aquilo que potencialmente possa feri-lo, elaborando, como contra-ataque, uma arrogada imagem de si como “inocente”. Ao invés de se fortalecer para superar o conflito, sente-se *moralmente autorizado a não se sentir forte* perante seu agressor. Por isso que o ressentimento sofre de uma memória reiterada que o impede de esquecer passado e, com isso, viver o presente de maneira positiva. De acordo com Kehl (2015, p. 123): “no ressentimento, a dívida permanece impagável: a compensação reivindicada é da ordem de uma vingança projetada no futuro. Uma vingança adiada”. Para Nietzsche esse fenômeno não se explica por uma simples derrota, mas como uma cultura da fraqueza conscientemente mantida.

O ressentimento nasce, portanto, da moral do escravo, isto é, daquele pensamento que incute no sujeito a convicção de sua inocência, atribuindo totalmente tal culpa unicamente ao Outro. Prefere gozar da imagem de vítima do que superar o conflito e perder essa condição. O ressentido não se identifica com aquele que, em posse de uma experiência autônoma, contra-ataca o seu rival; pelo contrário, prefere destruir a imagem do Outro para construir a sua. Ou seja, o ressentido, para Nietzsche, é reacionário, heterônomo e produtor de uma moral negativa, cujo mecanismo não seria outro senão a defesa narcísica do próprio “eu”. Enfim, não existe ressentimento sem a possibilidade de uma subversão de valores.

A rebelião escrava na moral começa quando o próprio ressentimento se torna criador e gera valores: o ressentimento dos seres aos quais é negada a verdadeira reação, a dos atos, e que apenas por uma vingança imaginária obtêm reparação. Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” – e *este* Não é seu ato criador (NIETZSCHE, 2010, p. 28-29).

É possível identificar no trecho acima um ponto de envergadura extraordinária: o ressentimento também é um ato criador. Como? Pelos próprios valores criados que sustentam o fracasso como virtude e o Outro como desculpa. Isso massageia o ego e alivia, no campo da consciência, uma parcela da culpa – uma vez que, a outra parcela ainda permanece inconsciente, porém não menos atuante. Além do que, a expressão “não-eu” é significativa: não estaria Nietzsche, como essa expressão, apontando para o inevitável mecanismo de defesa presente no ressentimento? O vocabulário não é psicanalítico, mas, sem dúvida, indica um fenômeno

análogo, isto é, expulsar da consciência esse “outro”, esse invasor de “fora” que o lembra da sua covardia e culpa.

O ressentimento para Nietzsche possui um vínculo de parentesco com aquilo que Freud chamou de “covardia moral”¹³⁴, tanto no sentido de ser um mecanismo de defesa do eu – que prefere responsabilizar o outro por uma culpa que é do sujeito – como também por apelar a justificativas morais para a desoneração da culpa. O ressentimento, nos dois sentidos expostos, investe no “eu” a tentativa de furtar-se perante a sua própria covardia e fracasso. O incômodo que a sua própria incapacidade lhe manifesta o mantém, porém, no laço inconsciente de um masoquismo moral, cuja queixa contra o Outro também é acompanhada por sua dependência – o que seria do ressentido sem o laço da dominação que supostamente é atribuído ao Outro? “O outro como ‘inimigo mau’ é, portanto, essencial na manutenção do mecanismo de defesa próprio do ressentimento: é ele quem permite que o sujeito se mantenha dialeticamente do lado do ‘bom’” (KEHL, 2015, p. 121).

Enfim, após essas duas exposições – genealogia da moral e do ressentimento –, convém pensarmos essa disposição psíquica na ação daqueles que de fato compõe a sala de aula: professores e alunos. Seria mesmo possível aplicar o conceito nietzschiano de ressentimento na relação professor-aluno? É evidente que essa pergunta retórica apresenta uma resposta positiva. Veremos em que sentido a “moral dos escravos” estaria presente ou não nas relações pedagógicas em sala de aula.

4.2.3 A Genealogia na Sala de Aula

Como contraparte do mestre, a figura do aprendiz sempre esteve presente na história humana – porém, o mesmo não pode ser dito sobre a sala de aula. Conforme vimos anteriormente sobre os recortes históricos do ressentimento e do sadismo, a sala de aula faz parte de um projeto histórico-social erigido em torno da ideia do professor *versus* aluno. Enquanto um dos polos coloca-se como “formado”, “educado” e “civilizado”, o outro é

¹³⁴ Ao analisar o caso da senhorita Lucy R., na obra *Estudos sobre a Histeria*, Freud constatou que, na realidade, as causas dos seus distúrbios olfativos estavam relacionadas a determinadas lembranças de incidentes esquecidos, porém, conservadas na memória – que no caso de Lucy, tratava-se da repressão de um amor secretamente não correspondido pelo seu patrão. Freud conclui que, na base da histeria da paciente, encontra-se um mecanismo de defesa que a impedia de se comprometer com a causa do seu desejo; ou seja, não se compreendia como peça integrante do conflito. A culpa de sua paixão secreta era sempre do outro. “Por um lado, o mecanismo que produz a histeria corresponde a um ato de hesitação [covardia] moral; por outro, apresenta-se como um dispositivo de proteção que se acha às ordens do Eu” (FREUD, 2016b, p. 178).

compreendido inversamente, ou seja, como “não-formado”, “não-educado” e “incivilizado” – enfim, destinado a ocupar uma condição incipiente e desmedida. Aquele indivíduo que não internaliza os padrões estipulados pela cultura vigente é considerado um *pária*, maldito e anormal. Por esses e tantos outros aspectos, a herança histórica tem provado cada vez mais que o objetivo da sala de aula é “normalizar” os papéis de tais personagens, tanto o de mestres como o de alunos. Trata-se do próprio “*processo civilizador*” – utilizando aqui um termo de Norbert Elias¹³⁵ – do qual participa a escola como peça ativa e fundamental.

Levando em consideração esse processo – isto é, a imposição de valores e papéis como uma das funções históricas da sala de aula –, a pergunta que propomos é a seguinte: o que faz com que o adestramento e a violência simbólica em sala de aula ganhar um *status* socialmente formativo? Parte dessa questão já foi respondida com a *genealogia da moral*; o que falta agora é adaptar alguns conceitos nietzschianos para uma possível *genealogia da sala de aula*.

De modo semelhante à genealogia da moral, também se observa na sala de aula a existência de dois circuitos de forças convencionalmente estabelecidos na história: um primeiro circuito de forças, o discente, compreendido como *incompleto e nocivo*; e um segundo circuito, o docente, entendido como *pleno e salutar*. Essa polarização de papéis que a tradição escolar naturalmente promoveu sobre a imagem sala de aula, ganha, inclusive, contornos normativos que padronizam ações e, por sua vez, permitem a existência tanto de uma moral específica do contexto discente, quanto de uma hierarquização de valores presentes na realidade docente. Como resultado, prevalece um circuito de forças que estabelece a figura do aluno como incapaz e incompleto (mau), em face a do mestre, como competente e civilizado (bom).

Mas esse não é o único circuito de forças possível para a sala de aula. Afinal de contas, o que está em jogo quando se polariza o caráter positivo de um dos lados em detrimento do outro? Não estaria presente, nesse caso, uma subversão de valores que, na condição de *práticas sociais*¹³⁶, camuflam a inabilidade da escola em lidar com o aluno e o professor pelo o que

¹³⁵ “Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comum e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma ideia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos “séculos de progresso”. Ainda assim, embora não fosse planejada e intencional, essa transformação não constitui uma mera sequência de mudanças caóticas e não estruturadas” (ELIAS, 1993, p. 193-194).

¹³⁶ Por práticas sociais tomamos aqui a noção retirada de Paul Veyne, em suas reflexões sobre a história em Michel Foucault. Ou seja, não são as grandes ideologias que condicionam as práticas sociais, mas as próprias práticas, enquanto ações imediatas e não conceituais da natureza humana, que formam as racionalizações que definem as dinâmicas sociais. “A prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o fazer que as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz). Se a prática está, em certo sentido, ‘escondida’, e se podemos, provisoriamente, chamá-la ‘parte oculta do iceberg’, é simplesmente porque ela partilha da sorte da

realmente são? Sem dúvida, é preciso retirar essa crosta idealista que desfigura a relação pedagógica em sala de aula: “por mim não são erigidos novos ídolos. [...] Derrubar ídolos (minha palavra para ‘ideais’) – isso sim, já faz parte de meu ofício. Privou-se a realidade de seu valor, de seu sentido, de sua veracidade, no mesmo grau em que se mentiu um mundo ideal” (NIETZSCHE, 1999, p. 411).

Desfeita de suas idealizações, a sala de aula pode ser compreendida como potência criativa e criadora, e não a partir de modelos impostos ou identitários que determinam a ação de seus atores. No entanto, não demonstra ser esse o *leitmotiv* da sala de aula. Parece que algumas práticas pedagógicas indicam que o professor precisa, primeiramente, desqualificar a experiência discente, para somente depois afirmar a sua prática como adequada. O contrário também procede: alguns diagnósticos discentes visam, num primeiro momento, culpar o professor, para somente depois avaliar o seu aproveitamento. Ou seja, para ambos os casos, não estaria presente aqui uma dinâmica semelhante à do circuito de forças do escravo? A necessidade de encontrar na contraparte a causa pelo fracasso não estaria de acordo com a lógica do ressentimento proposta por Nietzsche? Ao que tudo indica, sim!

Obviamente que a escola e a universidade possuem objetivos importantes, porém, uma vez que elas partem do pressuposto de que a relação professor-aluno em sala de aula precisa estar unicamente à serviço da transmissão dos conteúdos objetivos, então, sua prática corre um sério risco de se tornar reacionária e, conseqüentemente, empobrecida do ponto de vista intersubjetivo. Nessa lógica, o aluno, para ser bom, precisa ser tolhido, enquanto o professor, para demonstrar sua competência e não perder a sua aura docente, necessita colocar-se na posição de carrasco. Por outro lado, não podemos esquecer que a sala de aula também é um espaço de formação e, por isso, não pode renunciar aos conteúdos objetivos sob a desculpa de uma pretensa falta de harmonia entre professor e aluno. O que propomos, em síntese, é justamente uma compreensão dialética destes dois polos: o compromisso com o saber especializado (conteúdos objetivos) não exclui, necessariamente, aquela preocupação pedagógica direcionada aos aspectos subjetivos que permeiam a relação professor-aluno.

A sala de aula não precisaria recorrer à polarização ou à mútua negação de suas partes (rivalidade de papéis) para se afirmar socialmente; pelo contrário, bastaria estar aberta para uma experiência do devir, capaz de potencializar o protagonismo de cada um dos seus agentes. Quando dinamizada por uma “moral dos senhores”, a sala de aula desafia professores e alunos

quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos conceitos para eles” (VEYNE, 1998, p. 248).

a pensarem a sua organização para além da proposta do ressentimento (relação dominador-dominado, servo-senhor etc.).

A subversão dos valores e o esquecimento do signo, conforme denunciado por Nietzsche, abrem espaço para uma discussão óbvia sobre a sala de aula, porém, frequentemente subestimada e naturalizada pela prática escolar: o ajustamento da relação pedagógica às necessidades da sociedade, da política e da economia. E para justificar esse projeto, divulgam-se os mais variados discursos que visam formalizar uma imagem estática e unívoca de sala de aula, possibilitando, assim, a realização de procedimentos que incluam certas práticas e igualmente excluam outras. Uma vez que a educação trabalha com um conceito de fixo de sala de aula, todas os comportamentos que não estejam de acordo com a definição adotada, passam a ser categorizadas como indisciplinadas, nocivas, desajustadas, anormais etc.

Todavia, a abstração e universalização de papéis em sala de aula é apenas uma parcela da tarefa da “moral de escravos”; a outra é motivada pela internalização de uma postura ressentida por parte de professores e alunos, que transferem totalmente para o Outro a culpa por questões que deveriam ser assumidos por todos. Pensar em formas pedagógicas proativas para a relação professor-aluno torna-se, portanto, fundamental. No texto *Verdade e Mentira no Sentido Extramoral* (2001), Nietzsche propõe, como sugestão, a tese do perspectivismo, que consiste em perseguir uma ideia a partir de diferentes perspectivas, em contraposição à pretensão dogmática da metafísica, que age não pela inclusão, mas pela exclusão de pontos de vista contrastantes. O perspectivismo não muda apenas a forma de relação com a verdade, mas também o seu conteúdo: a verdade passa a ser uma interpretação ou atribuição de sentidos, sem jamais ser uma explicação total da realidade. Com isso, a tarefa da educação passa a ser a de interpretar os interesses e valores que estão escondidos por detrás das *verdades que se dizem eternas*, bem como questionar que sentidos atribuídos às coisas fortalecem a vontade de potência – o *querer-viver* – e quais a degeneram (NIETZSCHE, 2001).

Ao colocar a ação sob a regência da abstração, valoriza-se mais o conceito do que as intuições da própria vida. Por isso, em substituição ao conceito, Nietzsche acha muito mais adequado o uso da metáfora, que, na sua opinião, é capaz de perceber as coisas no seu estado de devir permanente. Enquanto o conceito é definitivo e universal, a metáfora intuitiva é individual, capaz de escapar da contaminação dogmática da abstração. Essa breve ideia de Nietzsche nos orienta a um norte: a sala de aula precisa ser entendida como metáfora – e não enquanto conceito. A pluralidade de ângulos da metáfora e da intuição é enriquecedora, não porque leva o homem a conhecer o que as são coisas “*em si mesmas*”, mas por aproximá-lo

cada vez mais da complexidade da vida em seu movimento¹³⁷. Essa noção não só evita a estagnação do conceito e a padronização da relação pedagógica em sala de aula, como também abrem novas perspectivas de superação para a relação ressentida que se impôs historicamente.

4.3 RESENTIMENTO E SADISMO NA CULTURA DIGITAL

A partir deste ponto, levaremos em consideração o redimensionamento promovido pela cultura digital, tendo com fios condutores os conceitos “indústria cultural” e “semiformação”. Se a cultura digital modificou a forma como o conhecimento é gerido e difundido na sociedade, torna-se bem provável que tais influências também chegaram na sala de aula, mais especificamente na interação entre professor e aluno. Mas que tipos de transformações e condicionamentos a cultura digital impôs à sala de aula? E como tais resultados podem ou não contribuir para a formação do perfil potencialmente autoritário?

Para responder essas perguntas, primeiramente, se analisará de que forma os conceitos clássicos de “indústria cultural” e “semiformação” são atualizados na sociedade digital e o modo como o uso destas mídias contribuem para a criação de frestas ideológicas mantidas pelo ressentimento e pelo sadismo. Para tanto, o texto estará organizado em três partes fundamentais: a) Indústria Cultural e Semiformação; b) Os novos mecanismos de socialização promovidos pela Cultura Digital c) As Novas Ontologias da Indústria Cultural.

4.3.1 Indústria Cultural e Semiformação

Adorno e Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, propõem uma análise interessante sobre o projeto moderno potencializado pelo Iluminismo: até que ponto a sociedade se tornou realmente esclarecida? As teses concluídas pelos autores justificam, portanto, um mal-estar por parte do próprio “esclarecimento”, seja pelo seu fracasso quanto à promessa de emancipação do sujeito moderno, seja pelo próprio misticismo – tão criticado pelos autores iluministas – ao qual retornou com nova roupagem. Ou seja, ao invés de livrar os homens da

¹³⁷ “Enquanto toda metáfora da intuição é particular e sem igual, escapando sempre portanto à qualquer classificação, o grande edifício dos conceitos apresenta a estrita regularidade de um columbário romano, edifício de onde emana aquele rigor e frieza da lógica que são próprios das matemáticas. Aquele que estivesse impregnado desta frieza hesitaria em crer que mesmo o conceito [...] acabasse por ser somente o *resíduo de uma metáfora*” (NIETZSCHE, 2001, p. 14).

barbárie, através do desencantamento das imagens religiosas de mundo e do domínio da natureza, acabou promovendo modos de alienação mais terríveis e duradouros.

A declaração de Walter Benjamin, em seu texto *Sobre o Conceito de História*, anuncia e denuncia a ambivalência do esclarecimento e produz um eco significativo nas sociedades atuais: “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1987, p. 225). De fato, as teses de Horkheimer e Adorno também vão nesta direção: o esclarecimento humano – e não apenas o moderno – é dialético; ele apresenta luzes, mas também sombras. Isso demonstra que a cultura não é imparcial e pode, obviamente, ser influenciada pelas condições materiais e pelos mecanismos administrativos da sociedade. Ou seja, a cultura não permanece incólume e pode, por isso, manifestar interesses ideológicos velados. Neste contexto, no avesso da cultura, barbárie e emancipação convivem de maneira próxima e partem de premissas comuns. Se não é isso, como então explicar posições tão contrastantes, por exemplo, sobre o tema “direitos humanos”? A história nos lembra: o despotismo também pode ser esclarecido.

As promessas da modernidade foram as mais otimistas possíveis: tirar a sociedade da ignorância por meio do exercício da razão e do saber científico. Técnica, economia e política formaram um trio considerado por muitos como imbatível. Habermas, por exemplo, é um dos autores que acredita que os interesses estratégicos, do que ele chamou de “Mundo Sistêmico” (economia e política), podem ser redirecionados pelo próprio projeto da racionalidade moderna. Logo, para o autor, o projeto moderno não se apresenta como um rival a ser combatido, mas reorientado de acordo com as manifestações simbólico-culturais do que ele chamou de “Mundo da Vida”, o arcabouço das vivências simbólicas que formariam a chamada cultura moderna.

Não existe, portanto, de acordo com Habermas (2002), uma demasia da razão moderna, mas uma insuficiência, uma atrofia causada pelo gradual e autossuficiente processo de modernização social, que, através da legitimação racional-burocrática da política e da economia, vai aos poucos se separando da modernidade cultural, que se torna aparentemente obsoleta e instrumentalizada. Max Weber já havia apresentado anteriormente esse processo, especialmente quando mencionou, em diversas obras, que a racionalização ocorrida na modernidade não descrevia apenas o desencantamento da cultura ocidental, mas também o desenvolvimento das próprias instituições burocráticas das sociedades modernas.

Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer afirmam que a supervalorização da técnica, fomentada pelos interesses políticos e econômicos, produziu um contexto de profunda crise de sentido, no qual Auschwitz representa o seu ponto mais crítico. No prefácio da obra, os autores apresentam, portanto, o problema de pesquisa que desejam

responder: “O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 11).

Não há dúvidas de que o projeto moderno conquistou inúmeros feitos gloriosos, como o domínio da natureza por intermédio da ciência e da técnica. O velho conselho de Francis Bacon foi definitivamente colocado em prática: “a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece”; logo, conhecer a sua ordem, ser o seu “ministro e intérprete [...] pela observação dos fatos ou pelo trabalho da mente”, é o caminho pelo qual se torna possível obter completo domínio sobre os seus fenômenos (BACON, 1999, p. 33). No entanto, esse mesmo projeto também não notou que o vínculo de domínio com a natureza foi apenas o meio para as relações de dominação entre os seres humanos. É aqui que se encontra o aspecto mistificador da racionalidade moderna: a relação de domínio sujeito-objeto, sistematizada pelo controle de registros e experimentações direcionadas para a eficiência de resultados, provocou o “estreitamento” do método e a separação ideológica entre interesses técnicos e necessidades culturais.

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 17).

O mito – outrora combatido – não desapareceu totalmente; parte deste encantamento ainda persiste no processo de esclarecimento. Desta maneira, compreender a crise pela qual passa o esclarecimento coincide em entender as condições sociais e econômicas nas quais se encontram o desenvolvimento da ciência e que conflitam com os elementos racionais imanentes à própria racionalidade do *Aufklärung*. Uma análise crítica e científica, que tenha como compromisso refletir objetivamente sobre os fatos sociais, sem perder de vista a totalidade dos eventos humanos, seria um ponto de partida fundamental – que, no entanto, a cegueira moderna ainda insiste em não considerar: “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 19). A tentativa positivista em atribuir ao método científico uma pretensa neutralidade, bem como justificar o desenvolvimento humano por meio do mito do progresso técnico, não se apresenta como outra coisa senão o desejo de camuflar o caráter ideológico de determinados grupos, incapazes de ações autocríticas.

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira de uma nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 38).

No entanto, como exercer o domínio sobre o ser humano sem correr o risco da insubordinação das massas? Numa sociedade pós Segunda Guerra, já traumatizada pelo totalitarismo político, como exercer o despotismo sem que ele seja percebido pelas instâncias democráticas? Encontrar uma solução para tais questões – e, portanto, novas formas de alienação –, além de urgente, significaria a possibilidade de manutenção do domínio instrumental sobre o mundo e sobre os homens. E não tardou muito para se encontrar uma resposta, por sinal, muito satisfatória e conveniente; e quem a identificou com maestria foi Walter Benjamin: a dominação das massas não mais ocorre pelo conflito armado, mas pela padronização da arte, do lazer e da cultura, aliada aos interesses econômicos.

Poder-se-ia resumir todas essas falhas, recorrendo à noção de aura, e dizer: na época das técnicas de reprodução, o que é atingido na obra de arte é a sua aura. Esse processo tem valor de sintoma, sua significação vai além do terreno da arte. Seria impossível dizer, de modo geral, que as técnicas de reprodução separam o objeto reproduzido do âmbito da tradição. Multiplicando as cópias, elas transformam o evento produzido apenas uma vez num fenômeno de massas (BENJAMIN, 1975, p. 14).

Adorno e Horkheimer não foram, por sua vez, indiferentes à ideia apresentada por Benjamin e desenvolveram inúmeras considerações críticas contra o processo de mercantilização da cultura nas sociedades capitalistas. Dentre essas críticas, encontra-se o conceito de “Indústria Cultural”, que, para os autores, possui como principal função criar estratégias para a produção de mercadorias, previamente pensadas e padronizadas, para assim serem vendidas com o auxílio da publicidade. Em síntese, a Indústria Cultural representa um esquematismo estratégico do que deve ser consumido e vendido como cultura, antes mesmo de saberem se serão necessários ou não para a sociedade:

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um

negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Todavia, o *link* entre a produção da mercadoria e o esquematismo econômico ocorre pelo seguinte ponto: se a Indústria Cultural se baseia numa racionalidade para fins – pois “para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 103) –, também será muito provável a existência de uma forma de linguagem que sirva de *medium* aos interesses da lógica do mercado. De acordo com os autores, a publicidade possui essa tarefa: “Quanto maior é a certeza de que se poderia viver sem toda essa indústria cultural, maior a saturação e a apatia que ela não pode deixar de produzir entre os consumidores. Por si só ela não consegue fazer muito contra essa tendência. A publicidade é seu elixir da vida” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 134).

Os grandes executivos sabem que não podem simplesmente impor, de modo explícito, um discurso que violentamente obrigue o indivíduo a consumir cada vez mais; isso teria uma função demasiadamente conativa ou apelativa. A solução encontrada foi lançar mão da publicidade como instrumento inculcador da necessidade do consumo, fazendo com que o sujeito confunda a sua alienação com a liberdade e poder de compra. Com isso, os ideólogos do mercado capital agem como legítimos especialistas da publicidade, fazendo com que cada elemento do discurso tenha como repercussão o lucro e a dependência do consumo.

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma. [...] A técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100).

Podemos então dizer que a Indústria Cultural consiste em uma racionalidade técnica, que coordena os interesses do mercado e padroniza os bens culturais em vista de um maior controle da massa. Como resultado deste processo, obteve-se com sucesso um trocadilho interessante: por um lado, o “fetichismo da mercadoria” (que se tornou cultura) e, por outro, a “reificação da cultura” (que se transformou em mercadoria): “quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 162).

O propósito de reificação da cultura possui, todavia, uma relação muito estreita com o conceito de semiformação. A argumentação é objetiva: uma cultura malformada, isto é, semicultura, não poderá oferecer outra coisa senão a formação precária, uma semiformação (*Halbbildung*), como assim apresenta Adorno em seu texto *Teoria da Semiformação*: “a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25).

O que está por trás desse processo, sem dúvida, é um dos elementos mais característicos da Indústria Cultural: a simulação ou encenação de tentar passar aos consumidores como imediato e ocasional aquilo que é, na verdade, estrategicamente mediado por interesses capitais: “cada produto apresenta-se como individual; a individualidade mesma atribuí para o fortalecimento da ideologia, na medida em que desperta a ilusão de que o que é coisificado e mediatizado é um refúgio do imediatismo e da vida” (ADORNO, 1986, p. 94). Depreende-se então, com mais amplitude, o logro do consumo presente na Indústria Cultural: promete justamente aquilo que jamais poderá oferecer totalmente.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que final se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113).

De acordo com Adorno (2010, p. 32), citando Karl Korn, a linguagem por excelência da Indústria Cultural é a “linguagem do presumido”. Nada escapa do seu domínio, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 104), cujos pressupostos dão todos os indícios possíveis para uma conclusão antecipada do processo, como acontece, por exemplo, no filme: “desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 103).

Esse sentimento de previsão e controle traz para a discussão uma reflexão que Adorno e Horkheimer empreenderam de maneira espetacular: afinal de contas, se a Indústria Cultural oferta uma imensidão de produtos para consumo, como afirmar então o seu caráter repressivo? Um leitor ingênuo, talvez, amplamente dependente da lógica do consumo, dirá que se sente livre em optar pela compra dos produtos que quiser. De fato, essa aparente liberdade existe:

“todos são livres para dançar, se divertir. [...]. Mas a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 138). Ora, se o indivíduo não tem a autonomia de escolher algo fora dos padrões da Indústria Cultural, então, quer dizer que sua liberdade não é plena:

O mestre não diz mais: você pensará como eu ou morrerá. Ele diz: você é livre de não pensar como eu: sua vida, seus bens, tudo você há de conservar, mas de hoje em diante você será um estrangeiro entre nós. Quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. Excluído da atividade industrial, ele terá sua insuficiência facilmente comprovada (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 110).

Isso quer dizer que a Indústria Cultural ao mesmo tempo em que não sublima a opção de escolha do indivíduo, reprime sua autonomia por delimitar os padrões predeterminados dos produtos, como também por fazer do consumo uma questão de sobrevivência implícita na ideologia do prazer e da felicidade plena: “*a indústria cultural não sublima, mas reprime*. Expondo repetidamente o objeto do desejo, o busto no suéter e torso nu do herói esportivo, ela apenas excita o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 113, grifo nosso). É a imagem do indivíduo que só sente plenamente existente enquanto se percebe incluído pela lógica da Indústria Cultural. Com isso, justifica-se a necessidade do telespectador em identificar-se com aqueles personagens – fictícios ou não – que foram agraciados pela fama e sucesso, transferindo para eles todas as satisfações e expectativas não concretizadas:

As personagens descobertas pelos caçadores de talentos e depois lançadas em grande escala pelos estúdios são tipos ideais da nova classe média dependente. [...] Assim, ela fixa para a expectadora, não apenas a possibilidade de também vir a se mostrar na tela, mas ainda mais enfaticamente a distância entre elas. Só uma pode tirar a sorte grande, só um pode se tornar célebre, e mesmo se todos têm a mesma probabilidade, esta é para cada um tão mínima que é melhor riscá-la de vez e regozijar-se com a felicidade do outro, que poderia ser ele próprio e que, no entanto, jamais é. Mesmo quando a indústria cultural ainda convida a uma identificação ingênua, esta se vê imediatamente desmentida (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 120).

A falta de critérios autônomos por parte do semiformado permite que ele reconheça como verdadeiro aquela informação que, na realidade, fora anteriormente danificado pela cultura reificada. Logo, quanto mais semiformado se torna o público, maior será a facilidade de

fazê-lo repetir aquilo que é ditado pela publicidade. Por exemplo, “se os fascistas alemães lançam um dia pelo alto-falante uma palavra como ‘insuportável’, no dia seguinte o povo inteiro estará dizendo ‘insuportável’” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 137). Uma referência bem interessante, que nos remete, por sua vez, à atual sobre a questão da *Fake News* e do problema da pós-verdade.

Uma vez que para a Indústria Cultural torna-se imprescindível a divulgação da cultura padronizada, fica evidente então o papel dos instrumentos tecnológicos da cultura digital, que, em certa medida, não só promovem a pulverização da crítica autônoma, como também acentuam uma formação danificada, cujas implicações alcançam a sala de aula: o ressentimento histórico do aluno, outrora sublimado por condicionamentos externos, é facilmente exteriorizado pelo potencial de divulgação da cultura digital. Logo, quando a cultura digital passa a ser mediada unicamente pela difusão dos estímulos, a capacidade autocrítica para o diálogo diminui e entram em cena os mecanismos de uma Personalidade Autoritária, redimensionados e disseminados pelos meios digitais.

4.3.2 Tudo o que é sólido se desmancha na rede

O título acima – como se sabe – é uma referência à afirmação de Marx e Engels (2005, p. 43), contida no *Manifesto do Partido Comunista*: “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar”. A adaptação apresentada no título é sugestiva, no entanto, pela maneira como o “real” é cotidianamente subsumido pelo virtual: os corpos foram substituídos pelas suas imagens.

Não é mais possível inserir-se na sociedade sem a devida inclusão digital: estudos, lazer, trabalho, consumo, relacionamentos etc., tudo está praticamente englobado pela cultura digital. Uma das características mais impactantes das novas mídias é, sem dúvida alguma, a superação da distância e das fronteiras espaciais. Esse aspecto modificou não somente o avanço tecnológico, mas também na forma como os seres humanos se relacionam, em especial os jovens.

Para entender o novo contexto da Indústria Cultural em tempos de cultura digital, como também as influências deste contexto quanto à modificação dos padrões de interação entre professor e aluno, será fundamental compreender, primeiramente, o que é essa cultura digital, sua natureza e características. Sobre esse assunto, muitos autores apresentaram informações importantes. Dentre tantos autores, podemos citar Herbert Marshall McLuhan (1911-1980),

Jean Baudrillard (1929-2007) e Pierre Lévy (1956-).

Herbert M. McLuhan foi um dos primeiros autores a estudar as influências das tecnologias da comunicação na vida e na subjetividade das pessoas. O autor não chegou a testemunhar, por exemplo, a revolução provocada pelos computadores pessoais, celulares, internet, redes de relacionamento etc.; no entanto, em 1962, no livro *A Galáxia de Gutemberg*, já prenunciava que o progresso tecnológico – do rádio, telefone residencial, telégrafo e, especialmente, da televisão, com suas transmissões via satélite – modificou a comunicação e a interação entre as pessoas do mundo: de um processo mediato e vagaroso para algo imediato e direto, como assim acontece, por exemplo, em uma aldeia (MCLUHAN, 1972). Noutras palavras, segundo McLuhan, o avanço das tecnologias transformou o mundo em uma “aldeia global”, onde todos os seus habitantes podem, agora, se relacionar de maneira instantânea: “a nova interdependência eletrônica recria o mundo à imagem de uma aldeia global” (MCLUHAN, 1972, p. 50).

As ideias de McLuhan promoveram novos horizontes para a reflexão dos meios de comunicação e os limites de interferência na vida dos indivíduos e da sociedade. Através dele, a tecnologia de comunicação transformou-se num tema-chave, possível até de ser observado como critério de análise para o desenvolvimento e consolidação de determinadas organizações socioculturais ao longo da história, desde a “cultura oral”, passando pela “tipográfica” até chegar na “cultural eletrônica” (MCLUHAN, 1972).

Na obra *Os Meios de Comunicação como extensões do homem*, de 1964, McLuhan (2007) aprimora sua argumentação ao apresentar os meios tecnológicos como um tipo de complementação dos sentidos humanos. Neste caso, a tecnologia deixou de ser algo meramente externo e passou a integrar o próprio indivíduo, como um prolongamento do seu “eu”: “os homens logo se tornam fascinados por qualquer extensão de si mesmas em qualquer material que não seja o deles próprios” (MCLUHAN, 2007, p. 59). Sua conclusão é visionária: os homens criam as ferramentas; e as ferramentas recriam os homens. A tecnologia da comunicação deixou de ser um componente material para torna-se um pressuposto para a formação das subjetividades: “quando os meios atuam juntos, podem modificar nossa consciência o suficiente para criar novos universos de significado psíquico” (MCLUHAN; POWERS, 1993, p. 94).

Essa concepção de McLuhan nos ajuda, portanto, a ter uma noção primária sobre os efeitos da cultura digital na vida das pessoas, especialmente dos estudantes. É comum percebê-los amplamente focados na navegação de dispositivos móveis (celulares, tablets etc.), como se não existisse outra forma de interação humana. As pessoas, especialmente os jovens e

adolescentes, passam cada vez mais tempo “conectados”, como comprovam alguns estudos. Porém, se por um lado isso demonstra a crescente dependência digital, por outro, não podemos menosprezar o quanto a sociedade atual já se transformou em uma “aldeia global digital”.

Para Jean Baudrillard, as novas mídias e tecnologias cibernéticas alteraram essencialmente a maneira como as pessoas se relacionam com os outros e como percebem o mundo. Esse aspecto internalizou um resultado no qual o virtual passou a ter mais importância do que o próprio real: os indivíduos estão de tal maneira submersos no universo virtual, que não percebem mais o real pelo o que “é” (enquanto coisa), mas pelo o que ele “simula” (enquanto signo). É o chamado “deserto do real” – para usar uma expressão do autor –, que desorienta a noção de realidade. Em outras palavras, trata-se do desaparecimento dos modos de percepção de um real, agora transformado no puramente simbólico, em marca ou franquia, formando o que o autor chama de “hiper-realidade”:

Hoje a abstração já não é a do mapa, do duplo, do espelho e do conceito. A simulação não é já a simulação de um território, de um ser referencial, de uma substância. *É a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper-real.* O território já não precede o mapa, nem lhe sobrevive. É agora o mapa que precede o território – precessão dos simulacros – é ele que engendra o território cujos fragmentos apodrecem lentamente sobre a extensão do mapa. É o real, e não o mapa, cujos vestígios sobrevivem aqui e ali, nos desertos que já não são os do Império, mas o nosso. *O deserto do próprio real* (BAUDRILLARD, 1991, p. 8, grifo nosso).

Segundo o autor, na atualidade, as coisas passaram do paradigma da representação para o da total simulação do signo. Deste modo, o “ser” não é apenas substituído pelo “ter”, mas pelo “simular”: “dissimular é fingir não ter aquilo que se tem. Simular é fingir ter aquilo que não se tem” (BAUDRILLARD, 1991, p. 9). Na lógica da cultura digital, tudo passou então a ser absorvido pelo hiper-real, fazendo com que a ficção se tornasse, paradoxalmente, mais “real” que a própria realidade. Enfim, do real sobrou apenas uma pálida imagem retorcida e simulada pelo virtual, uma vez que, no mundo das novas tecnologias, não é mais o real que fabrica o virtual, mas o contrário, o real que é modelado pelo virtual: “O imaginário era o álibi do real, num mundo dominado pelo princípio de realidade. Hoje em dia, é o real que se torna álibi do modelo, num universo regido pelo princípio de simulação” (BAUDRILLARD, 1991, p. 153).

A concepção fundante do virtual ou da hiper-realidade ofereceu ao campo do consumismo um terreno fértil para a manipulação das massas. Com finalidade específica para o consumo, a propaganda simula uma operacionalidade virtual de satisfação, que faz com que

o indivíduo compre cada vez mais. Nesse ponto entra em questão o crucial papel da mídia, que dissemina simulacros nos quais o virtual camufla o real e faz que a compra de um determinado produto não tenha em vista a utilidade do seu valor de uso, mas sim a marca simbólica que carrega. Mais do que coisas reais, as pessoas compram marcas (logos), uma vez que são elas – e não os objetos reais – que identificam tais consumidores a um poder de compra e, conseqüentemente, a um *status social* próprio de determinadas classes (BAUDRILLARD, 1995).

No âmbito da formação pedagógica, torna-se importante levar em consideração a constante sedução que o imaginário provoca no real. Nas redes sociais de relacionamento, a constante duplicação de “eus” é um hábito muito mais constante do que se imagina: enquanto o sujeito virtual está em primeiro plano, sempre alegre e sorridente – como assim testemunha a exorbitante quantidade de fotos e vídeos postados –, o sujeito real fica em segundo plano, isolado, em seus quartos, atrás das telas de celulares e notebooks. É quase uma esquizofrenia virtual, uma dupla personalidade, uma que se socializa muito bem como está distante, outra se esquece de se relacionar com quem está próximo. Enquanto o eu virtual floresce, o eu real fenece.

Além do que, o padrão de fruição do prazer imposto pelo virtual não corresponde em nada com a realidade: o real é passageiro, fica na memória e serve somente para o “eu”; já o virtual é eternizado pela mídia e serve para ser mostrado para o outro. Ou seja, mais do que aproveitar uma viagem, é preferível registrá-la para ter o que postar em nas redes sociais; mais do observar a beleza de um show, é preferível gravá-lo para poder provar, posteriormente, que esteve presente no evento. Com isso, a imagem provoca um totalitarismo que prescinde de tudo aquilo que não tem um teor imagético.

No entanto, apesar das inúmeras complicações para o indivíduo, há autores que apresentam aspectos positivos e potencializadores da cultura digital, como é o caso de Pierre Lévy. O contexto digital não modificou somente a forma de interação, mas também produziu uma nova cultura, a “cibercultura”. Segundo Levy (1999), por cibercultura compreende-se um conjunto de técnicas, valores, práticas, interações e atitudes que se desenvolveram a partir da interconexão de computadores, veiculada por um novo tipo de “espaço”, o ciberespaço, “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, que não diz respeito somente à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao “universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

O ciberespaço é, portanto, o novo “local” onde as pessoas adquirem, compartilham e

produzem conhecimento, que, pelo fato de estar em rede, pode ser acessado, modificado ou atualizado a cada momento. Esse é o aspecto positivo do mundo virtual: a possibilidade de ser acessado e construído por todos. Há décadas, a produção da informação estava limitada a poucas pessoas – cientistas, jornalistas, pesquisadores etc. –, que realizavam esse trabalho, geralmente, em lugares específicos – universidade, sede da redação do jornal etc. –, e ainda sob o consentimento e a rígida avaliação dos chefes redatores. Aqueles que queriam ter acesso a esse material, precisavam dispor da compra de livros ou outros materiais impressos, disponíveis nos lugares oficiais de venda e distribuição.

Atualmente, o cenário modificou-se: a democratização da informação tornou-se uma realidade, tanto do ponto de vista da produção, como do acesso, uma vez que os saberes estão à disposição de todos e passíveis de serem discutidos, avaliados e até alterados. Ou seja, fica evidente o aspecto inclusivo que o ciberespaço promove para a sociedade: nele há a inclusão não só dos mais variados tipos de saberes, mas também de autores e coautores. No artigo *A Mudança inacabada da Esfera Pública*, Lévy (2010) apresenta a ideia de um espaço público digital, no qual é possível constatar todos esses aspectos positivos mencionados:

Essa nova esfera pública digital não é recortada mais por territórios geográficos (os seus cortes relevantes correspondem antes às línguas, às culturas, e aos centros de interesses), mas diretamente mundial. Os valores e os modos de ação trazidos pela nova esfera pública são a abertura, as relações entre pares e a colaboração. Enquanto as mídias de massa, desde a tipografia até a televisão, funcionavam a partir de um centro emissor para uma multiplicidade receptora na periferia, os novos meios de comunicação social interativos funcionam de muitos para muitos em um espaço descentralizado. Em vez de ser enquadrado pelas mídias (jornais, revistas, emissões de rádio ou de televisão), a nova comunicação pública é polarizada por pessoas que fornecem, ao mesmo tempo, os conteúdos, a crítica, a filtragem e se organizam, elas mesmas, em redes de troca e colaboração (LÉVY, 2010, p. 13).

Portanto, longe de simplesmente reafirmar o aspecto negativo do mundo digital, a escola deve, acima de tudo, resgatar o potencial benéfico do mundo digital e incentivá-lo como prática em sala de aula. O mundo digital e o ciberespaço guardam aspectos, como observado anteriormente, que podem promover a autonomia, a liderança e a alteridade dos alunos. A ociosidade, com certeza, é um grande convite para a busca de informações irrelevantes ou inadequadas. Por isso, incentivar a pesquisa, a participação em fóruns de discussão e o engajamento digital em grupos, associações ou ONGs etc., são ótimos recursos para a ressignificação da cultura digital em sala de aula.

4.3.3 As Novas Ontologias da Indústria Cultural

Os autores da Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse, Habermas e outros) já haviam denunciado que o projeto de esclarecimento moderno (Racionalidade Instrumental) levou a humanidade ao estágio de semiformação cultural. Com os avanços da cultura digital, no entanto, a semiformação também adquiriu novos atributos com relação à formação da subjetividade, em especial no que diz respeito ao alcance e impactos da Indústria Cultural.

Já foi observado anteriormente que a publicidade é o elixir que mantém a Indústria Cultural viva e atuante. O sujeito consumidor sabe que, em determinado momento, a promessa feita sobre o ideal de felicidade não será cumprido pelo mercado capitalista. É nesse momento que a publicidade faz o seu papel de levar o estímulo inicial ao consumidor, para justamente aliená-lo em novas promessas. Esse aspecto é tão vigente na lógica da Indústria Cultural que, antes mesmo da mercadoria ser produzida, sua propaganda já fora idealizada. É o chamado esquematismo kantiano transposto para o mercado da cultura: assim como as categorias *a priori* do espaço e tempo são as responsáveis em ordenar os dados desorganizados da sensibilidade, a mercadoria padronizada e de massa tem como tarefa reorganizar as sensações do indivíduo como reproduzidor de culturas alienadas: “como se fossem insetos que rodopiam freneticamente ao redor das lâmpadas, os consumidores dos produtos da indústria cultural se tornam cada vez mais fascinados diante das novas cores desses artefatos luminosos” (ZUIN, 2012, p. 98).

Um dos objetivos não manifestos da Indústria Cultural sempre foi o de padronizar individualidades. Se os produtos são padronizados, espera-se então que o discurso publicitário também tenha como meta transformar as diferenças de gostos entre os indivíduos em consumidores semelhantes. Os filmes de Hollywood são exemplos do modismo e da coação de consumo: com o seu enredo presumível, eles não somente lançam novas marcas e produtos, mas implicam também na subjetivação de estilos padronizados de vida. No limite da manipulação são forjadas então personalidades gerais, cópias umas das outras, para as quais os autores chamaram de “pseudoindividualidades”:

Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. Da improvisação padronizada no jazz até os tipos originais do cinema, que têm de deixar a franja cair sobre os olhos para serem reconhecidos como tais, o que domina é a pseudoindividualidade. O individual reduz-se à capacidade do universal de

marcar tão integralmente o contingente que ele possa ser conservado como o mesmo. Assim, por exemplo, o ar de obstinada reserva ou a postura elegante do indivíduo exibido numa cena determinada é algo que se produz em série exatamente como as fechaduras Yale, que só por fracções de milímetros se distinguem umas das outras. As particularidades do eu são mercadorias monopolizadas e socialmente condicionadas, que se fazem passar por algo de natural (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 128).

No ambiente da cultura digital, a Indústria Cultural é atualizada com uma vivacidade sem precedentes. Por meio da repetição de estímulos, as novas tecnologias atualizam o aspecto temporal dos fatos ocorridos, perante os quais a imagem torna-se a repetição eterna do momento. Os meios de comunicação digitais, que deveriam ser tão somente o canal de comunicação, tornam-se o fim por si mesmos. A tecnologia permite não apenas relembrar, mas atualizar o momento de algo; a imagem ganha o status de factual. “*O meio é a mensagem*” significa, em termos da era eletrônica, que já se criou um ambiente totalmente novo. O conteúdo deste novo ambiente é o velho ambiente mecanizado da era industrial. O novo ambiente reprocessa o velho tão radicalmente quanto a TV está reprocessando o cinema” (MCLUHAN, 2007, p. 11-12).

De modo geral, as pessoas passam frequentar o ciberespaço por meio da criação de perfis nas redes sociais de relacionamento, com os quais conseguem vencer as distâncias e fronteiras espaciais, bem como interagirem com uma diversidade incrível de pessoas. De fato, não podemos negar que esse fenômeno possibilitou uma inclusão digital interessante; no entanto, também criou problemas específicos e decorrentes do acesso a esse mesmo ambiente virtual.

Dentre os inúmeros problemas, podemos citar o desafio da separação entre o privado e o público, que nem sempre é realizado pelos indivíduos com a devida adequação. É comum observar em redes sociais a publicação de uma grande quantidade de fotos e vídeos que expõem detalhes e aspectos que deveriam ficar reservados ao ambiente particular. Tais conteúdos midiáticos, quando não mediados adequadamente, podem promover a superexposição, cujos resultados podem ser desagradáveis ou até desastrosos. No caso do adolescente isso é mais impactante ainda: por ainda estar em fase de formação psicossocial, a exposição da sua vida particular pode potencializar determinadas crises de identidade, deixando-o vulnerável para outros problemas mais graves, como a violência, o *sexting* ou (*selfie nude*), *cyberbullying* etc.

O objetivo, no entanto, não é criar um discurso de culpabilização do indivíduo com relação ao dilema do particular e do público nas redes sociais. Os indivíduos são resultados de uma sociedade midiática que elege justamente a imagem como forma a única forma de

mediação das relações sociais. O escritor francês Guy Debord (1931-1994), em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*, afirma que “o espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem” (DEBORD, 2000, p. 25). Ou seja, mais do que uma simples técnica, a imagem comporta-se como uma condição e um critério – isto é, um meio e, ao mesmo tempo, um fim – para a validação das relações socioculturais; o que não é imagético, perde o seu sentido de ‘ser’: “tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação” (DEBORD, 2000, p. 13). E acrescenta: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 2000, p. 14).

No entanto, a imagem não é apenas a premissa do espetáculo exteriorizado. Zuin (2012, p. 102) aponta para o fato de que a vivência imagética, proporcionada pela revolução microeletrônica, se manifesta através de uma busca por experiências reificadas cada vez mais estimuladas sensorialmente, resultando no indivíduo, por consequência, um “vício pelo consumo de choques audiovisuais”. Esse aspecto é levado adiante pela Indústria Cultural, pois, no plano da publicidade para o consumo, a propaganda precisa oferecer sempre novas sensações para serem consumidas. O vício pelo choque imagético é um processo que *não tem fim*. A adrenalina gerada pelo choque dos novos estímulos audiovisuais é tão facilmente esperada quanto substituída por outros estímulos mais agressivos e intensos. É um processo que *não tem fim* e, também, *entorpecedor*. Cria uma dependência tão duradoura a ponto de acessar no indivíduo aquelas pulsões libidinais mais profundas e inconscientes, como a de caráter sadomasoquista. O desejo intenso de possuir um prazer que não será totalmente a satisfeito pela lógica do mercado, só pode indicar, internamente, uma falta de domínio de si orientada por escolha masoquista. Porém, como o masoquismo nunca está sozinho, mas sempre acompanhado de sua contraparte sádica, essas pulsões internas precisam ser exteriorizadas por escolhas que visam reconhecer e/ou promover o sofrimento nos outros. Logo, o vício pelo choque imagético é um processo que *não tem fim*, *entorpecedor* e, portanto, *sadomasoquista*:

Talvez não seja equivocada a argumentação de que o horror atualmente seduz porque os choques, por meio dos quais ele se manifesta, excitam exatamente os componentes sadomasoquistas da pulsão sexual, ou melhor, os componentes sadomasoquistas das circunstâncias iniciais da pulsão sexual, as denominadas pulsões parciais, de tal maneira que duas dessas pulsões parciais se entrelaçam e se completam: as pulsões do prazer de olhar e exibir a crueldade (ZUIN, 2012, p. 105).

A pulsões do prazer de olhar e exibir a crueldade ganham terreno fértil com a novas mídias digitais. No ambiente em que a imagem é critério para a existência, canalizar as pulsões

sexuais por meio da exposição de indivíduos torna-se um recurso muito mais comum do que se imagina. A escola não está alheia a essa situação; o agravo da relação entre professores e alunos pode ser, portanto, mediado por tais mídias, porém, orientadas por motivações sadomasoquistas.

Pela atualização digital do fetichismo da mercadoria, promovida Indústria Cultural, a dimensão imagética tornou-se uma ontologia, isto é, ganhou uma essência própria. A imagem não mais representa – foi liberta desta tarefa e agora define os critérios de si mesma como realidade. A imagem, outrora especular, não se comporta mais como reflexo do real, mas impõe ao mundo dos homens uma vida opaca quando separada do virtual. Sobre essa inversão de polos entre o virtual e o real, mais uma vez recorremos a Jean Baudrillard.

No último capítulo de seu livro *A Sociedade do Consumo* o autor apresenta um trecho interessante sobre a onipotência do virtual e as suas relações de consumo a partir de uma breve análise do filme *O Estudante de Praga*¹³⁸ (*Der Student von Prag*, 1913). O filme relata a história de Balduin, um estudante de classe baixa, porém ambicioso, que, pelo seu desejo de aproveitar os prazeres materiais, vende sua imagem refletida no espelho a um personagem sinistro, em troca de dinheiro. Passado algum tempo, o estudante consegue o sucesso almejado, mas chega-lhe também um grande infortúnio: sua imagem vendida, cria corpo por si própria, ganha autonomia e, “ressuscitada e posta em circulação”, persegue-o dia após dia, “como que para se vingar de ter sido vendida” (BAUDRILLARD, 1995, p. 202). Com isso, a vida social de Balduin tornou-se praticamente impossível, devido uma série de outros problemas causados pela sua imagem duplicada. Em seu gradual desespero, o estudante conclui que não havia outra solução senão “matar a sua própria imagem” (BAUDRILLARD, 1995, p. 202). E assim o fez: concretizou o planejado e matou a sua imagem. Porém, ao fazer isso, o estudante também morre, pois, “matando a própria imagem, mata-se a si mesmo, já que insensivelmente fora ela que em seu lugar se tornara viva e real” (BAUDRILLARD, 1995, p. 202)¹³⁹.

No que diz respeito à ontologia imagética, o enredo do filme é sugestivo: o estímulo audiovisual se produz como real e ganha mais vida do que as próprias coisas ou entes que estão representando. As marcas e os logotipos, por exemplo, possuem uma vida própria, isto é, são

¹³⁸ O longa-metragem *O estudante de Praga* foi filme alemão de terror, originalmente lançado em 1913 e dirigido por Paul Wegener e Stellan Rye. O roteiro e enredo é vagamente baseado em diversos contos e poemas, como “William Wilson” (Edgar Allan Poe), “The December Night” (Alfred de Musset) e “Fausto” (Goethe). O filme teve novas versões, produzidas em 1926, 1935 e 2004.

¹³⁹ Uma página adiante, Baudrillard fará outro semelhante paralelo da lógica do consumo com a ficção literária de Adelbert Von Chamisso: *Peter Schlemihl, o Homem que perdeu a sua Sombra*. As conclusões sobre as duas histórias se complementam.

consumidas de forma mais intensa do que próprio produto real. Afirma Baudrillard (1995, p. 205): “generalizou-se a lógica da mercadoria, que regula hoje não só os processos de trabalho e os produtos materiais, mas a cultura inteira, a sexualidade, as relações humanas e os próprios fantasmas e pulsões individuais”. E complementa Zuin (2012, p. 111) “As marcas atuais assumem tanto a condição de sujeito que parecem não mais representar os respectivos objetos, mas sim os substituem, como se as imagens de tais logos se tornassem sucedâneos do próprio real”. Logo, assim como o estudante Balduin não conseguiu mais sobreviver sem a sua imagem, também o indivíduo alienado, quando separado do virtual, não sobrevive por si mesmo. A Industrial Cultural contemporânea cria, portanto, indivíduos dependentes e tutelados pela imagem.

Simbolicamente, portanto, no caso de a imagem nos vir a faltar, é sinal de que o mundo se torna opaco e os nossos actos nos fogem – encontrando-nos então nós sem perspectiva sobre nós mesmos. Sem esta caução [garantia], deixa de haver identidade possível: torno-me outro em relação a mim próprio, estou alienado (BAUDRILLARD, 1995, p. 202).

Essa metáfora do espelho é significativa para falar da dependência da imagem na cultura digital. E isso por dois motivos: a) pela agressiva integração dos logotipos às personalidades e identidades juvenis, promovida pela Indústria Cultural contemporânea, que faz dos seus consumidores não mais do que meras “vitrines vivas” – usando aqui uma expressão de Zuin (2012); b) pela nova ontologia criada em torno da imagem, que de efeito passa a ser a causa essencial para a existência do real. Esse último ponto merece alguns destaques complementares.

A resposta para a pergunta que o indivíduo faz para si mesmo – “*O que eu sou?*” – está amplamente relacionada ao modo como a sua imagem é percebida no meio digital. Historicamente, a expressão “ser é ser percebido” vem da filosofia empirista de George Berkeley (1685-1753), que atribui à essência-existência de algo a condição de ser percebida pelo sujeito pensante. “Quanto ao que é dito da existência independente de coisas não pensantes sem nenhuma relação com seu ser percebido, isso parece completamente ininteligível. Seu *esse est percipi* [*ser é percebido*], e não é possível que tenham alguma existência fora da mente ou das coisas pensantes que as percebam” (BERKELEY, 2010, p. 59). Ora, nas devidas proporções, não é isso que ocorre na relação entre o “eu” e a cultura digital? Christoph Türcke, em seu livro *Sociedade Excitada*, retoma o conceito de *esse est percipi* como condição para a reafirmação do sujeito na sociedade: “Quem não chama a atenção constantemente para si, quem não causa uma sensação corre o risco de não ser percebido” (TÜRCKE, 2010, p. 37).

Nesse cenário, a impressão que se tem é que o indivíduo necessita do apelo imagético para testemunhar a sua existência no mundo. A constante ansiedade em atestar a existência dos fatos cotidianos pela publicação de fotos e vídeos só nos diz o quanto o sujeito depende da aparência imagética para se realizar enquanto pessoa. A satisfação das relações presenciais é imediatamente substituída pela quantidade de “curtidas” de seu perfil na internet: “quem não emite, não é” (TÜRCKE, 2010, p. 46). Mais do que pensar a sua existência no mundo, o sujeito anseia aparecer no ciberespaço. A famosa expressão de René Descartes *penso, logo existo* foi, com razão, substituída pelo *apareço, logo existo*. De acordo com Zuin (2012, p. 101):

Quando um adolescente, que ainda não enviou uma mensagem por e-mail, diz a si próprio: ‘ainda não me conectei’, então tal jargão da juventude retrata a lei fundamental de uma nova ontologia: quem não se conecta eletronicamente não é percebido e, portanto, como que não existe.

Ser percebido para a cultura digital – como ter o perfil acessado ou sua foto curtida – é o mesmo que existir. Outras formas de expressividade – que não o apelo imagético –, não ganham essência própria. Mas como ser percebido se o indivíduo não consome os produtos da Indústria Cultural? Nessas condições, consumir também significa existir – porque o consumo é o modo mais eficiente para ser percebido na sociedade imagética. “Ter um perfil consumidor digno de nota significa *ser alguém*. Quem nem mesmo consegue fazer-se percebido para ter um tal perfil simplesmente não conta: não é ninguém” (TÜRCKE, 2010, p. 41)

Adorno afirma que a dependência do eu aos estímulos da mercadoria – criados pela Indústria Cultural – é a condição para o semiformado e a sua gradual perda da criticidade: a velocidade da transposição, substituição e reconstituição das mercadorias – atualmente divulgadas com mais velocidade ainda por conta do aspecto digital – não corresponde com o processo de maturação do raciocínio crítico do consumidor, aspecto esse que cede lugar à experiência do imediatismo acrítico: “o semiformado transforma, como que por encanto, tudo o que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é” (ADORNO, 2010, p. 36).

Essa afirmação constitui, portanto, uma pista importante para a compreensão da semiformação no contexto das mídias digitais, uma vez que considerar como “imediato” o mediato, equivale a substituir a consciência crítica pela fruição dos estímulos audiovisuais, desconectados entre si e distantes de uma subjetividade atuante, pensante e autônoma. Com isso, a memória e a consciência histórica caem perante a onipotência dos estímulos, comprometendo, por conta disso, a mediação da própria experiência formativa.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações [...]. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos (ADORNO, 2010, p. 33).

Günther Anders (1902-1992), por exemplo, em seu livro *La obsolescencia del hombre*, promove uma reflexão interessante, que serve aqui como base para a tese da desarticulação do eu frente ao bombardeio das sensações. Como compreender a natureza dispersa do homem contemporâneo frente a sua atividade consciente? Para responder essa pergunta, Anders apresenta a expressão “*esquizofrenia artificialmente produzida*” como um dos sintomas do sujeito contemporâneo. Ao que consta, o autor parte da ideia de uma fratura do eu em funções parciais não coordenadas e não coordenáveis:

O que entendemos aqui por “esquizofrenia”? Essa situação do eu na qual ele se divide em um, dois ou mais seres parciais; em seres ou funções, que não somente não estão coordenadas, mas tampouco são coordenáveis. E não só isso, mas também o fato de que o “eu” não atribui, tampouco, nenhuma importância a sua coordenação; pelo contrário, o “eu” a rejeita de maneira vigorosa (ANDERS, 2011, p. 142, tradução nossa).

Para comprovar a sua tese, Anders descreve, como exemplo, a cena de um homem que, ao mesmo tempo em que se bronzeia, também direciona sua ação – enquanto sujeito – para outros sentidos, como os olhos que se voltam para uma revista, os ouvidos que escutam o jogo, a boca que masca uma goma etc. Ao final da descrição da cena, Anders questiona: qual seria então a atividade real deste sujeito? Aliás, pode-se falar de “sujeito” ou “sujeitos”? Em qual destas atividades residiria a consciência pensante: em uma delas ou em todas? (ANDERS, 2011, p. 142). Logo, a procura por si mesmo, por um “eu” consciente, é a procura pelo nada, por um vazio de consciência que não passaria de um amontoado de funções sensoriais desconectadas entre si:

Ainda que se possa falar, neste caso, de “sujeito” ou “sujeitos”, estes [termos] consistem somente em seus órgãos: em seus olhos, que se entretêm em suas imagens; em seus ouvidos, que se detêm nos jogos esportivos; em suas mandíbulas, que mascam o chiclete. Em resumo: sua identidade está tão radicalmente desorganizada, que a busca de “si mesmo” seria a busca de algo que não existe. *Está, portanto, disperso não somente (como antes) por uma multidão de lugares do mundo, mas em uma pluralidade de funções particulares* (ANDERS, 2011, p. 142, tradução nossa, grifo do autor).

A resposta de Anders para tal diagnóstico é um tanto instigante: o *fazer algo* descoordenado é sintoma de um medo decorrente de um estado que o homem contemporâneo foi obrigado a renunciar: estar desocupado. Ou seja, a sociedade da produtividade capitalista adestrou tanto a necessidade da ocupação do tempo¹⁴⁰, desonerando o “eu” desta função, que estar desocupado é algo terrível de ser administrado. Trata-se do “*horror vacui*”, isto é, o horror pelo vazio, do qual fala o autor:

Em seu trabalho, o indivíduo já está tão definitivamente acostumado em se *encontrar ocupado*, ou seja, em não ser autônomo, que no momento em que encerrou o seu expediente de trabalho não pode cumprir a tarefa de ocupar-se de si mesmo, pois já não encontra uma “mesmidade” [eu autoconsciente] que possa ser responsável por essa atividade. Todo ócio tem hoje secretas similitudes familiares com a desocupação. Quando [o eu], neste momento, se encontra abandonado de si mesmo, *se divide então em funções particulares, uma vez que não existe mais como princípio organizador* (ANDERS, 2011, p. 143, grifo nosso, tradução nossa).

O que Anders questiona não é a habilidade em fazer muitas coisas ao mesmo tempo, mas a dificuldade em situar a consciência cognitiva de maneira focada e autorreferente. Esse aspecto também é retomado por Türcke (2010) com os conceitos de “distração concentrada” e “fruição dos estímulos”, a partir dos quais defende o modo como as novas sensações exercidas pela cultura digital desarticulam a ação consciente do “eu”. Esse aspecto será importante, inclusive, para refletirmos se fenômeno também esvazia o potencial organizador da própria ação pedagógica.

No já citado livro *Sociedade Excitada*, Türcke (2010) assegura que o bombardeio de estímulos estilhaçou a capacidade de atenção dos indivíduos, que formou, portanto, um novo modo de relação com o mundo e com as coisas, chamado pelo autor de “distração concentrada”. Para o autor, o indivíduo não estabelece uma relação com o mundo por meio do foco em um único elemento, mas, ao concentrar-se sobre algo – levando em consideração a lógica dos *links*

¹⁴⁰ Na base desse pensamento encontra-se a formação da mentalidade do trabalhador moderno, amoldado pela lógica da prosperidade financeira. Os famosos escritos de Benjamin Franklin, citados inúmeras vezes por Weber, atestam a origem desta mentalidade da ocupação: “Lembra-te que *tempo é dinheiro*; aquele que com seu trabalho pode ganhar dez xelings ao dia e vagabundeia metade do dia, ou fica deitado em seu quarto, não deve, mesmo que gaste apenas seis pences para se divertir, contabilizar só essa despesa; na verdade gastou, ou melhor, jogou fora, [outros] cinco xelins” (FRANKLIN apud WEBER, 2004, p. 42). Em outra passagem também afirma: “As mais significantes ações que afetam o *crédito* de um homem devem ser por ele ponderadas. As pancadas de teu martelo que teu credor escuta às cinco da manhã ou às oito da noite o deixam seis meses sossegados; mas se te vê à mesa de bilhar ou escuta tua voz numa taberna quando devias estar a trabalhar, no dia seguinte vai reclamar-te o reembolso e exigir seu dinheiro antes que o tenhas à disposição, duma vez só” (FRANKLIN apud WEBER, 2004, p. 44).

–, também faz incessantes ligações com os demais estímulos que estão ao seu redor: “o meio de concentração se torna o próprio meio de decomposição” (TÜRCKE, 2010, p. 248). Ao mesmo tempo que a Indústria Cultural se esforça para a desarticulação de eu pensante – através do choque imagético e dependência que ele provoca –, a própria lógica da distração também necessita uniformizar esse bombardeio audiovisual como uma nova forma de adaptação do sujeito do mundo; caso contrário, a distração não poderia servir aos interesses da Indústria Cultural: “a própria maquinaria da sensação se difunde em incontáveis estímulos sensoriais, ao mesmo tempo em que ela, em sua dinâmica, uniformiza de forma rasante. E o estado de coisas da distração concentrada também pertence a isso” (TÜRCKE, 2010, p. 306).

Nesse contexto, a distração concentrada torna-se a forma por excelência do conhecimento e transmissão das informações. Se por um lado, esse aspecto demonstra uma nova forma de cognição dos sujeitos, por outro lado, também demonstra a perda do “pensar” pelo “sentir”: o conhecer deixa o campo dos conceitos para habitar o reino dos estímulos audiovisuais, o que passa a ser emblemático e problemático para o aluno em sala de aula, por exemplo. A força que reifica no aluno a sua consciência e memória, também é a mesma que o incentiva a reconhecer nas tecnologias digitais o pressuposto para a sua existência na cultura contemporânea: ser percebido pelos outros e se fazer presente para si mesmo.

No campo da relação pedagógica em sala de aula, o fenômeno da cultura digital também é impactante no que diz respeito à formação dos conflitos entre professor e aluno. É por meio desta cultura que o aluno se aventura a manifestar o seu ressentimento e a sua vingança sempre adiada ao longo de sua trajetória escolar. A insatisfação em torno da ambivalência sobre a figura do professor – admirado e odiado – adquire no ciberespaço uma força inédita que, geralmente, é intimidade nos ambientes presenciais (porém, existente). A frustração em perceber que sua admiração pelo professor não corresponde com sua postura prática, manifesta-se no aluno por meio do ressentimento. E, como prática ressentida, evita responsabilizar-se pelo agravo, atribuindo ao outro mais forte – o professor – a culpa, inclusive, por outras insatisfações que não são decorrentes unicamente do ambiente escolar.

Mas será que os conceitos de “esquizofrenia artificialmente produzida” e a “distração concentrada” podem, por si mesmos, fazer referência a uma reificação do pensamento crítico a ponto dos mesmos se transformarem em condição para ações ressentidas e autoritárias entre professores e alunos? E se o “eu” fosse realmente um amontoado de percepções? E se aquilo que julgássemos estar presente no processo de reificação da consciência – as percepções –, fosse nada mais, nada menos do que a própria base constitutiva da ideia de “eu” consciente? Retomando outro filósofo empirista, David Hume (1711-1776), podemos incluir um

contraponto interessante: se a origem do conhecimento são percepções sensoriais (originárias e derivadas), o que garantiria então a existência de um eu consciente como algo substancial e autônomo por si mesmo? Para o autor, a existência do “eu” nada mais é do que uma associação de percepções que o pensamento e a imaginação – por meio do hábito e da crença – insistem em identificar como algo existente por si mesmo.

De minha parte, quando penetro mais intimamente naquilo que denomino meu eu, sempre deparo com uma ou outra percepção particular, de calor ou frio, luz ou sombra, amor ou ódio, dor ou prazer. Nunca apreendo a mim mesmo, em momento algum, sem uma percepção, e nunca consigo observar nada que não seja uma percepção. Quando minhas percepções são suprimidas por algum tempo, como ocorre no sono profundo, durante todo esse tempo fico insensível a mim mesmo, e pode-se dizer verdadeiramente que não existo. E se a morte suprimisse todas minhas percepções; e se, após a dissolução do meu corpo, eu não pudesse mais pensar, sentir, ver, amar ou odiar, eu estaria inteiramente aniquilado – pois não posso conceder o que mais seria preciso para fazer de mim um perfeito nada. Se, após uma reflexão séria e livre de preconceitos, ainda houver alguém que pense possuir uma noção diferente de si mesmo, confesso que não posso mais raciocinar com ele. Posso apenas conceder-lhe que talvez esteja certo tanto quanto eu, e que somos essencialmente diferentes quanto a esse aspecto particular. Talvez ele perceba alguma coisa simples e contínua, que denomina seu eu; mas estou certo de que não existe tal princípio em mim (HUME, 2001, p. 284-285, grifos do autor).

Obviamente que, não é pelo fato do “eu” ser uma produção posterior às percepções originárias, que poderemos afirmar que ele não exista enquanto faculdade operante no sujeito. No entanto, essa referência nos ajudará a observar que as percepções, por mais que se apresentem como desarticuladoras de um tipo de ação cognitiva (a concentração) em alguns sujeitos específicos, elas não determinarão, necessariamente, os mesmos resultados na base cognitiva de outros sujeitos pensantes. Katherine Hayles (2008), por exemplo, no livro *Electronic Literature: new horizons for the Literary*, apresenta um contraponto acerca da ideia de “distração” a partir da distinção que faz entre “atenção profunda” (*deep attention*) e “hiperatenção” (*hyper attention*).

Para Hayles (2008), a cognição das novas gerações é qualitativamente diferente da cognição das gerações antigas: enquanto os alunos pensam de modo *digital*, os professores ainda conhecem de modo *impresso*: “À luz de tais desenvolvimentos, parece razoável assumir que os cidadãos em sociedades tecnologicamente desenvolvidas, e jovens em particular, estão literalmente sendo reformatados através de suas interações com equipamentos computacionais” (HAYLES, 2008, p. 47, tradução nossa). Até aqui, nenhuma novidade, senão pelo fato da reavaliação da pesquisa sobre o trabalho docente. Ou seja, enquanto pesquisadores tentarem

compreender o contexto digital – ou a “literatura eletrônica”, no dizer da autora – a partir de um pressuposto “tradicional” e “impresso”, a subjetividade das novas gerações sempre ficará aquém do esperado: “em vez de subordinar o corpo à tecnologia ou a tecnologia ao corpo, certamente o melhor curso é focar em duas interações e dinâmicas coevolucionárias” (HAYLES, 2008, p. 113, tradução nossa). Nessa coevolução entre homens e máquinas, em contraposição à “atenção profunda”, Hayles, em seu texto *Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes*, atribui às novas gerações a habilidade da “hiperatenção”, isto é, a capacidade de desenvolver inúmeras ações ao mesmo tempo.

A mudança nos estilos cognitivos pode ser vista no contraste entre atenção profunda e hiperatenção. A atenção profunda, o estilo cognitivo tradicionalmente associado às humanidades, é caracterizado por se concentrar em um único objeto por longos períodos (digamos, um romance de Dickens), ignorando os estímulos externos enquanto está envolvido, preferindo um único fluxo de informações e tendo uma alta tolerância para longos tempos de foco. A hiperatenção é caracterizada por alternar rapidamente o foco entre as diferentes tarefas, preferindo múltiplos fluxos de informação, buscando um alto nível de estimulação e tendo uma baixa tolerância ao tédio (HAYLES, 2007, p. 187, tradução nossa).

Com isso, para Hayles, o problema do processo cognitivo não está na presença ou ausência da “atenção profunda” por si mesma, mas na pretensão utilizá-la como sinônimo de aprendizagem em toda e qualquer ação cognitiva. Tratam-se, portanto, de dois modelos cognitivos distintos, mas complementares, no qual “cada modo cognitivo tem vantagens e limitações” (HAYLES, 2007, p. 188). Dependendo da situação, pode predominar tanto uma como a outra forma de cognição. Existem determinadas tarefas para as quais a atenção profunda é mais adequada, como por exemplo, “resolver problemas complexos representados em um único meio”, porém, à custa do preço de um processo que sacrificaria a “flexibilidade de resposta” (HAYLES, 2007, p. 188). Por outro lado, há casos em que a hiperatenção se destaca melhor, como naquelas situações em que se exigem uma “rápida negociação em ambientes de constantes mudanças, nos quais múltiplos focos competem por atenção”; todavia, sua desvantagem reside na “impaciência em se concentrar por longos períodos em um objeto não interativo, como um romance vitoriano ou um problema complicado de matemática” (HAYLES, 2007, p. 188). O ponto chave é que, em decorrência da longa tradição de uma metodologia que privilegia apenas o tratamento objetivo da informação a partir de atenção profunda, a sala de aula ainda não foi alfabetizada para oferecer atividades que exijam a habilidade cognitiva da hiperatenção.

Como então conciliar essas duas concepções – aparentemente antagônicas – sem ao

mesmo tempo criar uma atmosfera mutuamente excludente? Mas será mesmo que “distração concentrada” e “hiperatenção” são conceitos tão antagônicos assim? Não estariam falando de fenômenos ou processos similares, porém a partir de pontos distintos? Sem dúvida. As duas propostas podem, inclusive, complementar um mesmo interesse pedagógico: denunciar o bombardeamento imagético na sociedade e na sala de aula – que obstaculiza uma autocrítica do aluno –, não invalida aquelas ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de habilidades pertencentes ao modelo cognitivo da hiperatenção. Ou seja, a distração concentrada não faz da percepção a causa da semiformação, mas talvez seja um sinal do quanto a atividade escolar relegou a um segundo plano a percepção em benefício daquelas atividades que intimidam o uso de uma atenção profunda. É evidente que a distração concentrada pode estar à serviço da semiformação; no entanto, isso não quer dizer que a percepção, por si mesma, seja prescindível para o processo cognitivo.

Enfim, seja levando em consideração uma “distração concentrada” (Türcke) ou uma “hiperatenção” (Hayles), o fato é que o imediatismo causado pela fruição dos estímulos sedimentou um novo contexto interacional em sala de aula, dependente, acima de tudo, da aparência imagética. A eleição do estímulo imagético como o único elemento organizador das relações é no mínimo problemática – e não se trata aqui de um pessimismo tecnológico, mas de uma crítica aos programas formativos que se preocupam unicamente com o caráter objetivo da educação (conteúdos) em detrimento daqueles aspectos subjetivos e relacionais. Noutras palavras, o ponto nodal não é a presença da cultura digital na relação professor-aluno, mas a ausência de espaços formativos escolares que discutam sobre as condições históricas e ideológicas do sadismo e do ressentimento na sala de aula – e o porquê tais aspectos estão tão presentes nas redes sociais.

CAPÍTULO V

PERSONALIDADE AUTORITÁRIA EM SALA DE AULA

“Não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini [...], mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas”.

(FOUCAULT, 1991, p. 82)

Conforme apresentado no primeiro capítulo, a obra *The Authoritarian Personality* – iniciada em 1944 e publicada em 1950 – não se encontrava isolada no cenário da pesquisa social empírica norte-americana, mas constituiu uma parte indispensável do projeto *Studies in Prejudice* (Estudos sobre o Preconceito), financiado pelo *The American Jewish Committee* (AJC) e encabeçado pelo então criado Departamento de Pesquisa Científica (*Department of Scientific Research*) – mas que, porém, mantinha uma parceria muito estreita com o Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung / Institute for Social Research*) de Nova York. Se levarmos em conta que Max Horkheimer – juntamente com Samuel Flowerman – foi um dos diretores do Departamento de Pesquisa Científica na mesma época em que também mantinha o cargo de diretor do Instituto, podemos então perceber o quanto os dois centros de pesquisa estavam interligados não só de maneira administrativa, mas também filosoficamente.

Formada por cinco obras¹⁴¹, a série *Studies in Prejudice* apresentou-se como um projeto arrojado de pesquisa social empírica sobre os mais diversos tipos de preconceitos (raciais, sociais, religiosos, políticos etc.). Embora tais obras não apresentassem um padrão ou uniformidade quanto ao tratamento dos temas¹⁴², há pelo menos dois aspectos comuns a todas:

¹⁴¹ À título de lembrança, fazem parte da série as seguintes obras: **1) *The Authoritarian Personality*** (A Personalidade Autoritária), escrito por Theodor Adorno e colaboradores da Universidade de Berkeley (Califórnia) – R. Nevitt Sanford, Daniel J. Levinson, Else Frenkel-Brunswik, Betty Aron, William R. Morrow, Maria Hertz Levinson. **2) *Dynamics of Prejudice: a psychological and sociological study of veterans*** (Dinâmicas do Preconceito: um estudo psicológico e sociológico dos veteranos), escrito por Bruno Bettelheim e Morris Janowitz. **3) *Anti-Semitism and Emotional Disorder: a psychoanalytic interpretation*** (Distúrbios Emocionais e Antissemitismo: uma interpretação psicanalítica), escrito por Nathan W. Ackerman e Marie Jahoda. **4) *Rehearsal for Destruction: a study of political anti-semitism in Imperial Germany*** (Ensaio para a Destruição: um estudo do antissemitismo político na Alemanha Imperial), escrito por Paul W. Massing. **5) *Prophets of Deceit: a study of the techniques of the American Agitator*** (Profetas do Engano: um estudo das técnicas do Agitador Americano), escrito por Leo Löwenthal e Norbert Guterman.

¹⁴² “Nós não procuramos uniformidade. Uma busca pela verdade conduzida de acordo com as melhores técnicas das ciências sociais contemporâneas era o nosso único objetivo. No entanto, através de toda essa diversidade de

a) orbitam em torno da grande temática do preconceito social; b) voltam-se para uma metodologia empírica tipicamente americana, isto é, analisadas e guiadas por técnicas da pesquisa social da época. Horkheimer e Flowerman, que escreveram conjuntamente a apresentação para todos os volumes dos *Studies in Prejudice*, atestam essa questão nos seguintes termos: “acreditamos que, qualquer estudo que se baseie nesse tema central, se realizado a partir de um espírito verdadeiramente científico, acaba nos aproximando de uma solução teórica e, em última instância, prática do problema acerca do combate ao preconceito e ao ódio intergrupal” (HORKHEIMER; FLOWERMAN, 1969, p. VIII, tradução nossa).

Das obras que compõem a série, três delas (*The Authoritarian Personality*, *Dynamics of Prejudice* e *Anti-Semitism and Emotional Disorder*) estão fundamentalmente comprometidas em pesquisar quais fatores psíquicos da personalidade possuem maior ou menor predisposição para a adesão favorável de propagandas fascistas, tornando-os, por assim dizer, capazes para manifestar uma variedade de preconceitos sociais contra determinados grupos étnicos ou religiosos. As outras duas (*Rehearsal for Destruction* e *Prophets of Deceit*), ao contrário, procuram pesquisar os fatores sociais que possibilitam o cenário ideológico fascista que, por sua vez, influenciam o caráter do indivíduo potencialmente antidemocrático.

De acordo com Adorno et al (1969), a formação de uma personalidade autoritária não é algo tão simples de ser compreendido, uma vez que uma parte deste processo depende do *contexto sociocultural e suas influências ideológicas específicas*, porém, uma outra parte decorre dos próprios *arranjos internos* realizados pelos *indivíduos e seus determinados tipos psicológicos*. E qual seria o papel da personalidade nesse processo? É na resposta desta pergunta que reside o fio condutor da nossa discussão. A personalidade possui um *duplo papel*: ao mesmo tempo que a personalidade é *produzida a partir de suas vivências socialmente estabelecidas* – isto é, pela influência de ideologias sociais e de figuras de autoridade –, ela também se apresenta como *instância mediadora entre essas mesmas influências externas*, promovendo, constantemente, *novas reconfigurações internas do caráter*, seja ele fascista ou não.

Desta maneira, a formação da personalidade – em especial a autoritária – não depende somente de um contexto social e histórico, mas, inclusive, das próprias mediações intrapsíquicas que o indivíduo faz das influências que recebe. Desta tese surgem pelo menos três pressupostos: a) que a personalidade autoritária não é inata, mas apreendida socialmente; b) que a personalidade pode manifestar um grau maior ou menor de autoritarismo dependendo

métodos e técnicas, uma medida significativa de concordância foi alcançada” (HORKHEIMER; FLOWERMAN, 1969, p. VIII, tradução nossa).

do tipo ou do padrão intrapsíquico e atuante na mediação das influências recebidas; c) que a personalidade autoritária, embora enraizada por motivações internas e externas, não é imutável, mas suscetível a transformações ulteriores.

Noutros palavras, podemos dizer que a formação de personalidades mais afeitas ao discurso antidemocrático surgem de questões psicossociais que se desdobram em pelo menos três conjuntos de fatores:

- De *influências ideológicas externas e sociais*, que podem vir das mais variadas frentes possíveis, como o choque imagético provocado pela Indústria Cultural, a desintegração da autoridade da família e de outras figuras de autoridade, a automatização do pensamento crítico, a reificação do mundo do trabalho, a influência das redes sociais e da cultura digital etc.
- De *traços intrapsíquicos* da personalidade, formado tanto por disposições inconscientes do perfil fascista, como também pelos possíveis tipos psicológicos que daí decorrem.
- De *mecanismos psicológicos de adesão* ao discurso fascista, dos quais podemos citar a transferência projetiva, a estereotipia e a personalização.

Apresentar adequadamente esses três conjuntos de fatores serão fundamentais para compreendemos, a partir de então, as muitas variáveis externas e internas que precisam ser contabilizadas para a explicação da personalidade autoritária. Passemos para uma análise mais pormenorizadas de cada um destes fatores.

5.1 INFLUÊNCIAS EXTERNAS DA PERSONALIDADE AUTORITÁRIA

Se é verdade o fato de que existem traços específicos da personalidade que estariam mais propensos ao discurso antidemocrático, então perguntamos: por que indivíduos tão diferentes uns dos outros – isto é, que possuem diferentes traços de personalidade – manifestam um padrão autoritário comum? Embora as pessoas tenham traços intrapsíquicos específicos, alguns deles são *socialmente produzidos*, o que justifica um *modus operandi* padronizado em algumas situações. Logo, o acesso e a exposição a determinadas ideologias socioeconômicas auxiliam na formação de disposições inconscientes e latentes que, em determinados momentos da socialização, emergem para o nível da consciência sob a forma de práticas autoritárias.

A personalidade não é resultado apenas da formação dos fatores intrapsíquicos, mas também de “algo que se desenvolve sob o impacto social e jamais está isolada da totalidade social na qual ela ocorre” (ANTUNES, 2014, p. 157). As próprias respostas do indivíduo ao

ambiente circundante (comportamentos, desejos, expressões, tendências psicológicas etc.), o modo de adesão às ideologias, a forma como resolveu na infância os conflitos com as figuras de autoridade, a educação e a mediação promovida pelas instituições sociais (família, igreja escola), entre outros aspectos, todos eles são considerados elementos resultantes de uma situação objetiva de vida e, portanto, de um contexto social e histórico.

Sendo assim, se por um lado a personalidade é produzida a partir das vivências socialmente estabelecidas, por outro lado, ela também assume o papel de mediadora das próprias influências ideológicas: “uma vez que admitimos que as opiniões, atitudes e valores dependem das necessidades humanas, e que a personalidade é essencialmente uma organização de necessidades, podemos então considerar a personalidade um determinante das preferências ideológicas” (ADORNO; et al, 1969, p. 5, tradução nossa).

Mas algo precisa ser enfatizado neste ponto: a citação acima pode até ser esclarecedora quanto à função intrapsíquica da personalidade, mas não estabelece a qualidade do vínculo existente entre personalidade e contexto sociocultural. Ou seja, embora Adorno et al (1969) afirmem que a personalidade é “*um determinante das preferências ideológicas*”, em hipótese algum eles a apresentam como fator último para a adesão de determinadas ideologias. Há aqui uma dialética da personalidade que atua a partir de estruturas formadas socialmente. Noutras palavras, para que a personalidade tenha *o que mediar*, algo precisa ser identificado como depósito sociocultural dos preconceitos.

Dentre os objetivos de *The Authoritarian Personality*, encontramos, sem dúvida, a tentativa de rastrear as raízes do preconceito e do autoritarismo nas sociedades conhecidas como democráticas. Para esse fim, as escalas de medição – AS, E, CPE e F – cumpriram uma função indispensável na pesquisa: medir o quanto os indivíduos estão susceptíveis aos preconceitos e quais tipos psicológicos estão mais afeitos a esse fenômeno psicossocial. Entretanto, observando mais de perto, a finalidade das escalas não era medir a cultura por ela mesma, mas sim a proporção de concepções fascistas – sobre qualquer grupo – presentes em determinadas condições históricas ideologicamente congeladas. Noutras palavras, o que as escalas almejavam medir era o grau de exposição e adesão ideológica dos entrevistados, para então, a partir destes dados, concluir quais traços da personalidade estariam mais propensos à reorganização ideológica do preconceito nos comportamentos e nas práticas sociais.

Esse interesse metodológico, presente também em outros estudos da coleção *Studies in Prejudice*, atestam a preocupação em captar e operacionalizar empiricamente as influências das ideologias sociais nos traços intrapsíquicos. Na introdução da obra *Dynamics of Prejudice* (Dinâmicas do Preconceito), Bettelheim e Janowitz comentam sobre esse objetivo:

Em 1944, Max Horkheimer, então diretor do *Department of Scientific Research* [Departamento de Pesquisa Científica] do *American Jewish Committee* [Comitê Judaico-Americano], desenvolveu planos para um estudo abrangente sobre o problema do antissemitismo. Ele esperava que tal investigação aumentasse não apenas nossa compreensão desse problema particular e importante para as relações humanas, mas também permitisse uma maior compreensão sobre a questão da intolerância, da agitação “fascista” e, por último, mas não menos importante, da estrutura de uma sociedade que permite que um fenômeno tão antissocial, como a intolerância étnica, persista. A tarefa em questão parecia extensa demais para qualquer grupo de pesquisadores e foi decidido montar uma série de projetos, cada um dos quais selecionaria uma área específica para uma investigação independente (BETTELHEIM; JANOWITZ, 1950, p. XVII, tradução nossa).

Por isso, quando falamos em *fatores externos e sociais* da personalidade autoritária, enfatizamos a relação dialética entre dois sistemas indissociáveis: o sistema da personalidade e o sistema social. Nessa relação entre personalidade e contexto social, as ideologias atuam como uma espécie de organização de opiniões, atitudes e valores preestabelecidos (estereótipos) sobre diversas áreas da vida social (política, economia, grupos, minorias etc.). Segundo Parsons (2005, p. 235, tradução nossa), por exemplo, “uma ideologia [...] é um sistema de crenças, mantido em comum pelos membros de uma coletividade”; ou melhor, “um sistema de ideias orientado para a integração avaliativa da coletividade [...] e da situação em que está colocada”.

Essa breve definição proposta acima por Parsons nos leva a concluir, portanto, que as ideologias se manifestam socialmente como um conjunto-padrão de ideias, nas quais o preconceito está localizado. E mais ainda, elas não apenas apresentam o conteúdo do preconceito social – *o quê* –, mas também os motivos – *os porquês* – pelos quais os indivíduos deveriam ou não aderir tais reificações para o campo de suas vivências sociais: “[...] uma ideologia ‘racionaliza’ essas seleções de valores, dá razões do porquê uma direção de escolha deve ser preferida – ao invés de sua alternativa – e do porquê é certo e apropriado que seja assim” (PARSONS, 2005, p. 237, tradução nossa).

A ideologia é capaz, inclusive, de definir os critérios cognitivos da ação e de uma situação social, eliminar drasticamente a aleatoriedade da conduta individual e coletiva, bem como reduzir as possibilidades de escolha; ela cumpre uma função adaptativa, estabilizadora e integradora para o sistema da personalidade. Em *The Authoritarian Personality*, esse conceito de ideologia também aparece, caracterizando-a como “uma organização de opiniões, atitudes e valores – uma maneira de pensar o homem e a sociedade” (ADORNO; et al, 1969, p. 2, tradução nossa). As influências ideológicas oferecem ao indivíduo uma receita operacional que lhe possibilita compreender confortavelmente as coisas ao seu redor ou os diferentes aspectos da

vida social, como política, economia, religião, grupos minoritários etc. “As ideologias têm uma existência independente de qualquer indivíduo isolado; e aquelas que existem em um determinado período resultam tanto de processos históricos como de eventos sociais contemporâneos” (ADORNHO; et al, 1969, p. 2, tradução nossa).

Nesse sentido, as ideologias condicionam as práticas individuais e grupais de modo unidirecional, coagindo o desenvolvimento histórico para fora do campo de ação da livre escolha. Ou melhor, elas escolhem em nome dos indivíduos, levando-os a pensar e agir de forma estereotipada. No caso das ideologias autoritárias o prejuízo é ainda maior, pois, uma vez que dispõem de uma alta coesão interna, o Superego condiciona o Eu a manter um padrão de rigidez que limita a adesão por mudanças sociais (convencionalismo), bem como ativa outras tendências intrapsíquicas da personalidade fascista (obediência e agressividade autoritária, projeção dos fracassos pessoais, ressentimento, poder, dureza, destrutividade, estereotipia etc.).

Ora, se as ideologias propõem regular uma ação individual e coletiva, então, quanto mais autoritária é uma ideologia, mais fascista se torna tanto o padrão da ação social, quanto a personalidade que promove essa própria mediação – ativando, nesse caso, traços latentes igualmente fascistas. Assim como as ideologias autoritárias tendem a conservar padrões rígidos no sistema de socialização, de maneira similar também influenciam na racionalização do próprio sistema da personalidade, que passa a adotar uma rigidez homóloga para criar seus critérios de identificação aos preconceitos sociais.

Não é novidade que a articulação entre a estrutura social e o sistema da personalidade ocorre por meio da execução de papéis sociais que ajustam os indivíduos a determinadas situações sociais e estruturas de conduta. A formalização de tais papéis, no entanto, não ocorre fora dos padrões já institucionalizados pelas condições materiais e históricas; pelo contrário, esse processo configura não apenas o controle dos comportamentos externos mediados pelas instituições, mas, inclusive, mecanismos de controle intrapsíquicos integrados ao sistema da personalidade autoritária. Por assim dizer, as ideologias autoritárias – enquanto manifestações de um determinado contexto histórico fascista – expressam, de modo reificado, as técnicas de controle tanto no nível da personalidade como no institucional.

Então quer dizer que a personalidade seria apenas um produto de fatores externos? Definitivamente não. A personalidade possui uma autonomia própria, uma vez que ela promove recortes específicos da realidade, isto é, uma mediação ou organização de necessidades capazes de determinar quais são as preferências ideológicas mais urgentes para os indivíduos. Mas isso não garante que a formação de sua estrutura ocorra fora de condições históricas. Chegamos, então, a um ponto esclarecedor: a dinâmica da personalidade deve ser percebida de forma

dialética – isto é, a partir do seu *duplo papel*. Se, por um lado, não há possibilidade alguma da formação de qualquer estrutura da personalidade fora das condições históricas e materiais, por outro lado, dentro do campo de possibilidades ideológicas, ela promove novas e recorrentes reorganizações da experiência e da realidade. Logo, quanto mais a estrutura da personalidade se integra a ideologias fascistas, mais recortes autoritários ela executará, resultando em comportamentos e práticas hostis:

Embora a personalidade seja um produto do ambiente social do passado, ela não é, uma vez desenvolvida, um mero objeto do meio presente do indivíduo. O que se desenvolveu foi uma estrutura dentro do individual, algo que é capaz de agir por iniciativa própria sobre o meio social e de selecionar os mais variados estímulos, algo que, embora sempre modificável, é frequentemente resistente a mudanças fundamentais. Essa concepção é necessária para explicar a consistência do comportamento em situações amplamente variadas, para explicar a persistência de tendências ideológicas frente a fatos contraditórios e condições sociais radicalmente alteradas, como também para explicar por que pessoas, que se encontram em uma mesma situação sociológica, sustentam opiniões tão diferentes ou até mesmo opostas sobre questões sociais; e porque é que as pessoas, cujo comportamento foi mudado através da manipulação psicológica, voltam aos seus antigos costumes assim que os agentes de manipulação são removidos (ADORNO; et al, 1969, p. 6, tradução nossa).

Levando em consideração o que foi exposto, as ideologias se aproximariam dos próprios preconceitos sociais, uma vez que impõem externamente um padrão reificado de crenças e atitudes sobre determinados grupos sociais. Nesse caso, a família e as instituições sociais em geral seriam os principais elementos mediadores de valores, práticas e influências psicossociais que estimulariam ou não determinados traços autoritários no âmbito intrapsíquico.

Não somente Adorno et al (1969) falaram sobre o desenvolvimento social e ideológico da personalidade: a ideia de que a socialização primária exercida pela família possui uma ascendência forte nas escolhas ideológicas dos indivíduos foi algo difundido pelos autores da Teoria Crítica antes mesmo dos *Studies in Prejudice*. De acordo com Fromm (1977, p. 142), por exemplo, “a família é o meio através do qual a sociedade ou a classe social imprime a sua estrutura específica na criança e, por conseguinte, no adulto. *A família é o agente psicológico da sociedade*”.

Horkheimer (1987a), em diversos momentos dos *Studien über Autorität und Familie* (Estudos sobre Autoridade e Família) apresenta a tese do quanto as figuras de autoridade e a formação familiar, como um todo, emprestam da estrutura econômica capitalista os principais elementos de autoridade, necessários, por sua vez, para manter o *status quo*. É a partir desse

jogo de imposições entre sociedade e família que os padrões de autoridade adentram na ordem psíquica dos indivíduos:

Entre as condições que influenciam decisivamente a formação psíquica da maioria dos indivíduos, tanto conscientemente como inconscientemente, a família tem uma importância fundamental. Os eventos que nela ocorrem formam a criança desde a mais tenra idade e desempenham um papel decisivo no desenvolvimento de suas habilidades. Assim como a realidade se reflete no meio deste círculo, a criança que cresce nele sofre sua influência. A família, como um dos mais importantes componentes educacionais, garante a reprodução dos caracteres humanos tal como é exigido pela vida social, e lhe oferece, em grande medida, a capacidade essencial para o comportamento especificamente autoritário do qual depende amplamente a sobrevivência da ordem burguesa (HORKHEIMER, 1987a, pp. 49-50, tradução nossa).

Seja como pressuposto para a formação psíquica de habilidades e comportamentos, seja como agente psicológico da sociedade, a família, como parte importante da coletividade, sofre e exerce influência na escolha de determinadas ideologias em detrimento de outras. Fromm (1977, p. 141), chega até mesmo considerar esse o objetivo principal da psicologia social: “compreender o dispositivo instintivo de um grupo, seu comportamento libidinal e predominantemente inconsciente, em junção da sua estrutura socioeconômica”. Em *The Authoritarian Personality*, Adorno et al (1969) também confirmam a influência de tais fatores socioeconômicos no processo de formação das personalidades no âmbito familiar:

De acordo com a presente teoria, os efeitos das forças ambientais na moldagem da personalidade são, em geral, mais profundos quanto mais cedo eles ocorrerem na história de vida do indivíduo. As principais influências sobre o desenvolvimento da personalidade surgem no decorrer do treino infantil, conduzidas pelo ambiente de vida familiar. O que acontece aqui é profundamente influenciado por fatores econômicos e sociais. Não é apenas o fato de que cada família, ao tentar criar seus filhos, procede de acordo com os costumes dos grupos sociais, étnicos e religiosos dos quais são membros, mas fatores econômicos brutos afetam diretamente o comportamento dos pais em relação à criança. Isso significa que mudanças amplas nas condições e instituições sociais terão um impacto direto nos tipos de personalidades que se desenvolvem dentro de uma sociedade (ADORNO; et al, 1969, p. 5-6, tradução nossa).

É interessante notar que a ideia de Adorno et al (1969) não somente concorda, como também ultrapassa – ao menos teoricamente – a tese do núcleo familiar como o produtor de personalidades. Em *The Authoritarian Personality* essa influência é redimensionada para o âmbito das próprias instituições sociais – das quais a família faz parte. Nesse ponto, a argumentação se aproxima do nosso objeto de pesquisa: a sala de aula. As instituições sociais,

enquanto manifestações mais imediatas dos fatores ideológicos socioeconômicos, delimitam estruturas de personalidades mais ou menos afeitas a uma propaganda fascista (ADORNO; et al, 1969).

Ou seja, se é verdade que a propaganda fascista possui um padrão delimitado, então, não menos verdadeiro é o fato de que o vínculo entre a técnica fascista e a adesão de tais valores pelo indivíduo é mediado por outro padrão – o de estruturas ou tipos de personalidades: “o padrão libidinal do fascismo e toda a técnica do demagogo e do hipnotizador coincidem com o mecanismo psicológico através do qual os indivíduos são levados a se submeter às regressões que os reduzem a meros membros de um grupo” (ADORNO, 2015d, p. 163). Ora, quem mais gabaritado para desenvolver tipos de personalidade ou padrões de grupo senão as próprias exigências de consumo impostas pela Indústria Cultural contemporânea e digital? De acordo com Maia (2018, 231), “atualmente, algumas grandes corporações globais dominam o mercado mundial de propaganda por meio da rede de computadores interconectados, e o sonho de um sujeito capaz de traduzir em texto as imagens, e vice-versa, se consuma no pesadelo de uma intensificação radical da manipulação e do controle dos comportamentos”.

Em vista do que observamos anteriormente, esse aspecto semiformador da Indústria Cultural pode ser compreendida aqui como o *novo agente psicológico da sociedade* – utilizando aqui os termos de Fromm (1977). O modo agressivo como a imagem se impõe para alunos e professores, como se fosse a única forma possível de compreensão do mundo e das pessoas, acaba formando nos mesmos uma dimensão de sociedade fundamentada naquilo que é percebido – e não mais no que é argumentado. Trata-se de uma imagem de sala de aula, destituída de legendas explicativas, que, em grande medida, modela a adesão de determinados valores que identificam o professor como o alvo das insatisfações do alunado.

O alvo do sadismo do aluno se torna o professor. O mesmo professor que reage furiosamente diante do controle dos alunos em relação às novas tecnologias. Por outro lado, torna-se evidente o prazer narcísico dos alunos que realizam seus desejos de onipotência e desconsideram quaisquer limites em relação aos seus atos de postarem as imagens dos professores, independentemente das consequências decorrentes para as pessoas cujas imagens são projetadas em escala global (ZUIN, 2012, p. 132).

Incomoda, portanto, o quanto o espaço da escola e da sala de aula, embora pensado sob um projeto democrático, seja um dos alvos mais perseguidos para a difusão de discursos e práticas antidemocráticas e violentas – verbais e físicas. Isso nos leva a crer que a justificativa para a constante ocorrência de tais práticas não pode ser pensada somente como resultado de

arranjos ideológicos socialmente constituídos, mas também como efeito de traços profundos da personalidade que, por manifestarem uma predisposição maior a ideais fascistas, promovem uma mediação consciente e/ou inconsciente sobre as próprias influências ideológicas recebidas.

5.2 TRAÇOS INTRAPSÍQUICOS DA PERSONALIDADE AUTORITÁRIA

Como observado, há razões suficientes para afirmar que os fatores externos orientam a adesão de determinadas ideologias. No entanto, essa tese força o surgimento de outra questão: se os sujeitos são tipificados socialmente – isto é, se formam suas personalidades a partir de padrões impostos externamente –, como então justificar diferentes comportamentos entre indivíduos que estão expostos aos mesmos estímulos ideológicos? Se a personalidade fosse constituída *somente pelos padrões sociais externos*, todos os indivíduos de um mesmo grupo adeririam aos mesmos valores e manifestariam comportamentos, no mínimo, similares. Isso quer dizer que algo específico também age *internamente* no âmbito da personalidade de cada indivíduo no exato momento em que adere ou nega uma determinada ideologia.

Fromm (1980), em seu texto *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: Eine sozialpsychologische Untersuchung* (Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica), argumenta que uma mesma influência ideológica pode não ter o mesmo efeito em personalidades distintas. O fio condutor desta pesquisa foi justamente o da existência de uma intrínseca relação entre elementos externos e internos na formação de uma personalidade, ou seja, uma conexão entre uma estrutura psíquica, o pertencimento a uma classe social e as escolhas políticas dos indivíduos. Por isso, a formação da personalidade está longe de ser uma explicação causal do tipo externo-interno, sociedade-psiquismo.

Hávamos mencionado que a natureza e a eficácia das necessidades emocionais em um indivíduo podem diferir de acordo com a estrutura de sua personalidade. No entanto, isso não significa que a personalidade é moldada por condições individuais e aleatórias, nem que se origina de uma “natureza humana” biologicamente dada. Certamente há diferenças de personalidade causadas por fatores hereditários, bem como por diferenças individuais na experiência de vida; mas essas experiências de vida, embora em alguns aspectos acidentais, estão sempre dentro de um determinado quadro, geralmente determinado pelo padrão de desenvolvimento cultural e, especialmente, pela posição de classe. Além disso, complexos emocionais particulares, que podemos determinar empiricamente, são o resultado de condições históricas que transformam as bases biológicas e fisiológicas da

natureza humana em algo novo e diferente (FROMM, 1980, p. 67, tradução nossa).

Essa pesquisa de Fromm, em muitos aspectos, ressurgiu em *The Authoritarian Personality*, uma vez que “essas ideologias exercem, em diferentes indivíduos, graus diferenciados de atração, questão essa que depende das necessidades do indivíduo e do grau em que essas necessidades são satisfeitas ou frustradas” (ADORNO; et al, 1969, p. 2). Ora, poderíamos imaginar que tal resposta pudesse ser uma solução razoável; afinal de contas, o que mais poderia explicar o desenvolvimento da personalidade senão os graus diferenciados de influências que os indivíduos recebem? Mas essa hipótese ainda é insuficiente para justificar a formação da personalidade – pois, ainda que em graus diferenciados, o que se observa nesse caso é a existência de um movimento unidirecional advindo apenas dos fatores externos e sociais. Para responder essa questão outro processo surge: não ocorre apenas algo *sobre* a personalidade, *mas também por meio dela*. Ou melhor, no desenvolvimento da personalidade emerge um princípio que, apesar de formado externamente, atua internamente por iniciativa própria – ou seja, de modo *consciente* –, promovendo assim os mais variados recortes e arranjos sobre a realidade externa. Nesse sentido, a personalidade passa a ser no “presente” a instância mediadora das próprias influências ideológicas que formaram sua estrutura no “passado”.

De acordo com a teoria que norteou a presente pesquisa, a personalidade é uma organização de forças mais ou menos duradoura dentro do indivíduo. Essas forças persistentes da personalidade ajudam a determinar a resposta em várias situações e, portanto, é em grande parte para elas que a consistência do comportamento – seja verbal ou física – é atribuível. Mas comportamento, por mais consistente que seja, não é a mesma coisa que personalidade; a personalidade está por trás do comportamento e dentro do indivíduo (ADORNO; et al, 1969, p. 5, tradução nossa).

Desta forma, em *The Authoritarian Personality* não se observa apenas um determinismo de fatores externos para a formação da personalidade; pelo contrário, a concepção de personalidade leva em consideração um caráter dialético entre fatores internos e externos, uma vez que é a própria personalidade a responsável pelas inúmeras e efetivas combinações daquilo que fora anteriormente formado no âmbito das ideologias sociais. Essa tese é importantíssima para a análise da personalidade, pois ela nos leva à ideia de que nada, do ponto de vista humano, pode ser entendido como imutável, quebrando assim inclinações persistentes que classificam a personalidade como algo inato ao indivíduo.

A ideologia não é alguma coisa que simplesmente se inflige a indivíduos

passivos, mas abarca certa convivência secreta que demanda um investimento de energia deles mesmos. Aqui se espelha a ideia, sempre defendida por Adorno e por Horkheimer, de que a reprodução dessa sociedade ocorre a partir de processos que passam pela consciência – ou falsa-consciência – dos indivíduos, a qual é socialmente configurada. Se ela se reproduz e se sustenta por meio da ideologia, não menos verdade que isso se faz com o auxílio dos sujeitos cooptados por ela (ANTUNES, 2014, p. 159).

Mas quais seriam esses traços intrapsíquicos da personalidade autoritária? Como apresentado nos capítulos anteriores, a escala do Fascismo (F) tinha como tarefa medir as tendências antidemocráticas implícitas em indivíduos comuns, com os seguintes propósitos: a) permitir a quantificação das tendências fascistas – conscientes ou não – no nível da personalidade; b) aferir o grau de antissemitismo e etnocentrismo nos comportamentos corriqueiros – tomando o devido cuidado em não mencionar o nome de grupos ou ideias político-econômicas presentes nos outros questionários.

Após a aplicação de pesquisas de opinião, testes e entrevistas, bem como uma análise conceitual pormenorizada do material empírico colhido, Adorno et al (1969) apontaram nove traços da personalidade autoritária que demarcariam alguns tipos de caráter mais propensos em aderir ao preconceito e ao fascismo. Ao contrário dos itens pertencentes às outras escalas – Antissemitismo (AS), Etnocentrismo (E) e Conservadorismo Político-Econômico (CPE) –, que se apresentavam abertamente como tendências ideológicas manifestas, tais traços do caráter autoritário foram compreendidos como estruturas implícitas da personalidade, que, na condição de latentes, poderiam emergir na consciência sob a forma práticas fascistas. Levando em consideração que todos esses traços da personalidade já foram detalhadamente analisados no segundo capítulo¹⁴³, apresentaremos aqui apenas um quadro-resumo:

Tabela 10 – Traços Intrapsíquicos da Personalidade Autoritária – Escala F

Disposições inconscientes do Perfil Fascista	Características no indivíduo
Convencionalismo	Trata-se da adesão rígida aos valores convencionais, bem como a dificuldade de o indivíduo renunciar aos valores que aderiu.
Submissão autoritária	Diz respeito ao comportamento do indivíduo que se submete incondicionalmente à autoridade alheia (masoquismo).
Agressividade autoritária	Diz respeito ao comportamento do indivíduo que descarrega a agressão em grupos que despreza (sadismo).

¹⁴³ Para mais informações, confira o item “*Disposições Inconscientes do Perfil Potencialmente Fascista*”, no capítulo 2.

Anti-intracção	Está relacionado à dificuldade do sujeito em entrar em contato com sua vida psíquica (sentimentos, emoções, sensibilidade), por se achar extremamente racional, formando assim um caráter frio e calculista.
Poder e dureza	Trata-se da recorrente preocupação do indivíduo em qualificar seu relacionamento interpessoal a partir da noção do poder e da hierarquia, demonstrado, com isso, uma rigidez exagerada consigo mesmo e com os outros.
Estereotipia e Superstição	Faz com que o indivíduo generalize traços hostis a grupos estranhos, transferindo para a crença de forças externas aquelas causas que decorrem de si mesmo.
Destrutividade e cinismo	Está vinculado a uma visão catastrófica e pessimista de sociedade e de mundo.
Projetividade	Diz respeito ao resultado daquelas pulsões proibidas e negadas pelo sujeito, mas que são exteriorizadas através de sua atribuição a outras pessoas e grupos.
Sexo	Trata-se da preocupação exagerada com a vida sexual (tanto de si mesmo, como dos outros), relacionada, por sua vez, à ideia de que os outros poderão realizar aquelas ações proibidas que o próprio fascista desejaria fazer, mas que lhe são impedidas socialmente.

Fonte: ADORNO; et al, 1969, adaptada, tradução nossa.

A partir da análise destas nove disposições inconscientes do perfil potencialmente fascista – aplicadas, por sua vez, em testes e entrevistas de acordo com a escala F –, Adorno et al (1969) chegaram à conclusão de pelo menos onze “tipos psicológicos” ou “síndromes”¹⁴⁴ resultantes deste processo: “ressentido superficial ou manifesto” (*surface resentment*), “convencional” (*conventional*), “autoritário” (*authoritarian*), “rebelde e psicopata” (*rebel and psychopath*), “maníaco” (*crank*), “manipulador” (*manipulative*), “rígido” (*rigid*), “contestador” (*protesting*), “impulsivo” (*impulsive*), “pacato” (*easy-going*) e o “liberal genuíno” (*genuine*

¹⁴⁴ Deve-se notar que o termo “Síndrome” não é sinônimo de doença, mas uma recorrência de sinais comuns de algo. De acordo com Rycroft (1975, p. 223, grifo nosso), síndrome significa um “grupo de sinais e sintomas que se sabe ocorrerem juntos, mas não constituindo em si mesmas uma doença, seja porque as vinculações entre os itens que o compõem são desconhecidas, seja porque ele pode constituir manifestação de diversas doenças”. O uso de termo *síndrome* já era algo comum nas pesquisas sociais desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisas Sociais. Na pesquisa *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: eine sozialpsychologische Untersuchung* (Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica), organizada por Fromm em 1929 ainda na Alemanha, o termo “síndrome” é utilizado como o resultado de traços e atitudes típicos dos indivíduos nos diversos grupos, cujas causas não são explicitamente manifestas (FROMM, 1980). Essa terminologia também foi adotada por *The Authoritarian Personality* ao falar das “síndromes” como “tipos psicológicos” mais afeitos ou não ao discurso antidemocrático: “Todo passo [isto é, pesquisa] que vai além do fato e visa o significado psicológico [...], inevitavelmente envolve generalizações que transcendem o suposto ‘caso’ único; e acontece que tais generalizações quase sempre implicam na existência de certos núcleos ou síndromes regularmente recorrentes que se aproximam bastante da ideia de ‘tipos’” (ADORNO; et al, 1969, p. 748, tradução nossa).

liberal).

De acordo com Adorno et al (1969), essa metodologia orientada para a formulação de *tipos psicológicos* – método já utilizado anteriormente, por exemplo, em diversos projetos do Instituto de Pesquisas Sociais¹⁴⁵ –, embora pareça ser um recurso positivista e classificatório, almeja, pelo contrário, conhecer de que forma os preconceitos são estabelecidos no tecido social. Ou seja, o interesse dos autores não era identificar quais indivíduos possuíam este ou aquele tipo psicológico, mas reconhecer, por meios do trabalho empírico, os traços sociais estereotipados que poderiam servir como *tipos ideais*¹⁴⁶ para a análise de outras manifestações preconceituosas. Logo, os tipos psicológicos são concebidos como recursos metodológicos da pesquisa social – e não como essências independentes e, por isso, reducionistas:

A razão para a persistente plausibilidade da aproximação tipológica, contudo, não é estática e biológica, mas exatamente o oposto: dinâmica e social. O fato de que a sociedade humana tem estado dividida em classes afeta mais do que as relações externas dos homens. As marcas da repressão social são deixadas na alma dos indivíduos (ADORNO; et al, 1969, p. 747, tradução nossa).

A definição metodológica dos tipos psicológicos (síndromes) não implica, portanto, em uma explicação arbitrária sobre o estudo da personalidade humana, mas representa uma escolha para melhor conceituar a diversidade de acordo com sua própria estrutura, se beneficiando, assim, de uma compreensão mais íntima dos preconceitos manifestos socialmente. Abdicar totalmente de qualquer generalização que transcenda os aspectos mais particulares da pesquisa seria uma forma equivocada – e aí sim positivista – de compreensão dos fatos, uma vez que ela perderia sua relação com a totalidade social. Além do que, conforme indicado na citação acima, a própria sociedade encontra-se padronizada e tipificada,

¹⁴⁵ O uso de tipologias para a identificação de tipos psicológicos ou síndromes foi muito comum em vários projetos de pesquisa do Instituto, dentre os quais podemos citar: **a)** *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches: eine sozialpsychologische Untersuchung* (Trabalhadores e Funcionários às vésperas do Terceiro Reich: uma investigação psicológica e sociológica), de 1929; **b)** *Antisemitism among American Labor* (Antissemitismo entre os Trabalhadores Americanos), de 1944-1945; **c)** *Research Project on Anti-Semitism* (Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo), de 1941.

¹⁴⁶ O conceito de “tipo ideal” é original da metodologia sociológica de Max Weber. De modo geral, os tipos ideais não existem por si mesmos, mas apenas na medida em que servem de recursos metodológicos para a análise da dinâmica social. Segundo Tragtenberg (2001, p. XXV), “o tipo ideal define o conjunto de conceitos que o sociólogo constrói para fins de pesquisa. Weber não aceita a concepção clássica de ciência, segundo a qual ela pode abranger a ‘substância’ das coisas integrando-as num sistema totalizante no qual o pensamento abranja a totalidade do real. Todo conhecimento é hipotético na medida em que nenhum sistema reproduz a realidade que é infinita. O tipo ideal constitui-se como um momento em que o sujeito cognoscente analisa o real conforme as relações que seu ponto de vista mantém com os valores. Essa relação com os valores elimina o que deva ser desconsiderado; o rigor conceitual dos conceitos ainda está ausente. É o papel do tipo ideal. O tipo ideal aparece como um método das ciências histórico-sociais, cujo objetivo é captar os fenômenos na sua singularidade”.

produzindo, a todo momento, *tipos* de pessoas: “somente por meio da identificação dos traços estereotipados do homem moderno, e não pela negação de sua existência, pode-se desafiar essa tendência perniciosa de classificação e subsunção generalizadas” (ADORNO; et al, 1969, p. 747, tradução nossa).

Por outro lado, a generalização dos casos não serve para a uma análise hipostática e separada do real, mas para a sua reutilização e análise de novos casos particulares. Os tipos psicológicos são, nesse caso, um ponto de partida para o estudo sobre o preconceito – e não o resultado definitivo. Como já mencionado no capítulo primeiro, observa-se em *The Authoritarian Personality* o amadurecimento do materialismo interdisciplinar de Horkheimer: quando se tenta separar a teoria do dado empírico ou o sujeito do método, perde-se a compreensão do objeto estudado em sua amplitude, caindo ou na vazia especulação metafísica ou na cega e fragmentada investigação positivista. Conforme Adorno (1973b, p. 97, tradução nossa), “a investigação social empírica é corretiva não só na medida em que impede construções cegas de cima para baixo, mas também quanto à relação entre fenômeno e essência”. E, em seu texto *Experiências Científicas nos Estados Unidos*, complementa essa ideia: “Não é lícito hipostasiá-las [isto é, as investigações empíricas], nem considerá-las como chave universal. Sobretudo, elas próprias devem culminar em conhecimento teórico. A teoria não é mero veículo que se tornaria supérfluo tão pronto se possuíssem os dados” (ADORNO, 2005a, p. 156).

Três critérios ou cuidados metodológicos foram estipulados para a utilização dos tipos psicológicos em *The Authoritarian Personality*: a) só serão aceitos os tipos se eles puderem agrupar organizadamente e sob um determinado contexto uma certa quantidade de traços e disposições comuns, capazes de demonstrar alguma *unidade de sentido* no que diz respeito à origem dos conflitos psicológicos; b) a formação e análise das tipologias devem ser guiadas por um “espírito crítico”, isto é, precisam compreender os *tipos de indivíduos* em vista das *funções socialmente estabelecidas pelas tipificações* – por exemplo, quanto mais rígido é um tipo, mais ele mostrará traços desta característica no tecido social; c) os tipos psicológicos devem ser definidos de tal maneira que possam, ao mesmo tempo, serem *úteis aos objetivos do estudo* (compreender o preconceito a partir da relação entre o psíquico e o social) e passíveis, portanto, de serem traduzidos em padrões relativamente organizados, de modo que as diferenças mais individuais cumpram apenas um papel secundário na pesquisa (ADORNO; et al, 1969, p. 749-750).

Deve-se observar, no entanto, que nem todos as *síndromes* ou *tipos psicológicos* apresentados na obra foram enquadrados como fascistas ou autoritários. Dependendo da pontuação que o indivíduo obteve na escala F, ele foi identificado a partir de um perfil mais

fascista ou não. Ou seja, aqueles perfis psicológicos que receberam uma alta pontuação na escala F – e nas outras escalas – foram considerados mais autoritários (e, por isso, propensos ao comportamento fascista e antidemocrático); os perfis que receberam, pelo contrário, uma baixa pontuação na escala F foram considerados mais liberais. Isso quer dizer que o critério para a identificação do tipo fascista depende do grau de aceitação consciente daquelas tendências antidemocráticas latentes no indivíduo.

Dos onze tipos psicológicos apresentados no capítulo dezenove de *The Authoritarian Personality*¹⁴⁷, Adorno et al (1969) identificaram somente seis com alta tendência antidemocrática; os outros cinco tipos obtiveram baixa pontuação na escala F e, por isso, foram considerados menos propensos ao discurso fascista.

Tabela 11 – Graus e disposições das Síndromes ou Tipos Psicológicos

Graus de Pontuação na Escala F	Síndromes ou Tipos psicológicos
Alto	1) Ressentido superficial ou manifesto; 2) Convencional; 3) Autoritário; 4) Rebelde e Psicopata; 5) Maníaco; 6) Manipulador.
Baixo	1) Rígido; 2) Contestador; 3) Impulsivo; 4) Pacato; 5) Liberal genuíno.

Fonte: ADORNO; et al, 1969, adaptada, tradução nossa.

No entanto, deve-se observar que, no cômputo dos escores de cada síndrome, não existiu uma diferença absoluta entre indivíduos com alta e baixa tendência antidemocrática, uma vez que, todos os tipos de baixa pontuação – com exceção do *pacato* e do *liberal genuíno* – mantiveram afinidades ou correlações conceituais em maior ou menor grau com os tipos de alta pontuação. Passemos então para uma análise de algumas características destes tipos ou síndromes de alta e baixa tendência autoritária.

5.2.1 Síndromes com Alta Pontuação Fascista

Como já informado, Adorno et al (1969) identificaram seis síndromes com alta

¹⁴⁷ Para mais informações dos critérios de utilização dos tipos psicológicos, confira o capítulo 19 *Types and Syndromes (Tipos e Síndromes)*, de autoria de Adorno, presente na quarta parte *Qualitative Studies of Ideology (Estudos Qualitativos da Ideologia)* (ADORNO; et al. 1969, p. 744-783).

propensão ao discurso fascista: *a) Ressentido superficial ou manifesto; b) Convencional; c) Autoritário; d) Rebelde e Psicopata; e) Maníaco; f) Manipulador*. Com exceção do *ressentido superficial ou manifesto*, a análise dos autores levou em consideração a maneira como cada um conseguiu resolver (ou não), durante a infância, seu conflito com as figuras de autoridade, em especial a paterna, e o modo como cada qual reelaborou essa relação na vida adulta. Por exemplo, o *convencional* e o *autoritário* reorganizam suas relações na vida adulta a partir da identificação não resolvida com a figura paterna na infância; o *rebelde-psicopata*, ao contrário, reestrutura de maneira destrutiva essa relação conflituosa a partir da total aversão a qualquer figura de autoridade; já o *maníaco* e o *manipulador* fundamentam a frialdade de suas relações adultas como resultado da total indiferença à figura paterna na infância. Vejamos cada um deles.

a) Ressentido superficial ou manifesto (Surface resentment). De acordo com Adorno et al (1969), essa tipologia é diferente das outras presentes em sujeitos com altas pontuações. Enquanto os outros tipos são caracterizados pela falta – total ou parcial – de motivações racionais manifestas que justifiquem seus preconceitos na vida adulta, essa tipologia é compreendida pela manifestação consciente de determinados estereótipos sociais (sobre pessoas e grupos), aderidos, no entanto, de forma acrítica e mecânica, para que assim sejam utilizados como meio de superação dos seus próprios fracassos¹⁴⁸.

Ou seja, são incluídos neste tipo psicológico aquelas pessoas que aceitam acriticamente os estereótipos – fórmulas prontas – com o objetivo de racionalizarem e superarem determinados dilemas político-econômicos nos mais variados campos de socialização. Por exemplo, como justificativa para as dificuldades financeiras, costumam transferir a culpa para um alvo comum, no caso, os judeus. Nesse sentido, racionalizam justificativas e identificam em minorias (e outros grupos socialmente hostilizados e estereotipados) os “bodes expiatórios” da situação: “aqui está o pai de família descontente e resmungão, que se sente feliz em fazer com que os outros se sintam culpados pelos seus próprios fracassos econômicos, e ainda mais satisfeito se puder obter vantagens materiais da discriminação contra as minorias” (ADORNO; et al, 1969, p. 754, tradução nossa).

Adorno et al (1969) reconhecem nessa tipologia uma espécie de apropriação utilitarista e racional dos próprios preconceitos como meio de alívio intrapsíquico: utilização dos alvos do preconceito para a transferência e exoneração da culpa, próprio da atitude ressentida. No entanto, isso não quer dizer que o *ressentido superficial* – por demonstrar certo grau de

¹⁴⁸ “Podemos dizer que algumas pessoas ‘formam um grupo’ em razão de que compartilham certas motivações mais ou menos racionais, enquanto o restante de nossas síndromes ‘altas’ se caracterizam pela relativa ausência ou falsidade de motivações racionais” (ADORNO; et al, 1969, p. 753, tradução nossa).

consciência de suas próprias opiniões preconceituosas – esteja isento dos mecanismos psicológicos do caráter fascista. Pelo contrário, esse tipo psicológico obteve pontuação alta em todos os itens da escala F, como também nas outras escalas, apresentando, assim, todos os atributos gerais da perspectiva preconceituosa (que os autores tomaram como prova central para a existência de determinadas tendências subjacentes da personalidade).

O caso escolhido pelos autores para exemplificar o *ressentido superficial* foi o apresentado na *Entrevista F5043*¹⁴⁹, cujos traços apresentam uma generalizada falta de espírito crítico quanto aos itens relacionados à rígida obediência a figuras de autoridade e ao convencionalismo de valores tradicionais, o que justifica uma aparente ausência de sérios conflitos familiares: “ela nunca foi severamente disciplinada pelos pais; pelo contrário, ambos tendiam a satisfazer todos os seus desejos, e era, sem dúvida, a [filha] favorita deles... Nunca houve nenhum atrito sério e, até o presente, ainda mantém um relacionamento muito próximo com seus irmãos e com a família em geral” (ADORNO; et al, 1969, p. 755, tradução nossa).

De modo geral, o *ressentido superficial* demonstra uma atitude marcadamente antidemocrática quanto a questões raciais e/ou diferenças socioeconômicas – por isso obteve alta pontuação também na escala E. Frequentemente incriminam as minorias pela própria falta de hospitalidade, crimes ou desordens sociais. Embora não recorra a um antissemitismo de nascença¹⁵⁰, culpabiliza os judeus por estarem demasiadamente envolvidos nas estruturas sociais norte-americanas, considerando-os como intrusos e perigosos. “O antissemitismo lhes oferece a gratificação de serem ‘bons’ e irrepreensíveis [isto é, livres da culpa], e de fazer recair a responsabilidade em alguma entidade visível e altamente personalizada. Esse mecanismo foi institucionalizado” (ADORNO; et al, 1969, p. 756, tradução nossa).

O ressentimento decorrente destes tipos é considerado *superficial* justamente porque guiam a sua ação a partir de fórmulas prontas (estereótipos), sem a menor preocupação em

¹⁴⁹ **Entrevista F5043:** realizada com uma mulher, branca, dona de casa, casada, de idade mediana (faixa etária entre os 40 e 50 anos). Os autores a descrevem nos seguintes termos: “Trata-se de uma dona de casa que, em todas as escalas, recebeu um número extremamente alto de pontos. [...]. Embora seu marido tivesse uma boa posição como corretor de ações, quando se casou com ele em 1927, a crise da bolsa de valores e a subsequente depressão [econômica] fizeram com que ela entrasse em sérios problemas econômicos, chegando a tal ponto que, finalmente, foram forçados a se mudarem e viverem com a sogra rica. Essa situação causou alguns atritos e, ao mesmo tempo, a dispensou de muitas responsabilidades [financeiras]. Em geral, o indivíduo entrevistado parece se identificar com a classe média-alta, estabelecendo, assim, um equilíbrio entre seu passado na classe alta e sua atual posição precária na classe média. Embora não admita isso em seu *Ego*, a perda do dinheiro e do seu *status* deve ter sido um processo muito doloroso; e é provável que seu forte preconceito contra os judeus que se infiltram no bairro esteja diretamente relacionado ao seu medo de afundar ‘mais ainda’ na escala econômica” (ADORNO; et al, 1969, p. 754-755, tradução nossa).

¹⁵⁰ De acordo com Adorno (1941, p. 134), trata-se daquele antissemitismo que não suporta o judeu por conta de seus traços naturais (pés planos, nariz achatado, gesticulação, sotaque etc.). Trata-se de uma rejeição sem qualquer justificativa racional.

avaliar a origem social de tais preconceitos – seus verdadeiros determinantes sociais. Essa atitude resulta em um tipo de julgamento hostil por meio de padrões tradicionais, admitindo, manifestadamente, preconceitos ou ressalvas a grupos minoritários.

b) Convencional (Conventional). Para esse tipo psicológico prevalece o pensamento caracterizado pela oposição entre endogrupo e exogrupo. De modo geral, os preconceitos são utilizados por tais indivíduos por dois motivos complementares: para que se identifiquem com mais facilidade com o grupo que pertencem – ou que desejam pertencer – (endogrupo), bem como para demarcarem os critérios de caracterização dos alvos de sua hostilidade: “a cor específica de sua atitude antiminoritária é dada por sua ênfase especial na dicotomia entre endogrupo e exogrupo: ele não tem contato com o exogrupo e não deseja tê-lo e, ao mesmo tempo, projeta sobre ele seus próprios padrões de endogrupo, enfatizando seu ‘espírito de clã’” (ADORNO; et al, 1969, p. 757, tradução nossa).

São preconceituosos no sentido literal da palavra: adotam para si os juízos correntemente expressos pelos outros, sem o menor cuidado de examinar previamente a legitimidade da informação. Como o próprio nome já diz, possuem uma forte tendência ao convencionalismo e aos valores tradicionais, marcados pelo espírito de clã – sem dúvida alguma, resultante de uma integração não resolvida com a figura de autoridade paterna. Por conta de sua forte integração com o endogrupo (valores, figuras de autoridade, práticas etc.), transfere para o exogrupo uma carga de hostilidade, em especial para judeus, negros e demais minorias étnicas e econômicas. A forte rejeição às minorias transpareceu, por exemplo, no caso do indivíduo mencionado na *Entrevista M5057*¹⁵¹, que se posicionou acerca dos judeus da seguinte forma:

Não há dúvidas de que eles se mantêm unidos. Se apoiam entre si muito mais do que os protestantes [...]. Nos Estados Unidos um judeu tem tanto direito à liberdade como qualquer outro. [...]. Eu odeio ver entrar no país uma quantidade excessiva de judeus de outros países. Sou a favor da exclusão completa de imigrantes judeus (ADORNO; et al, 1969, p. 758, tradução nossa).

Como de se esperar, o *convencional* apresenta uma alta pontuação na escala E, demonstrando uma resistência em aceitar discursos progressistas ou que se orientam por meio

¹⁵¹ **Entrevista M5057:** realizada com um homem, branco, soldador, de 30 anos. Os autores o descreveram da seguinte forma: “Ele apresenta uma personalidade e uma configuração atitudinal que são encontradas com bastante frequência entre os trabalhadores especializados, e não denota uma tendência à crueldade ou à exploração, mas simplesmente reflete os preconceitos de seu próprio endogrupo à moda do ‘convencional’ antissemita” (ADORNO; et al, 1969, p. 756-757, tradução nossa).

de posições extremas. Como recurso, utiliza-se da rigidez religiosa para justificar o seu convencionalismo sociopolítico, como assim afirma o entrevistado 5057: “*não se deve permitir que a religião atrapalhe as atividades essenciais da vida diária. No entanto, a religião deveria nos ajudar a evitar todo tipo de exagero, como beber, jogar ou qualquer coisa em excesso*” (ADORNO; et. al. 1969, p. 731, tradução nossa).

O *convencional*, geralmente, não tem contato algum com o exogrupo – e nem deseja ter –, mas, ao mesmo tempo, julga-se profundamente conhecedor dos grupos que hostiliza. Trata-se de um mecanismo psicológico carente de uma argumentação racional, pois aquilo que supõe conhecer externamente (exogrupo), na realidade, não passam de projeções oriundas dos padrões ideológicos do seu próprio Superego (endogrupo). Como forma de atenuação de sua hostilidade, utilizam o recurso da conformidade geral – do padrão considerado “normal” –, expresso por sentenças do estilo “*nossa forma de governo*”, como também pela crença de que as características do exogrupo são imutáveis e, por isso, fadadas à condição de anormais: “uma certa rigidez de seu padrão convencional é discernível em sua crença na imutabilidade das características do exogrupo” (ADORNO; et al, 1969, p. 757, tradução nossa).

A essência do preconceito para esse tipo psicológico está orientado pelo etnocentrismo e pela manutenção do *status quo*. A rejeição a grupos minoritários (negros, judeus, japoneses etc.) se baseia, primordialmente, no fato de que eles não correspondem ao seu ideal de endogrupo convencional – e igualmente estereotipado. Isso é tão evidente que, na medida em que tais minorias assimilam os valores do endogrupo, passam a ser, gradualmente, tolerados pelo convencionalista. O indivíduo *convencional* possui, portanto, uma incapacidade em lidar com as diferenças, demonstrando padrões rígidos de socialização (ADORNO; et al, 1969).

c) *Autoritário (Authoritarian)*. Segundo Adorno et al (1969), essa síndrome é a que mais integra o quadro antidemocrático segundo os traços descritos na escala F – porém, não a mais fascista, como veremos adiante com o tipo “manipulador”. Para a análise deste tipo psicológico, os autores utilizaram mais uma vez a psicanálise freudiana, especialmente o conceito proposto por Erich Fromm (1987) em seu texto *Sozialpsychologischer Teil*, presente na obra *Autorität und Familie* (Autoridade e Família): o caráter sadomasoquista. Tomando como pressuposto esse estudo, a repressão externa (socioeconômica) promove a repressão interna dos impulsos: “tentamos mostrar que a estrutura autoritária da sociedade cria e satisfaz as necessidades que surgem na base do sadomasoquismo” (FROMM, 1987, p. 122, tradução nossa).

Por conta do caráter sadomasoquista, para esse tipo psicológico só existe a adaptação social na medida em que ele encontra prazer na agressiva obediência e/ou subordinação. Isso

põe em jogo a própria estrutura sadomasoquista como condição e finalidade da ação do sujeito autoritário. Obviamente que, nesse caso, tais indivíduos obtiveram uma alta pontuação em itens como *submissão autoritária* e *obediência autoritária*. Tais tendências sádicas e masoquistas resultam em gratificações inconscientes que, orientadas pelo seu principal agente psicológico, o Superego, impedem o bom êxito do Complexo de Édipo no indivíduo:

O padrão segundo o qual essas gratificações se traduzem em traços de caráter é uma resolução específica do complexo de Édipo, que define a formação da síndrome aqui em questão. O amor pela mãe, em sua forma primária, está sob um severo tabu. Isso resulta em um ódio contra o pai que é transformado em amor através de formações reativas. Essa transformação leva a um tipo particular de Superego. A transformação do ódio em amor, a tarefa mais difícil que um indivíduo deve realizar em seu estágio inicial de desenvolvimento, nunca alcança um bom sucesso por completo (ADORNO; et al, 1969, p. 759, tradução nossa).

Do ponto de vista da psicodinâmica do sujeito autoritário, parte de sua agressividade é absorvida como masoquismo, enquanto a outra parte é convertida em sadismo, cujas gratificações são descarregadas justamente naqueles sujeitos ou grupos com os quais não se identifica (minorias e exogrupo). O Complexo de Édipo mal resolvido conduz à projeção estereotipada e agressiva: “frequentemente, o judeu se torna um substituto para o *pai odiado*, assumindo, muitas vezes, no nível da fantasia, as mesmas qualidades paternas que um dia tinham revoltado o filho, como o espírito prático, frieza, dominação e até mesmo rivalidade sexual” (ADORNO; et al, 1969, p. 759, tradução nossa). A sua imediata e irracional identificação com as figuras de autoridade promove uma ação beligerante e de constante ataque àqueles que considera mais fracos e vulneráveis. Na *Entrevista M352*¹⁵², por exemplo, os autores apresentam o caso de um tipo *autoritário*, que se manifesta com relação aos judeus da seguinte maneira:

Para mim, um judeu é como um estrangeiro da mesma classe que – digamos, oh, eu ia dizer um Filipino. Veja, por exemplo... eles observam todos aqueles diferentes dias religiosos, que são completamente estranhos para mim – e eles

¹⁵² **Entrevista de M352:** realizada com um homem, branco, operador chefe de seção, de idade mediana. Ao ser perguntado sobre o que lhe traz satisfação, responde o seguinte: “*Bem, eu sou o operador chefe – chefe de turno – horários rotativos... (No assunto ele enfatiza sua posição de ‘chefe’) ... É um departamento pequeno... 5 no departamento... com 5 em cada turno. Para mim é satisfação pessoal... ter 5 pessoas que trabalham sob minhas ordens, que me procuram para pedir conselhos sobre como fazer as coisas e que a decisão final ... seja minha; e estou satisfeito com o fato de que deva estar certo em minha decisão final – e geralmente estou; e saber que estou certo e faço bem as coisas me dá satisfação pessoal. O fato de ganhar a vida não me dá nenhuma satisfação pessoal. São essas coisas que mencionei... Saber que estou agradando alguém também me dá satisfação*” (ADORNO; et al, 1969, p. 760, tradução nossa).

não deixam isso – eles não se americanizam completamente... (O que aconteceria se houvesse menos preconceitos contra eles?) Não sei – Eu não sei por que, mas me parece que os judeus são feitos para serem sempre assim – não é possível mudarem – é um tipo de instinto que eles nunca perderão – eles serão judeus para todo o sempre. (O que deve ser feito?) Eles tem a capacidade de obter o controle – agora, como vamos detê-los... provavelmente temos que aprovar alguma lei que os reprima (ADORNO; et al, 1969, p. 761, tradução nossa).

Segundo Adorno et al (1969), embora a estereotipia não seja o único meio de identificação social para essa síndrome, ela desempenha uma função fundamental na economia psíquica do *autoritário*: canaliza a energia libidínica do indivíduo segundo as exigências do Superego. A mesma ação psíquica que manifesta uma rígida obediência às figuras de autoridade (masoquismo), também comporta um agressivo desejo de dominação a outros grupos externos (sadismo). Esse aspecto é declarado pelo próprio indivíduo da *Entrevista M352*: “*bem, meu pai era um homem muito rigoroso. Ele não era religioso, mas muito severo educar as crianças. Sua palavra era lei e sempre que era desobedecido havia punição*” (ADORNO; et al, 1969, p. 761, tradução nossa). Isso explica a empatia do *autoritário* com hierarquizações rígidas e crenças religiosas baseadas na punição – o que também justifica pontuações altas nos itens *poder e dureza*: “o conceito de Deus deste sujeito é claramente idêntico a um Superego exteriorizado ou, para usar o termo original de Freud, igual a um ‘ideal de eu’, com todos os traços de um pai forte, mas ‘útil’” (ADORNO; et al, 1969, p. 760, tradução nossa).

A rígida identificação com a autoridade paterna – manifesta na submissão autoritária – o leva, na vida adulta, ao desenvolvimento de uma satisfação sádica em manter outras pessoas sob o seu domínio ou tutela: “*Para mim é satisfação pessoal... ter 5 pessoas que trabalham sob minhas ordens, que me procuram para pedir conselhos sobre como fazer as coisas e que a decisão final ... seja minha*” (ADORNO; et al, 1969, p. 760, tradução nossa). Isso nos leva a crer que o grau de satisfação deste indivíduo é proporcionalmente equivalente ao grau de obediência dos outros: “*estou satisfeito com o fato de que deva estar certo em minha decisão final – e geralmente estou; e saber que estou certo e faço bem as coisas me dá satisfação pessoal*” (ADORNO; et al, 1969, p. 760, tradução nossa).

d) Rebelde e Psicopata (Rebel and psychopath). A dificuldade de resolução do Complexo de Édipo também está presente em outras estruturas mentais autoritárias, como a do *rebelde-psicopata*. No entanto, no lugar de uma identificação com a figura paterna – como no caso do tipo *autoritário* –, o *rebelde-psicopata* está susceptível a uma insurreição ou aversão a tais figuras. Noutras palavras, enquanto o *autoritário* desenvolve um comportamento sádico e agressivo porque se identifica de forma rígida com a autoridade paterna, o *rebelde-psicopata*

manifesta um comportamento hostil porque possui uma aversão absoluta a qualquer figura de autoridade (ADORNO; et al, 1969).

Se, por um lado, esse processo de aversão à autoridade paterna pode eliminar as tendências sadomasoquistas, por outro, desencadeia outros tipos de gratificação ainda capazes de conservar uma estrutura mental fascista. O autores observaram, nesse caso, não uma superação do caráter autoritário, mas apenas a substituição – ou transferência negativa – por outro tipo de caráter antidemocrático, que levaria o indivíduo a criar um ódio cego e irracional contra toda autoridade, acompanhado de fortes inclinações destrutivas e de uma secreta disposição para agir conforme aquilo que odeia (ADORNO; et al, 1969).

Para fins conceituais, os autores fizeram uma pequena distinção entre o rebelde e o psicopata. O indivíduo *rebelde* é aquele que manifesta um impulso supostamente revolucionário e justiceiro contra aqueles que considera fracos e indignos de respeito – conforme o exemplo do *Condottiere*¹⁵³ –, mas que, na realidade, não passa de uma tipificação do próprio preconceito contra as minorias, camuflado sob a ideia do falso heroísmo. A aversão à figura da autoridade paterna é substituída pelo anseio persecutório a determinados grupos étnicos. Como exemplo de *rebelde*, os autores apresentaram o caso de Eugene, na *Entrevista M662A*¹⁵⁴, cujos traços fascistas foram canalizados para o seu ódio contra os negros: “*Os negros são ‘problemáticos’, sempre causando problemas... Eles são insolentes, incitam brigas... Eles sempre causam muitos problemas, tentando ser os figurões. [...] Eles são negros e eu sou branco... Não trabalharia com eles... Quem fiquem no lugar deles*” (ADORNO; et al, 1969, p. 826, tradução nossa). E mais adiante justifica por que os negros devem ser combatidos: “*Eles acham que são melhores do que nós*” (ADORNO; et al, 1969, p. 827, tradução nossa).

Adorno et al (1969) também observaram que o *rebelde*, embora tenha implicitamente uma hostilidade antidemocrática sempre ativa e atuante, manifesta em determinadas situações uma máscara pseudodemocrática, cujo objetivo é desviar a atenção de sua própria hostilidade por meio da transferência de sua maldade para o exogrupo em questão. Esse aspecto ficou claro na afirmação de Eugene sobre os judeus: “*suponho que eles são bons... eu nunca tive*

¹⁵³ Essa tipologia apareceu pela primeira vez no *Research Project on Anti-Semitism* (Projeto de Pesquisa sobre o Antissemitismo), publicado em 1941. De modo geral, o *Condottiere* é formado tanto pela massa de desempregados pós-guerra, como também por aventureiros ou profissionais que exercem tarefas de “risco” ou “perigo”. Os primeiros estão inclinados a odiar os judeus porque estão suscetíveis a seguir qualquer líder; os segundos porque racionalizam a perseguição antisemita como um ideal heroico (ADORNO, 1941).

¹⁵⁴ **Entrevista M662A:** Eugene, homem, branco, detento do Presídio Estadual de San Quentin (Califórnia), solteiro, 28 anos. Preso por falsificação de cheques; possuía oito antecedentes criminais por embriaguez, agressão e assalto. Ao ser perguntado como descreveria a si mesmo, respondeu: “*gosto de brigar; sou um pouco selvagem*” (ADORNO; et al, 1969, p. 765, tradução nossa).

problemas. Eles ficam no lugar deles” (ADORNO; et al, 1969, p. 832, tradução nossa).

Já o psicopata está relacionado ao indivíduo que, por conta de sua tentativa de resolução do Complexo de Édipo, parece ter atrofiado por completo a atuação do Superego e, por isso, regredido à fantasia da onipotência da infância – da gratificação de suas pulsões. Tais indivíduos são praticamente incapazes de se adaptarem à realidade de maneira positiva; pelo contrário, são insociáveis e manifestam impulsos destrutivos de maneira franca e não racionalizada. As reações comportamentais do *psicopata* são geralmente fora dos padrões tradicionais de sociabilidade, considerados por ele como extensões ideológicas daquelas autoridades odiadas em sua infância. Ou seja, uma personalidade que nutre uma constante repugnância às questões hierárquicas, com intensas pulsões de gratificação não orientadas pelo Superego:

O psicopata é descrito como um indivíduo “rebelde, que desobedece religiosamente todos os códigos e padrões vigentes”, cuja principal característica é não poder esperar, “não poder atrasar os prazeres da gratificação”, uma incapacidade que sugere que, além do fracasso em construir um Superego, a formação do eu também foi prejudicada, apesar do “egoísmo” reprimido de tais pessoas (ADORNO; et al, 1969, p. 764, tradução nossa).

Assim como o *rebelde*, o *psicopata* também apresenta estereótipos etnocêntricos, porém, com a disposição de reprimir o exogrupo por meio da força, se necessário. Sobre esse tipo, os autores apresentaram o caso de Floyd, conforme a *Entrevista M658*¹⁵⁵, que em suas declarações manifestou uma agressiva tendência segregacionista com relação aos negros: “*Ignorantes! O que deve ser feito – mas que não será feito nunca – é enviá-los de volta ao Haiti ou à Libéria. (O que pode acontecer se os negros continuassem tentando se misturar com os brancos?) Se continuar assim, haverá derramamento de sangue!*” (ADORNO; et al, 1969, p. 828, tradução nossa).

Com relação aos judeus, Floyd racionalizou a perseguição antisemita em prol de um benefício para o povo alemão: “*O objetivo de Hitler não era o judeu. Ele queria que um bode expiatório para reunir todas as diferentes classes e províncias e lutar contra uma coisa... Para se unir, em vez perder tempo discutindo e deixar o poder ser dividido*” (ADORNO; et al, 1969,

¹⁵⁵ **Entrevista M658:** Floyd, homem, branco, detento do Presídio Estadual de San Quentin (Califórnia), solteiro, 23 anos. Preso por assalto; possuía diversas passagens pela polícia por embriaguez, desordens e várias penas por sair do exército sem permissão. Descreveu a si mesmo do seguinte modo: “*Tudo o que faço é puro teatro... Meu esforço é algo que não existe*”. E encerrou sua fala enfatizando a figura paterna: “*apenas uma pessoa me ajudou ... meu pai*” (ADORNO; et al, 1969, p. 765, tradução nossa).

p. 834, tradução nossa). Nas devidas proporções, o que estava em jogo não era o bem-estar do alemão, mas a sua aversão a qualquer exogrupo que não preencha os seus critérios segregacionistas. Por exemplo, ao ser indagado sobre a causa nazista, respondeu: “(Era justa a causa de Hitler?) *Aos olhos do povo alemão, sim. (E aos seus olhos?) Cada homem por seu próprio país*” (ADORNO; et al, 1969, p. 834, tradução nossa). Por conta disso, não há limite definido entre ação do *psicopata* e a do criminoso: quando perseguem, fazem isso pelo simples sadismo direcionado a grupos, não apresentando nenhum motivo definido para tal perseguição, especialmente daquelas vítimas mais desamparadas.

O *rebelde-psicopata* possui um caráter agressivo e violento em nome de um falso ideal de *justiça pelas próprias mãos*. A própria ação deste indivíduo, que externamente manifesta uma atitude de completa aversão ao *establishment*, comunga, por sua vez, com a repulsa interna que ele mesmo desenvolveu em relação às figuras de autoridade. O ódio ao pai foi institucionalizado sob a forma da hostilidade a todos que se amoldam ao *status quo*, inclusive as minorias – que nesse caso, tipificam qualidades ou aparências que julgam detestáveis. Os sintomas dessa síndrome podem ser identificados em indivíduos que manifestam uma tendência a todos os tipos de “excessos tolerados”, caracterizados por ações que buscam, acima de tudo, questionar os valores e práticas da cultura dominante da qual fazem parte, que vão desde os rebeldes comportamentos tipicamente juvenis, aos moldes de um *punk*, até as atitudes mais violentas, ao estilo de um “*Putsch*”¹⁵⁶.

e) *Maníaco (Crank)*. Esse tipo psicológico é caracterizado por um padrão presente naquelas pessoas que possuem graves dificuldades em se adaptar ao mundo – isto é, em aceitar o “princípio da realidade”¹⁵⁷ –, ou que não souberam alcançar um equilíbrio entre renúncia e

¹⁵⁶ O termo “*Putsch*” vem do alemão e que dizer literalmente “golpe”. De modo geral, diz respeito a uma ação aventureira por parte de um pequeno grupo de conspiradores que almejam tomar o poder ou dar um golpe de Estado. Historicamente falando, o termo também faz referência ao chamado episódio do “*Putsch de Munique*” ou “*da Cervejaria*”, conhecido como a primeira tentativa de golpe de estado por Hitler, em 8 de novembro de 1923, em Munique, dentro da cervejaria *Burgebräukeller*. Ao testemunhar, na ocasião, a palestra ministrada pelo político alemão da extrema-direita, Gustav Von Kahr (1862-1934) – que defendia uma ditadura na Alemanha, mas sem a participação do partido nazista –, Hitler invade o local e anuncia o início de uma revolução. Não somente inflama o público participante, como também cerca o local com pelo menos 600 soldados da *Sturmabteilung* (S.A.), a milícia paramilitar do partido nazista. Sem o apoio da burguesia, o *Putsch Nazista* foi reprimido e Hitler condenado a 5 anos de prisão por traição – cumprindo, porém, apenas 9 meses, período esse em que escreveu o seu livro *Mein Kampf (Minha Luta)*. Esse evento, para muitos historiadores, pode ser considerado o embrião do movimento nazista da Alemanha.

¹⁵⁷ Princípio da Realidade: “segundo Freud, a atividade mental é governada por dois princípios: o princípio de prazer e o princípio de realidade; o primeiro conduz ao alívio da tensão instintual pela realização alucinatória de desejos, e o último, à gratificação instintual pela acomodação aos fatos do mundo externo e aos objetos nele existentes. De acordo com as formulações originais de Freud, o princípio de realidade é adquirido e aprendido durante o desenvolvimento, ao passo que o princípio de prazer é inato e primitivo” (RYCROFT, 1975, p. 185-186).

gratificação, não somente durante a infância, mas também na vida adulta. Por conta disso, são levados ao isolamento e forçados a construir um mundo interior espúrio e paranoico, que, de acordo com os autores, muitas vezes se aproxima do delírio e se opõe enfaticamente à realidade (ADORNO, et al; 1969).

Ao reagir de maneira violenta ao mundo externo, o *maníaco* fecha-se em sua interioridade por meio da projeção e da suspeita – aos moldes da *teoria da conspiração*. Nesse sombrio contexto intrapsíquico, o preconceito passa a ter uma função importante para o indivíduo: uma forma para escapar dos desequilíbrios mentais agudos através da coletivização e da construção de uma *pseudorealidade*, contra a qual ele pode então direcionar sua agressividade, sem correr o risco de ser julgado por contestar abertamente o princípio da realidade. Parte desta projeção pode ser observada no próprio delírio religioso, que utiliza o argumento puritano como justificativa de possíveis descargas agressivas. Sobre esse aspecto, os autores observaram uma semelhança entre o padrão de pensamento do *maníaco* e dos religiosos delirantes, que se julgam capazes de ouvir “vozes interiores” que lhes oferecem conselhos moralistas e sinistros.

Frequentemente motivados por ideais de conspiração, esses indivíduos constroem no seu imaginário inimigos virtuais comuns, cujos traços são projetados na forma de um ódio paranoico que desconhece limites. Nesse caso, “a estereotipia é decisiva: funciona como uma espécie de corroboração social de suas fórmulas projetivas e, portanto, é institucionalizada em um grau que, muitas vezes, se aproxima das crenças religiosas” (ADORNO; et al, 1969, p. 765, tradução nossa). Essas questões apareceram na *Entrevista F124*¹⁵⁸, na qual a entrevistada manifestou em suas declarações um antissemitismo com fortes traços de projeção, do falso misticismo do sangue e de uma possível inveja sexual:

Os judeus se sentem superiores aos gentios. Eles não poluíam seu sangue misturando-o com gentios. Eles sacariam todo nosso dinheiro e usariam nossas mulheres como amantes, mas nunca se casariam com uma de nós; e querem que suas esposas sejam impecáveis. A família dos Y's recebia judeus muitas vezes. Não sei se era por causa do dinheiro deles ou o quê. Por isso não votei em Y pela segunda vez. Já tinha visto muitas mulheres judias gordas e homens de nariz achatado. É claro que ouvi dizer que a mãe do presidente Roosevelt também tinha sangue judeu. Deixaram os B's porque eram judeus. Eles tinham uma casa como um palácio e queriam que ela ficasse. Quando ela estava saindo, eles disseram: ‘Sabíamos que era bom demais para ser

¹⁵⁸ **Entrevista F124:** realizada com uma mulher, branca, de 50 anos. Sobre a sua descrição, temos o seguinte: “É uma mulher com mais de 50 anos de idade, alta, de constituição robusta, com traços bem marcados, olhos azul-acinzentados proeminentes, nariz pontudo, lábios finos, linha reta da boca. Demonstrava um porte com o qual queria impressionar os demais” (ADORNO; et al, 1969, p. 766, tradução nossa).

verdade' (ADORNO; et al, 1969, p. 767, tradução nossa).

Do ponto de vista da dinâmica psicológica, o *maníaco* atribui a si mesmo uma falsa intelectualidade pela qual pretende impressionar os outros. Essa postura demonstra uma necessidade patológica de se apresentar, a todo momento, como alguém inteiramente superior, pertencente, por exemplo, a uma ordem ou estirpe secreta, ou mesmo que está rodeada por pessoas cujos nomes prefere não mencionar – porque, ao fazê-lo, poderia dar a conhecer detalhes demasiados vulgares ou perigosos de pessoas importantes. A perda do vínculo com a realidade o faz encarar os preconceitos como algo natural e sem peso na consciência (ADORNO; et al, 1969).

f) *Manipulador (Manipulative)*. De acordo com os autores, trata-se da síndrome potencialmente mais perigosa e fascista, caracterizada por mecanismos psicológicos frios, calculistas e desprovidos quase que totalmente de catexia¹⁵⁹ (investimento) e vínculos afetivos. Suas estereotipias são extremamente rígidas e deixam de ser meios de adaptação para se converterem em fins, como por exemplo, o extermínio de minorias. Assim como o *maníaco* tem sua ação guiada pela paranoia, o *manipulador* fundamenta o seu comportamento de modo esquizofrênico: o importante é fazer algo, independentemente do que ou das consequências. As figuras que melhor encarnam esse tipo psicológico são de alguns líderes nazistas, como Heinrich Himmler (1900-1945) e Joseph Goebbels (1897-1945). Para Adorno et al (1969), tais figuras encaravam o holocausto judeu de maneira tão natural quanto um trabalho administrativo (*pogroms*)¹⁶⁰:

Muitos antissemitas político-fascistas da Alemanha demonstravam esta síndrome: Himmler pode ser tomado como um símbolo deles. Sua inteligência sóbria, juntamente com sua quase completa ausência de afetos, o torna talvez o mais impiedoso de todos. O modo organizacional de encarar as coisas os predispõe a soluções totalitárias. Seu objetivo não é o *pogrom*, mas a construção de câmaras de gás. Eles nem precisam odiar os judeus; eles “lidam com eles” com medidas administrativas sem nenhum contato pessoal com as vítimas. O antissemitismo torna-se reificado, transformando-se em um artigo de exportação: deve “funcionar”. O cinismo deles é quase completo: “A questão judaica será resolvida com medidas estritamente legais”, assim falam ao se referirem aos frios *pogroms* (ADORNO; et al, 1969, p. 767-768, tradução nossa).

¹⁵⁹ Catexia: “termo extraído por Sigmund Freud do vocabulário militar para designar uma mobilização da energia pulsional que tem por consequência ligar esta última a uma representação, a um grupo de representações, a um objeto ou a partes do corpo” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 398).

¹⁶⁰ *Pogrom* é uma palavra russa que significa “causar estragos, destruir violentamente”. Historicamente, o termo refere-se aos violentos ataques físicos e morais da população em geral contra os judeus, principalmente testemunhados tanto na época do Império Russo, como no período da Alemanha nazista.

Para tais líderes nazistas, os judeus são vistos como uma provocação que desafia suas próprias estereotípias, especialmente por acharem que os judeus dão uma importância neurótica a determinadas relações e hábitos, como a prática monetária, por exemplo – das quais os próprios nazistas estão privados. A partir deste contexto, a relação endo-exogrupo é generalizada como o princípio organizacional básico do mundo inteiro. O caso identificado por Adorno et al (1969) nas entrevistas como *manipulador* era o de um garoto inibido, com traços sádicos e compulsivos, interesse exagerado pelo sexo e com um atraso no que diz respeito a experiências afetivas¹⁶¹. Dentre os seus gostos comuns, afirmou que preferia colecionar insetos a praticar esportes com outros garotos da sua idade¹⁶². Ao ser perguntado sobre as concepções políticas norte-americanas, não hesitou em caracterizá-las a partir da oposição amigo-inimigo, misturado a um desejo obsessivo e ilimitado de domínio de alguns grupos sobre outros:

Sempre haverá guerras. (Existe alguma maneira de impedir guerras?) Não, não são os objetivos comuns, mas os inimigos comuns que fazem amigos. Talvez se eles pudessem descobrir outros planetas e de alguma maneira de chegarem lá, para assim nos dispersarmos, poderíamos impedir as guerras por um tempo, mas eventualmente outras guerras surgiriam novamente (ADORNO; et al, 1969, p. 769, tradução nossa).

As implicações verdadeiramente totalitárias e destrutivas, decorrentes do modo dicotômico e etnocêntrico de se pensar a sociedade – relação endo-exogrupo –, foram expressas pelo entrevistado em suas declarações sobre a condição dos negros. Utilizando um estilo

¹⁶¹ Sobre o exemplo de manipulador escolhido destas entrevistas, confira a descrição feita pelos autores: “Um [desses relatos] retrata um garoto muito inibido, atormentado pela masturbação, que coleta insetos enquanto os outros meninos jogam beisebol. Supomos que houve traumas emocionais precoces e profundos, provavelmente em nível pré-genital. [...]. Ele será um toxicologista de insetos e trabalhará para uma grande empresa como a Standard Oil ou para uma universidade, presumivelmente não em empresas privadas. Ele começou a estudar química na faculdade, mas, ao chegar no terceiro período, começou a se perguntar se era isso que ele realmente queria. No ensino médio, ele estava interessado em entomologia e, enquanto trabalhava em uma organização feminina, conheceu um colega de trabalho em entomologia e, falando sobre a possibilidade de combinar entomologia e química, esse homem disse que achava que seria um campo de pesquisa muito bom. Ele descobriu que a toxicologia de insetos reunia tudo o que lhe interessava, não havia muitos estudantes e ele poderia viver bem dessa profissão, e que provavelmente não haveria um excesso de profissionais, como em química ou em engenharia” (ADORNO; et al, 1969, p. 768, tradução nossa).

¹⁶² Seu hobby de colecionar insetos é visto por Adorno et al (1969) como um traço típico do manipulador: “L. Löwenthal apontou que os oradores fascistas costumam comparar seus ‘inimigos’ a ‘vermes’. O interesse desse garoto pela entomologia [zoologia que estuda os insetos] pode ser devido ao fato dele considerar os insetos, que são ‘repulsivos’ e fracos, como objetos ideais para sua manipulação” (ADORNO; et al, 1969, p. 768-769, tradução nossa). De fato, em *Prophets of Deceive* (Profetas do Engano), Löwenthal e Guterman afirmam o seguinte: “As tiradas do agitador contra os vermes fornecem uma racionalização para a liberação de impulsos sádicos contra os inimigos sujos. O gesto pelo qual uma pessoa extrai violentamente um verme, bem como a mistura de repulsa e prazer resultante deste ato, pode servir como um ensaio vicário para que a luxúria aniquile inimigos mais substanciais” (LÖWENTHAL, GUTERMAN, 1949, p. 57, tradução nossa).

argumentativo tipicamente nazifascista-ariano, suas afirmações estão carregadas de indiferença, como também de um sadismo ao tocar no assunto das políticas de segregação racial:

(O que podemos fazer com os negros?) “*Nada pode ser feito. Existem duas facções. Não sou a favor da mistura, porque isso produziria uma raça inferior. Os negros não são tão desenvolvidos quanto os caucasianos, vivem artificialmente, absorvendo as raças*”. Aprovava a segregação, mas isso não é possível. A menos que estejamos dispostos a usar os métodos de Hitler. Existem apenas duas maneiras de lidar com esse problema – os métodos de Hitler ou a mistura de raças. A mistura racial é a única resposta e já está ocorrendo (ADORNO; et al, 1969, p. 769, tradução nossa).

Ao contrário do *maníaco*, que fundamenta suas ações em um comportamento próximo do delírio religioso, o *manipulador* apresenta uma concepção materialista de mundo, com forte propensão ao niilismo. Contesta a existência de entidades sobrenaturais que se preocupariam com os seres humanos – que pode ser compreendido como racionalização ou projeção de sua própria falta de empatia com as pessoas. Do ponto de vista moral, a única qualidade capaz de desempenhar um papel considerável em sua economia psíquica é a da lealdade grupal, obviamente com aqueles que compartilham as mesmas ideologias fascistas (ADORNO; et al, 1969).

5.2.2 Síndromes com Baixa Pontuação Fascista

No outro extremo da tipologia apresentada em *The Authoritarian Personality*, temos os cinco tipos psicológicos de baixa pontuação na Escala F: a) *Rígido*; b) *Contestador*; c) *Impulsivo*; d) *Pacato*; e) *Liberal genuíno*. Embora manifestem uma resistência maior ao discurso autoritário, todos os tipos com baixa pontuação – com exceção do *pacato* e do *liberal genuíno* – apresentaram pelo menos uma relação de proximidade com algum aspecto específico dos tipos com alta pontuação. Por exemplo, o *rígido* mantém afinidades com o *ressentido superficial* por conta de sua adesão automática a estereótipos prontos; o *contestador* mantém proximidade com o *autoritário* por causa de sua forte aversão ao processo de identificação às figuras de autoridade; o *impulsivo* estabelece afinidades com o *rebelde-psicopata*, especialmente em vista de sua intensa atividade libidinal que o leva a se identificar com as minorias reprimidas. Vejamos cada um deles.

a) *Rígido (Rigid)*. Dentre os cinco tipos de baixa pontuação, o *rígido* é o que mais se

aproxima do padrão intrapsíquico dos tipos de alta tendência autoritária. Embora não demonstrem aspectos conscientemente fascistas, os indivíduos identificados nesta tipologia são amplamente influenciados por estereótipos sociais, com possíveis inclinações ao pensamento totalitário. Os *rígidos* são caracterizados por fortes tendências do Superego e traços compulsivos. A relação com a autoridade paterna – e com as demais figuras de autoridade – normalmente são substituídas pela imagem de coletividades e grupos, aos moldes da transferência psíquica descrita por Freud (2012), em *Totem e Tabu*, sobre a figura do “pai da horda primeva”.

A baixa pontuação nos itens da escala F demonstrou uma relativa ausência de preconceitos manifestos em suas respostas. No entanto, essa ausência de preconceitos não se baseia na experiência concreta intencional, nem está integrada na personalidade enquanto ação consciente, mas aparece para o *rígido* apenas como um resultado orientado por padrões ideológicos gerais e externos.

Encontramos aqui aqueles sujeitos cuja ausência de preconceitos, embora consistente do ponto de vista de sua ideologia superficial e manifesta, só pode ser considerada como acidental no que diz respeito à personalidade; mas também encontramos pessoas cuja rigidez está tão intimamente relacionada à personalidade quanto as síndromes de indivíduos de alta pontuação. O processo de pensamento desse último tipo de baixa pontuação está definitivamente disposto ao totalitarismo (ADORNO; et al, 1969, p. 771-772, tradução nossa).

Entre os indivíduos *rígidos*, muitos se identificaram fortemente com movimentos progressistas – como a luta pelos direitos das minorias –, mas que, em contrapartida, também apresentaram aspectos similares à compulsão e até mesmo à obsessão paranoica – especialmente quando se aproximavam dos escores altos de rigidez e pensamento totalitário. De acordo com os autores, em vista de tais caracterizações – como por exemplo, a forte inclinação para a adesão de estereótipos superficiais –, o *rígido* nada mais é do que a contraparte do *ressentido superficial*: “a acidentalidade [de suas ideias] em sua perspectiva totalitária os torna susceptíveis a mudanças em situações críticas, como aconteceu com certa classe de radicais no regime nazista” (ADORNO; et al, 1969, p. 772, tradução nossa).

Do ponto de vista político, os indivíduos *rígidos* são tão propensos a utilizar clichês quanto seus próprios oponentes políticos. Alguns tendem a subestimar a discriminação racial, rotulando-a como um simples subproduto do grande problema da luta de classes – atitude essa que pode indicar, inclusive, a existência de preconceitos reprimidos. Como exemplo, os autores

trouxeram o caso da *Entrevista F139*¹⁶³, com uma educadora religiosa. Ao ser perguntada sobre as questões minoritárias, foram apresentados os seguintes resultados: “*Ela acredita que todas os povos são um e, novamente, sente que esse é o único ponto de vista possível para um verdadeiro cristão*”. Essa declaração é significativa por dois motivos: a) se a entrevistada estivesse realmente livre de estereótipos, reconheceria não a igualdade de que “*todos os povos são um*”, mas sim a existência das diferenças como algo positivo; b) sua visão cristã de que todos “*são iguais perante Deus*” impõe a sua concepção de tolerância somente a partir desta lei absoluta (ADORNO; et al, 1969).

Geralmente, os representantes desta síndrome podem ser identificados entre os estudantes jovens “progressistas”, especialmente aqueles se julgam profundos conhecedores das ideologias que defendem. Segundo Adorno et al (1969), uma das melhores formas para reconhecer os integrantes desta síndrome está no modo como eles se posicionam com relação a questões minoritárias: limitam-se em repetir fórmulas gerais, ao invés de se posicionarem de modo espontâneo e crítico.

b) Contestador (Protesting). Para esse tipo psicológico também é possível encontrar afinidades com outras síndromes de alta pontuação: se o *rígido* mantém uma proximidade conceitual com o *ressentido superficial*, no caso do *contestador*, os autores afirmam-no como uma contraparte do *autoritário*. Em todo caso, o que está em jogo é a resolução específica do Complexo de Édipo (aceitação ou rejeição da figura de autoridade paterna): enquanto o *autoritário* assimila conscientemente a repressão paterna sob a forma da identificação – internalizando-a como se fosse parte integrante de sua própria personalidade –, o *contestador* assimila a autoridade paterna sob a forma da repulsão a tudo aquilo que se assemelharia à tirania (ADORNO; et al, 1969).

Podemos dizer que, no caso do *contestador*, a presença de um Superego é tão forte que ele se volta contra o próprio ‘modelo’ de autoridade – o pai –, bem como a todas as outras formas de autoridade externa; porém, por outro lado, é incapaz de renunciar totalmente a imagem do pai ou de outra autoridade, o que explica o seu comportamento aversivo às figuras de autoridade opressoras e sua empatia às minorias oprimidas.

¹⁶³ **Entrevista F139:** realizada com uma mulher, educadora religiosa, de idade não mencionada. Sobre a entrevistada, os autores a descreveram do seguinte modo: “Nos últimos dez anos, ela se considerou muito progressista. Ultimamente, ela tem pouco tempo para ler, mas o marido lê e estuda constantemente e a mantém atualizada por meio de discussões. *‘Meu estadista favorito do mundo é Litvinov. Acho que o discurso mais dramático dos tempos modernos é o que ele fez na conferência de Genebra, quando defendeu a segurança coletiva. Ficamos muito felizes ao ver o nevoeiro da ignorância e desconfiança em torno da União Soviética desaparecer durante esta guerra. Mas as coisas ainda não estão resolvidas. Há muitos fascistas em nosso próprio país que lutariam contra a Rússia se pudessem’*” (ADORNO; et al, 1969, p. 772, tradução nossa).

Eles são completamente guiados por sua *consciência*, que parece, em muitos casos, exibir esse padrão, semelhante a uma secularização da autoridade religiosa. Essa consciência, no entanto, é bastante autônoma e independente dos códigos externos. Tais indivíduos ‘protestam’ por razões puramente morais contra a repressão social ou, pelo menos, contra algumas de suas manifestações extremas, como os preconceitos raciais (ADORNO; et al, 1969, p. 774, tradução nossa).

De modo geral, os *contestadores* são pessoas tímidas, retraídas e inseguras. Em certas ocasiões, demonstram traços compulsivos – contra todo e qualquer tipo de preconceito – que se parecem muito mais com rígidas exigências impostas pelo Superego, do que com escolhas racionalmente livres. Suas identificações e empatias podem até mesmo manifestar um tipo específico de estereotipia, uma vez que tais ações são guiadas pelo desejo de retificação daquelas injustiças cometidas contra as minorias. Embora não tenham um modo de pensar autoritário, muitas vezes sofrem tamanhas inibições psicológicas que os limitam a atuar de modo livre e consciente, como no caso, por exemplo, da *Entrevista F127*¹⁶⁴, que manifestou sérios problemas familiares com a figura paterna. Nesse caso, a imagem do pai está carregada por um distanciamento afetivo, que, para esse indivíduo, funciona como um tipo de mecanismo de defesa ou inibição inconsciente ao próprio autoritarismo que condena: “*Papai é advogado. Atualmente ele está alistado no exército, em algum lugar do Pacífico, encarregado de um batalhão de negros. (O que ele pensa sobre isso?) Nunca sei o que ele pensa sobre nada*” (ADORNO; et al, 1969, p. 775, tradução nossa).

Do ponto de vista social, o *contestador* orienta sua ação progressista por meio de um consciente sentimento de justiça ou correção social. Como já observado, essa atitude decorre de sua própria aversão à autoridade, que o condiciona – como uma espécie de obrigação moral e desencargo da consciência – a criar afinidades ideológicas com determinados grupos minoritários: “(O que você acha da pobreza?) *Eu odeio pensar nisso. E não acho necessário. (Quem é o culpado?) Oh, não acredito que sejam os pobres. Eu não sei, mas penso que já passou da hora de encontrarmos um caminho para que todos tivessem o suficiente*” (ADORNO; et al, 1969, p. 775, tradução nossa). Como de se esperar, ao tocar na questão das

¹⁶⁴ **Entrevista F127:** realizada com uma garota, universitária, entre 20 e 25 anos. Foi descrita da seguinte maneira: “É [uma garota] extremamente bonita, no estilo convencional de ‘universitária’. Ela é muito magra, loira, de pele clara e olhos azuis. Usa um suéter ‘*sloppy Joe*’ [solto], blusa delicadamente fixa e saia curta, com meias curtas. Usa também um alfinete da irmandade [república universitária]. Ela é muito simpática e interessada, parece gostar da conversa, mas é bastante vaga em suas respostas sobre a vida familiar. Então, de repente, já muito adiantada a entrevista, ela decide revelar o fato mais imponente de sua vida – o divórcio de seus pais, que ela geralmente esconde – e a partir daí fala com aparente liberdade sobre seus próprios sentimentos” (ADORNO; et al, 1969, p. 774-775, tradução nossa).

minorias, suas opiniões foram praticamente na contramão de qualquer solução de caráter totalitário e fascista:

Seria terrível ter nazistas aqui. Claro que existem alguns. E eles gostariam que acontecesse a mesma coisa... Muitas crianças judias têm dificuldades no serviço militar e para entrarem na faculdade de medicina. Isso não é justo. (Por que a discriminação?) Não sei, a menos que seja a influência nazista. Não, voltou antes disso. Acho que sempre existiram pessoas que têm ideias como os nazistas (ADORNO; et al, 1969, p. 775, tradução nossa).

Essas e outras questões demonstram um tipo psicológico com baixa tendência antidemocrática e com propensões a ideais progressistas. Sua aversão ao pai – como substituto de sua rejeição às figuras de autoridade da vida adulta –, não somente cria um traço neurótico baseado em uma forte fixação materna, como também uma defesa psicológica – autopreservação do próprio eu – frente a possíveis e potenciais perdas afetivas: “*Não quero que minha mãe se case novamente. (Por quê?) Eu não sei. Ela não precisa. Ela pode ter amigos. Ela é muito atraente e tem muitos amigos, mas eu não suportaria vê-la casada novamente. (Você acha que ela pode mesmo assim?) Não. Ela não vai querer se eu não quiser*” (ADORNO; et al, 1969, p. 776, tradução nossa).

c) *Impulsivo (Impulsive)*. De acordo com as análises de Adorno et al (1969), o *impulsivo* é o tipo psicológico no qual os fortes impulsos do Id jamais chegaram a se integrar adequadamente com o Ego e o Superego. Ou seja, observa-se um desacordo constante entre os três agentes da atividade mental (Id, Ego e Superego), provocado pela forte descarga da energia libidínica não mediada no nível da consciência, de modo semelhante com que acontece com o *rebelde-psicopata*, porém, sem chegar ao extremo da incidência de comportamentos e/ou impulsos destrutivos.

Ora, se o *contestador* apresenta um Superego forte e amplamente ativo quanto à rejeição de autoridades externas, o *impulsivo* manifesta uma intensa atividade do Id, cuja situação libidínica acaba promovendo uma identificação a todos aqueles que estão em condição de repressão ou que são alvos de estereótipos sociais. Pela notável empatia que nutre pelas minorias, as formas de gratificação do *impulsivo* estão relacionadas ao cultivo da diversidade e à quebra da rigidez etnocêntrica que delimita a relação endogrupo/exogrupo. Por conta disso, se existem tendências destrutivas em tais indivíduos, elas se dirigem muito mais a si mesmos do que contra os outros.

O alcance dessa síndrome parece incluir indivíduos que vão desde libertinos

e “viciados” de todos os tipos, passando por certos sujeitos sociais, como prostitutas e criminosos não violentos, até certos psicóticos. Pode-se notar também que na Alemanha pouquíssimos nazistas foram encontrados entre atores, gente de circo e vagabundos – pessoas que os nazistas colocaram em campos de concentração. É difícil dizer quais são as fontes psicológicas mais profundas dessa síndrome (ADORNO; et al, 1969, p. 777, tradução nossa).

O fato é que, em todo caso, observa-se no *impulsivo* uma certa fraqueza do Ego e do Superego, o que faz com que esses indivíduos sejam um tanto instáveis tanto no campo político, como em outras áreas da vida social. Certamente não pensam a partir de estereótipos e possuem uma riqueza psicológicas relevante, mas, por conta da dependência aos seus próprios impulsos, não se tem certeza até que ponto eles conseguem justificar internamente suas motivações liberais. Como exemplo ilustrativo, os autores apresentaram o caso da *Entrevista F205*¹⁶⁵, cujos resultados manifestaram um forte grau de recusa aos preconceitos e estereótipos e, ao mesmo tempo, uma maior abertura quanto à miscigenação étnico-cultural:

(Preconceitos?) Se houvesse cruzamento entre raças, isso poderia ajudar na combinação de culturas – serviria para internacionalizar a cultura. Acho que deveria haver um mesmo sistema educacional em todos os lugares. Pode não ser prático – mas talvez a reprodução seletiva seja possível – o acúmulo das melhores características poderiam surgir. E os imbecis podem ser esterilizados. (Cite um estudo sobre o assunto da hereditariedade.) Parece que as melhorias não foram feitas com rapidez suficiente. Toda a sociedade está doente e infeliz (ADORNO; et al, 1969, p. 777, tradução nossa).

No que diz respeito ao preconceito às minorias, o *impulsivo*, geralmente, direciona seu descontentamento de maneira aberta e franca. Não esconde sua insatisfação quanto à desigualdade de grupos e classes, muito menos camufla sua empatia àqueles grupos que estão segregados socialmente (homoafetivos, prostitutas, pobres etc.). Essa atração ao diferente confere a esse tipo psicológico uma maior flexibilidade quanto ao convencionalismo de valores, como também revela uma ausência de motivações psicológicas fundamentadas na estereotipia.

Existe uma quantidade terrível de preconceitos às minorias oprimidas. Há um medo das minorias, uma falta de conhecimento. Gostaria que todos os grupos fossem assimilados – internacionalmente. Gostaria que a educação fosse

¹⁶⁵ **Entrevista F205:** realizada com uma jovem, interna da Clínica Psiquiátrica, de idade não mencionada. Segundo os autores: “Ela é uma atraente jovem universitária, de boas maneiras e agradavelmente educada, que está com sérios desajustes, sofre de grandes mudanças de humor, em tensão constante, não consegue se concentrar nos trabalhos escolares e não tem objetivos na vida... Às vezes, fica extremamente deprimida, muito inquieta, chorando e “confusa”, reclamando que não está sendo ajudada rápido o suficiente. O terapeuta que a atende sente que ela não suportará uma investigação mais profunda, que a terapia deve fornecer-lhe algo mais favorável, pois, devido à fraqueza do seu ego, uma psicose poderia ser provocada. [Existem] Tendências esquizoides” (ADORNO; et al, 1969, p. 777, tradução nossa).

unificada em todo o mundo. As próprias minorias também se mantêm separadas. É um círculo vicioso. A sociedade os torna párias e eles reagem dessa maneira. (Diferenças?) (O entrevistador esforçou-se para que o sujeito descrevesse diferenças entre os grupos, mas o sujeito insistiu): Todas as diferenças existentes são devidas às condições em que as pessoas crescem e também às respostas emocionais (à discriminação). (Judeus?) Eu não vejo como eles são diferentes como grupo. Tenho amigos judeus... Talvez eles sejam mais sensíveis por causa do preconceito que sofrem. Mas isso é bom (ADORNO; et al. 1969, p. 777-778, tradução nossa).

No entanto, essa aversão declarada aos preconceitos grupais não significa uma personalidade totalmente liberal e democrática. A carência ou a falta de mediação necessária entre Id, Ego e Superego pode levar a algumas ocorrências que, embora estejam pautadas por uma necessidade de identificação às minorias, também podem gerar atitudes intolerantes, especialmente quando esse processo de empatia é resultado de um comportamento ideologicamente descompensado – ou seja, quando a aversão pela hostilidade se transforma em o ódio ao sujeito hostil.

d) Pacato (Easy-going). Essa síndrome pode ser considerada como o oposto do tipo *manipulador*: rica psicologicamente e fortemente marcada por vínculos afetivos. De acordo com os autores, do ponto de vista da dinâmica psíquica, observou-se no *pacato* um Id pouco reprimido (por proibições morais ou experiências traumáticas), com pulsões libidinais canalizadas, fundamentalmente, para ideais de compaixão e altruísmo; além disso, notou-se também a presença de um Superego desenvolvido positivamente, bem como a existência de um Ego bem articulado quanto ao princípio da realidade (isto é, enquanto instância mediadora entre as funções proibitivas, de um lado, e as necessidades pulsionais, de outro). Um de seus traços característicos é o medo ou insegurança de prejudicar pessoas ou situações com suas ações (ADORNO; et al, 1969).

No entanto, sua riqueza psicológica e seu altruísmo não garantem a ausência de aspectos negativos em sua personalidade: essa síndrome também se caracteriza por uma acentuada tendência em “*deixar as coisas ocorrerem por si mesmas*”, bem como uma profunda falta de vontade ou receio de violar qualquer situação estabelecida ou tomar decisões por si mesmo – relutância essa que, para os autores, se aproxima da atitude conformista e passiva. Tal insegurança é identificada, inclusive, na própria linguagem: “eles podem ser reconhecidos pela frequência de suas sentenças inacabadas, como se não quisessem se comprometer, mas deixar o ouvinte decidir por si mesmo sobre os méritos do caso” (ADORNO; et al, 1969, p. 778, tradução nossa).

Deve-se observar, porém, que a faceta negativa presente no comportamento do *pacato*

não o leva à materialização de nenhuma postura etnocêntrica ou preconceituosa. Pelo contrário, ele demonstra ser um tipo de pessoa completamente aberta à experiência, cujas estruturas do caráter não estão “congeladas”, muito menos coagidas por nenhum padrão de controle cristalizado ideologicamente; traço esse que não significa uma mera “*fraqueza do eu*”, mas tão somente a ausência de experiências traumáticas que o levariam à reificação do Ego:

Eles tendem a “viver e deixar viver”, enquanto, ao mesmo tempo, seus próprios desejos parecem estar livres de interesses materiais. Rancor e descontentamento estão ausentes. Eles mostram certa riqueza psicológica, o oposto de constrição: capacidade de apreciar coisas, imaginação, senso de humor que frequentemente assume a forma de autoironia. No entanto, essa última qualidade é tão pouco destrutiva quanto suas outras atitudes: é como se eles estivessem dispostos a confessar todos os tipos de fraquezas, não tanto por qualquer compulsão neurótica, mas por causa de um forte senso subjacente de segurança interna (ADORNO; et al, 1969, p. 778, tradução nossa).

Em sua maioria, tais indivíduos parecem se comportar como se já vivessem em uma sociedade sem repressões ou preconceitos – o que lhes garante um rótulo social próximo ao de “imaturo” ou “ingênuo”, dificultando o seu poder de resistência. A completa ausência de comportamentos agressivos (ou sadomasoquistas) demonstra que não sofreram conflitos graves ou traumas na infância e que ainda carregam em suas lembranças muito mais as imagens maternas do que as paternas. Embora letárgicos quanto à implementação de práticas de combate e resistência ao preconceito, em nenhuma circunstância são capazes de aderir ao fascismo político ou psicológico. Essas e outras características apareceram na *Entrevista M711*¹⁶⁶, permeada por declarações completamente destituídas de estereótipias, preconceitos ou outras ideologias fascistas.

(O que acha dos problemas dos grupos minoritários?) *Gostaria de saber. Eu não sei. Penso que este é um problema em que todos deveríamos tentar resolver. (Maior problema?) Os negros, em termos de números... Acho que nunca enfrentamos esse problema diretamente... Muitos negros vieram para a Costa Oeste... (Você já teve negros como amigos?) Sim... Não intimamente, embora tenha conhecido muitos que gostei e com quem passei bons momentos. (E quanto ao casamento misto?) Acho que é uma questão falsa... Eles dizem: “E se sua irmã se casasse com um negro?”. Eu não teria nenhum sentimento*

¹⁶⁶ **Entrevista M711:** realizado com um homem, veterano, idade não mencionada. É descrito do seguinte modo: “É muito amável, moderado, gentil, natural, lento e um tanto letárgico, tanto na voz quanto nos modos. Ele fala bastante, mas muito circunstancial [não se aprofunda nas questões]. Suas declarações são tipicamente cercadas por adjetivações, às quais ele costuma dedicar mais atenção do que à proposição principal. Parece sofrer por conta de indecisões e dúvidas generalizadas, estar bastante inseguro de suas ideias e ter grande dificuldade em se comprometer com declarações positivas sobre muitos assuntos. Em geral, ele tende a evitar se comprometer com as coisas, intelectualmente ou emocionalmente, e frequentemente evita se envolver com algo” (ADORNO; et al, 1969, p. 779, tradução nossa).

a respeito, francamente... (Traços sobre os negros?) *Nenhum* (ADORNO; et al, 1969, p 780, tradução nossa).

Conforme mencionado nas declarações acima, há uma ampla abertura às minorias, sem qualquer relação com os estereótipos socialmente disseminados. A recusa imediata aos julgamentos extremistas corrobora, por exemplo, para uma postura política comedida, mas não convencional: o *pacato* almeja, acima de tudo, afastar-se de posicionamentos ideológicos radicais, mas isso não significa uma defesa do *status quo* ou uma aversão a qualquer ideal progressista. Esse aspecto também transpareceu nas opiniões do entrevistado sobre a questão judaica: nem vilões, nem vítimas – somente seres humanos.

(E sobre o problema judeu?) *Não acho que exista um problema judeu. Mais uma vez, acho que isso tem sido um prato cheio para os agitadores. (Como assim?) Hitler, Klu Klux Klan etc. (Traços sobre os judeus?) Nenhum... Conheci judeus exibiam os assim chamados traços judaicos, mas também em muitos não-judeus...* (O sujeito enfatiza que não há distinção em termos raciais) (ADORNO; et al, 1969, p. 726, tradução nossa).

Em todo caso, o *pacato* demonstrou em *The Authoritarian Personality* tanto uma postura conformista e pouco comprometida com as causas sociais, mas também um potencial extraordinário para o livre debate democrático sobre questões minoritárias. Mas é preciso notar que a inclinação do *pacato* em não se comprometer com questões polêmicas não decorre de uma postura evasiva, mas de uma racionalização da própria realidade. Por exemplo, ao ser questionado sobre as manifestações contra as declarações radicais de Gerald K. L. Smith¹⁶⁷, o entrevistado respondeu o seguinte: *“Acho que Gerald K. Smith deveria ter a oportunidade de falar, se é que estamos vivendo sob uma verdadeira democracia”* (ADORNO; et al, 1969, p. 780, tradução nossa). Como é possível observar, seu interesse maior nem era julgar o discurso extremista do agitador fascista, mas conservar o direito democrático de sua livre defesa.

e) *Liberal genuíno (Genuine liberal)*. Para Adorno et al (1969), essa síndrome representa exatamente o perfil psicológico daquele sujeito no qual ocorre um equilíbrio satisfatório entre Ego, Id e Superego, que Freud considerava ideal. Apesar de bastante desenvolvido, o seu Ego não se encontra *“libidinizado”* por pulsões irracionais e narcisistas; no entanto, por outro lado, está disposto a admitir as tendências do Id e a sofrer as consequências

¹⁶⁷ Gerald Lyman Kenneth Smith (1898-1976) foi um clérigo americano e agitador político de extrema-direita. Tornou líder do movimento *Share Our Wealth* durante a Grande Depressão e, mais tarde, fundou a *Christian Nationalist Crusade (Cruzada Nacionalista Cristã)*, de origem ideológica anticomunista. Também fundou o *America First Party* em 1943, para o qual foi candidato à presidência em 1944.

de tal investida, de modo semelhante com que ocorre com o *impulsivo* (ADORNO; et al, 1969).

Diferentemente do *pacato*, que ainda conserva traços não manifestos em seu caráter – especialmente no que diz respeito à insegurança de suas tomadas de decisão e comprometimento –, o *liberal genuíno* demonstra um rol de opiniões e comportamento muito definidos sobre si mesmo e os outros: “uma de suas características mais visíveis é a sua coragem moral, que geralmente supera em muito a avaliação racional de uma situação. Ele não consegue ‘ficar calado’ se algo de errado estiver acontecendo, mesmo que isso o coloque seriamente em perigo” (ADORNO; et al, 1969, p. 781, tradução nossa). Esse aspecto vai ao encontro de outra característica: o seu profundo sentimento de independência e autonomia, que explica, por sua vez, por que os representantes desta síndrome não admitem nenhuma interferência externa em suas crenças e opiniões pessoais – como também não desejam interferir nas opiniões dos outros.

Conforme identificado na *Entrevista F525*¹⁶⁸, as opiniões do *liberal genuíno* sobre minorias têm como foco norteador o conceito de “indivíduo”: ou seja, do mesmo modo como ele se compreende como alguém profundamente “singularizado”, também vê os outros como indivíduos igualmente singulares – e não como espécimes pertencentes a um conceito universal. Ao ser questionada sobre as minorias, a entrevistada responde: “*As minorias precisam ter tantos direitos quanto a maioria. São pessoas como todos e devem ter tantos direitos quanto a maioria. Não deve haver minorias; apenas indivíduos que devem ser julgados de acordo com seus méritos pessoais. Ponto! Isso é suficiente?*” (ADORNO; et al, 1969, p. 782, tradução nossa). Mais especificamente sobre os negros, diz

(Negros?) *A mesma coisa! [Devem ser julgados] Sempre como indivíduos. A pele deles pode ser escura, mas ainda são pessoas. Os indivíduos têm amores, tristezas e alegrias. Não acho que se deva matar todos, liquidá-los ou enfiá-los em um canto só porque são pessoas diferentes* (ADORNO; et al, 1969, p. 782, tradução nossa).

A ausência de agressividade – ao contrário do que encontra no *autoritário* – também é um sinal de que os seus conflitos com as figuras de autoridade paterna foram bem resolvidas durante a infância. Percebe-se que a entrevistada, por exemplo, não carrega nenhuma

¹⁶⁸ **Entrevista F525:** realizada com uma jovem, universitária, de 21 anos. Recebeu a seguinte descrição: “Não se aplica nenhum rótulo. [...] Trata-se de uma morena bonita, com olhos escuros e brilhantes, que transborda temperamento e vitalidade. Ela não manifesta uma feminilidade melindrosa tão frequentemente observado em mulheres de alta pontuação; e provavelmente desprezaria os pequenos truques e esquemas femininos praticados por essas mulheres. Pelo contrário, ela é extremamente sincera, possui maneiras muito francas, e sua constituição é atlética. Sentimos nela uma natureza muito apaixonada e um intenso desejo de doar-se plenamente em todos os seus relacionamentos, o que, sem dúvida, faz com que tenha dificuldade em permanecer dentro dos limites da convencionalidade” (ADORNO; et al, 1969, p. 782, tradução nossa).

hostilidade decorrente de sua relação com seu pai. Isso pode ser confirmado quando ela afirma o seguinte: “*Eu gostaria de me casar com alguém como meu pai*” (ADORNO; et al, 1969, p. 783, tradução nossa). A identificação positiva com a figura paterna não provocou nenhuma projeção ou transferência punitiva, aos moldes dos tipos de alta pontuação. Logo, se a agressividade é algo ausente para o *liberal genuíno*, então, isso quer dizer que suas tendências sadomasoquistas também não estão ativas em sua dinâmica psicológica (ADORNO; et al, 1969).

Nesta síndrome existem algumas características dos outros tipos de sujeitos com baixa pontuação. Assim como o *impulsivo*, o *liberal genuíno* também possui tendências pulsionais pouco reprimidas – e até acha difícil dominá-las no âmbito da consciência. No entanto, seus sentimentos não são cegos; pelo contrário, são direcionados para os outros como resposta de uma necessidade altruísta. De modo semelhante ao *contestador*, o *liberal genuíno* também apresenta a mesma força de identificação com os oprimidos, embora sem a manifestação da compulsão ou dos sinais de compensação psicológica – ou seja, não tem a necessidade de ser um “*judiófilo*”, por exemplo, para demonstrar sua aproximação com o judeu. Por fim, o *liberal genuíno* também nutre correlações com o *pacato*, do qual compartilha o seu ideal antitotalitário, porém, de maneira mais consciente, uma vez que não apresenta hesitação ou indecisão.

Na opinião de Antunes (2014, p. 162), a ênfase na existência de disposições antidemocráticas (*convencionalismo, submissão autoritária, agressividade autoritária, anti-intracção, poder e dureza, estereotipia e superstição, destrutividade e cinismo, projetividade e sexo*) reside no fato de que se trata de conteúdos inconscientes e irracionais presentes no potencial pré-fascista, e não no *ego* ou no comportamento atual e aparente do sujeito. Isso quer dizer que o tipo psicológico com alta pontuação antidemocrática diz respeito a condicionamentos latentes no indivíduo que, na condição de psicossociais – isto é, não inatos – , atuam na formação de estruturas psíquicas que moldam o comportamento do caráter autoritário e fascista.

Os tipos psicológicos servem, portanto, para análise dos traços ideológicos presentes e atuantes em determinados grupos. Na parte final de *Authoritarian Personality*, os autores buscam, através de seus estudos qualitativos, oferecer explicações sobre como esses traços possibilitam uma relação frequente e aparentemente duradoura entre adesão ideológica fascista e personalidade autoritária.

5.3 MECANISMOS DE ADESÃO AO DISCURSO ANTIDEMOCRÁTICO: PROJEÇÃO, ESTEREOTÍPIA E PERSONALIZAÇÃO

Embora a formação de uma personalidade autoritária reconheça a existência de fatores internos e externos, na prática, esse processo não ocorre ao acaso, mas através de pelos menos três mecanismos de adesão: a) transferência projetiva; b) estereotípias (pensamento do “*ticket*”); c) personalização.

a) *Transferência projetiva*. Esse mecanismo não foi expresso unicamente em *The Authoritarian Personality*. Na *Dialética do Esclarecimento* Adorno e Horkheimer já tinham apresentado uma diferença entre “projeção normal” e “projeção patológica” (ou falsa projeção). Para os autores, a projeção é uma atitude natural do ser humano, uma vez que é do seu interesse buscar alternativas para a autoconservação e adaptação ao mundo exterior. No entanto, há outro tipo de projeção, a patológica, decorrente da incapacidade psíquica do indivíduo em equilibrar – no âmbito da consciência – o confronto de pulsões, de um lado, e as proibições morais, de outro. Por isso, o “eu” prefere projetar essa agressividade para o exterior (pessoas e situações), do que mediar tais pressões internamente, seja pela identificação imaginária de um vilão, seja como pretexto de legítima defesa. “A projeção patológica é um recurso desesperado do ego que, segundo Freud, proporciona uma proteção infinitamente mais fraca contra os estímulos internos do que contra os estímulos externos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 159).

Em *The Authoritarian Personality* a “projeção” ocorre na medida em que o “Eu” toma consciência de suas pulsões irracionais e, com isso, passa a administrar tais debilidades no âmbito da personalidade. Logo, uma personalidade madura – isto é, capaz de administrar internamente o conflito entre pulsões e proibições – tem uma maior possibilidade de alcançar um sistema de pensamento racional do que uma personalidade autoritária: “é o Eu que se torna consciente e assume a responsabilidade pelas forças não-rationais que operam dentro da personalidade” (ADORNO; et al., 1969, p. 11, tradução nossa). Esta é, inclusive, a base para a tese de Adorno et al (1969): a consciência de tais determinantes psicológicos da ideologia é o pressuposto para a formação de uma personalidade mais democrática e racional (ADORNO; et al., 1969, p. 11, tradução nossa).

No entanto, se o êxito da consciência sobre os impulsos internos é visto como sinal de uma personalidade equilibrada, a possibilidade contrária também procede: na medida em que o “eu” fracassa em seu esforço de síntese entre os impulsos (Id) e as proibições (Superego), ele tende a projetar tal insatisfação exteriormente (grupos, pessoas ou situações). Ocorre, portanto,

o deslocamento¹⁶⁹ das insatisfações para a fundamentação da decisão moral, criando no indivíduo um mecanismo de defesa que o leva a considerar o exogrupo (grupo do outro) como um rival. Os autores chamaram esse fenômeno de “fraqueza do eu”:

Há motivos para acreditar que o fracasso de internalização do Superego é devido a uma fraqueza do Eu e sua incapacidade de realizar uma síntese necessária, ou seja, integrar o Superego consigo mesmo. Seja ou não isso, a fraqueza do Eu parece ser um concomitante do convencionalismo e do autoritarismo. A fraqueza do Eu é expressa na incapacidade de construir um conjunto consistente e duradouro de valores morais dentro da personalidade; e, aparentemente, é esse estado de coisas que condiciona o indivíduo a procurar um agente organizador e coordenador fora de si mesmo. Quando se depende de tais agentes exteriores para tomar decisões morais, pode-se então dizer que a consciência está externalizada (ADORNO; et al., 1969, p. 234, tradução nossa).

A debilidade do “eu” indica, portanto, o evento psíquico que possibilita a exteriorização da agressividade dentro de uma economia psíquica fascista: a projetividade não somente desloca as pulsões do Id, eximindo o “eu” de sua função autocrítica, como também demonstra a própria alienação do “eu” no que diz respeito ao não reconhecimento destas mesmas pulsões internas condenáveis, justificando uma atitude agressiva e autoritária:

O mecanismo de projeção foi mencionado em conexão com a agressão autoritária: os impulsos reprimidos do caráter autoritário tendem a ser projetados para outras pessoas, as quais são culpadas de imediato. A projeção é, portanto, um dispositivo para manter as pulsões do Id alheias ao Eu, e pode ser considerada como um sinal da incapacidade do Eu em desempenhar sua função (ADORNO; et al., 1969, p. 240, tradução nossa).

Para Adorno et al (1969), o preconceito ganha força na medida em que preenche, no indivíduo autoritário, a satisfação de desejos e defesas contra instintos reprimidos, levando a concluir que o sadismo não está vinculado, em sua origem, ao objeto, mas a uma necessidade do próprio sujeito – provando assim sua funcionalidade psíquica ao projetar e transferir para o alvo escolhido aqueles impulsos socialmente condenados: “A desproporção entre a fraqueza social relativa do objeto e sua suposta onipotência sinistra é por si mesma evidência de que o

¹⁶⁹ Na teoria freudiana, o deslocamento é um mecanismo de defesa que, como o próprio nome já diz, faz com que o indivíduo desloque as ações de um alvo desejado para um alvo substituto – quando, por alguma razão, o primeiro alvo não lhe é permitido ou disponível. “[...] De acordo com a atual teoria do deslocamento, o autoritário se vê obrigado, por uma necessidade interior, a voltar a sua agressão contra os *exogrupos* [grupo não pertencente]. Ele necessita fazer isso porque é psicologicamente incapaz de atacar as autoridades do *endogrupo* [grupo pertencente], e não tanto por conta de uma confusão intelectual sobre a origem de sua frustração” (ADORNO; et al., 1969, p. 233, tradução nossa).

mecanismo projetivo está trabalhando” (ADORNO; et al, 1969, p. 613, tradução nossa). De acordo com Adorno e Horkheimer (2006, p. 149), o próprio medo e repulsão por tudo aquilo que se coloca como estranho ao indivíduo já é um indício de uma projeção inconsciente: “tudo o que não se ajustou inteiramente ou que fira os interditos em que se sedimentou o progresso secular tem um efeito irritante e provoca uma repugnância compulsiva”.

b) *Estereotipia*. Adorno et al (1969) também analisam a estereotipia como forma comportamental típica do semiformado, pois, uma vez que sente confuso e coagido a adaptar-se ao mundo estranho, acaba procurando por estereótipos que lhes dão certa segurança para dominar e ordenar a realidade que o cerca – elementos estes que o impedem, inclusive, de ultrapassar suas insatisfações imediatas e, por isso, predeterminam os próprios padrões de sua experiência danificada:

Não há diferença simples entre experiência e estereotipia. Estereotipia é um mecanismo para ver as coisas confortavelmente; uma vez que, contudo, ela alimenta fontes inconscientes profundas, as distorções que ocorrem não são corrigidas meramente tendo um olhar para o real. Ao contrário, a experiência mesma é predeterminada pela estereotipia (ADORNO; et al, 1969, p. 617, tradução nossa).

Neste aspecto, entra em cena os artifícios da padronização cultural e da comunicação de massa: levando em consideração que a experiência dos indivíduos é predeterminada por uma falsa orientação da estereotipia, será justamente a influência ideológica e a padronização industrial que exercerão o papel de personalização e modelagem dos comportamentos sociais, atualizando assim o pensar estereotipado dos sujeitos a partir dos interesses sistêmicos: “comunicações de massa modernas, moldadas depois da produção industrial, espalham todo um sistema de estereótipos que, enquanto ainda é fundamentalmente ‘incompreensível’ ao indivíduo, o permite parecer atualizado e ‘sabendo de tudo’” (ADORNO; et al, 1969, p. 665, tradução nossa).

Redimensionando mais ainda a questão, pode-se remeter o trecho apresentado ao conhecido “pensamento do *ticket*”¹⁷⁰, trabalhado conjuntamente por Adorno e Horkheimer em outros textos (1978; 2006). O pensamento do *ticket* provoca uma abordagem acrítica da realidade, tornando o pensar desnecessário, dado que a comunicação de massa condiciona os

¹⁷⁰ Segundo Antunes (2014, p. 169), “O pensamento do *ticket* [...] é caracterizado no estudo coletivo sobre a personalidade autoritária como uma técnica de orientação falaciosa. Tal técnica carrega uma função dupla: sua primeira função é fornecer ao indivíduo um tipo de conhecimento [...] que o ajude a tomar uma decisão quando necessário. Sua segunda função é aliviar os sentimentos psicológicos de ansiedade e incerteza, e dar a sujeito a ilusão de algum tipo de segurança intelectual”.

indivíduos à utilização imediata dos estereótipos preestabelecidos, e tirando do indivíduo a possibilidade da reflexão e do esclarecimento. Ou seja, o *ticket* nada mais é do que a confusão e a semiformação dos indivíduos que, orientados por clichês e estereótipos preconcebidos, levam-nos à aceitação passiva de tendências etnocêntricas e preconceituosas. Como resultado, consideram como subversivo qualquer ação divergente do *status quo* (ADORNO et al, 1969, p. 661).

c) *Personalização*. Ao lado da estereotipia aparece, enfim, a personalização, como resultado de um processo de alienação da experiência com o real. Enquanto a estereotipia generaliza no indivíduo ideias preconcebidas pela padronização cultural, a personalização promove a identificação e acomodação psíquica do sujeito à ideologia, de modo que sua visão de mundo passa a crer como “real” aquilo que, na verdade, não passa de uma experiência reificada.

A alienação entre esfera política e a experiência de vida do indivíduo, a qual o último com frequência tenta dominar com improvisos intelectuais psicologicamente determinados, tais como estereotipia e personalização, às vezes resulta num abismo entre o que o sujeito diz pensar sobre política e economia e o que ele realmente pensa. Sua ideologia ‘oficial’ se conforma com o que ele supõe que ele tem que pensar; suas ideias reais são uma expressão de suas necessidades pessoais mais imediatas, assim como de seus impulsos psicológicos. A ideologia oficial pertence à esfera objetificada, alienada do político, a ‘opinião real’ à própria esfera do sujeito, e a contradição entre as duas expressa sua irreconciliabilidade (ADORNO; et al, 1969, p. 671, tradução nossa).

A partir de tais mecanismos, parte-se da tese de que determinados padrões intrapsíquicos estão mais suscetíveis do que outros no que diz respeito ao condicionamento repressivo e autoritário na relação professor-aluno. A questão da *síndrome autoritária* na escola é preocupante não só por conta da coação promovida pelos fatores externos – em especial, na delimitação de determinadas funções burocráticas no cenário escolar –, mas também porque influencia internamente a economia psíquica dos sujeitos envolvidos na realidade escolar a partir de elementos estereotipados, negando-lhes assim uma experiência legítima com o real e, ao mesmo tempo, assegurando a conservação de disposições antidemocráticas.

Neste contexto autoritário, a sala de aula passa a ser uma panaceia ideológica, objetivada por interesses instrumentais, porém mediada pela formação danificada da personalidade. Esse mal-estar, aliado ao histórico de violência que sempre estiveram presentes na relação professor-aluno, desenvolve, inconscientemente, como forma de superação e

ajustamento, diversas estereotipias que tendem a reificar cada vez mais as experiências pedagógicas em sala de aula. O elo pedagógico professor-aluno fica, portanto, refém das ideologias do momento:

A objetificação dos processos sociais, sua obediência a leis supraindividuais intrínsecas, parece resultar numa alienação intelectual do indivíduo da sociedade. Essa alienação é experienciada pelo indivíduo como desorientação, com medo e incerteza concomitantes. Como veremos, estereotipia política e personalização podem ser entendidas como dispositivos para superar esse estado de coisas desconfortável (ADORNO; et al, 1969, p. 618, tradução).

Com isso, o esclarecimento perde sua força, uma vez que o conteúdo ideológico não está disseminado apenas no ambiente físico, mas na formação reificada da personalidade, que, inconscientemente, se nega a reavaliar os seus próprios papéis em sala de aula. Como resultado, o sujeito ressentido passa a procurar “alvos” ou “bodes expiatórios” responsáveis, projetando e transferindo suas próprias insatisfações. Isso tira do indivíduo a possibilidade do discernimento legítimo da realidade, colocando no lugar um comportamento licencioso que lhe permite hostilizar qualquer proposta que não esteja de acordo com suas convicções reificadas.

5.4 TRAÇOS DO PERFIL AUTORITÁRIO EM SALA DE AULA

A análise do perfil autoritário em sala de aula levou em consideração alguns dos resultados presentes na *Escala do Fascismo* (F), mais especificamente sobre aqueles traços resultantes das nove disposições implícitas do caráter potencialmente antidemocrático, conforme apontados por Adorno et al (1969) no capítulo sétimo “*The Measurement of Implicit Antidemocratic Trends*” (*Medição das Tendências Antidemocráticas Implícitas*): a) convencionalismo; b) submissão autoritária; c) agressividade autoritária; d) anti-intracção; e) poder e dureza; f) estereotipia e superstição; g) destrutividade e cinismo; h) projetividade; i) sexo.

Deve-se advertir, contudo, que a pesquisa não teve a intenção de utilizar literalmente todos os resultados da *Escala F*, muito menos reaplicá-la, mas apenas adaptar as disposições do perfil antidemocrático como parâmetros interpretativos de algumas considerações já observadas sobre o ressentimento e o sadismo entre professores e alunos. Neste sentido, levando em consideração cada uma destas disposições, serão investigados alguns aspectos psicossociais dos conflitos em sala de aula e como eles são sedimentados pelas expectativas convencionais

presentes nas figuras do professor e do aluno.

a) *Convencionalismo*. Essa disposição indica a condição rígida do sujeito em aderir determinados valores convencionais e, por isso, não estar suscetível a mudanças. Assim como em qualquer instituição social, a escola e a sala de aula também estão repletas por uma atmosfera de valores tradicionais que, conforme relatados nesta pesquisa, resultam de práticas histórico-sociais estabelecidas desde a Antiguidade. No entanto, foi a partir projeto moderno e burguês do séc. XVIII que a escola pôde se estabelecer como uma instituição voltada para a instrução das massas em prol da produtividade social. A sala de aula tornou-se o lugar canônico para a aprendizagem dos conteúdos objetivos – e não tanto para a educação de personalidades ou de experiências subjetivas.

Esse horizonte moldou dois blocos ou circuitos de forças que se rivalizam permanentemente, aos moldes da relação endogrupo/exogrupo: professor *versus* aluno. De um lado, a figura daquele que já sofreu com o sadismo de seus mestres e, por isso, agora se acha no direito de fazer uso deste mesmo recurso com seus alunos; e do outro, a imagem daquele que é constantemente subestimado na sala de aula e, com isso, ressentido pelo não reconhecimento de seus professores. Como alternativa, resta a professores e alunos não somente a fúria sádica ou o ressentimento de uma vingança não concretizada, mas, acima de tudo, a reconfiguração de novas formas de agressão e sadismo. Em qualquer uma dessas possibilidades estarão presentes os traços do perfil autoritário.

A própria discussão entre liberdade e disciplina demonstra o quanto esses conceitos ainda estão mal resolvidos na relação professor-aluno. A impaciência da pedagogia moderna em tratar dialeticamente as temáticas democráticas e inclusivas, sem prescindir, necessariamente, a ideia de disciplina, resultou em um rol de práticas pedagógicas que vão de um extremo ao outro e que, no final das contas, ajudaram a enrijecer a flexibilidade dos papéis de professores e alunos em sala de aula. Por exemplo, a ideia da autoridade docente é uma destas figuras incontestáveis, utilizadas para diversos fins, inclusive para a manutenção do *status quo* escolar. Por ser esse um dos aspectos fundantes da sala aula tradicional, torna-se impensável para estudantes e professores outro tipo de vínculo formal que não seja o da obediência e o da hierarquia.

De acordo com Adorno et al (1969), a disposição convencionalista prevê, enquanto tendência latente do caráter potencialmente fascista, um conservadorismo daqueles valores típicos do endogrupo em detrimento da moralidade do exogrupo – considerada como irregular ou até mesmo nociva. A rivalidade inerente à lógica “endo-exogrupo” forma também uma base comum com outras escalas de medição, em especial com a do *Etnocentrismo* (E). Nesse sentido,

é notável a polarização em sala de aula quando se generaliza crenças e valores tanto da classe docente como da discente. Isso demonstra que os mesmos mecanismos intrapsíquicos que fortalecem a identificação do grupo do “eu” e a hostilização do grupo do “outro” também estão ativos na adesão grupal e na eleição dos interesses que orientam inúmeras práticas de professores e alunos.

Além disso, observa-se que o convencionalismo, em certa medida, pode ser o ponto de partida para a compreensão de outras tendências antidemocráticas; a dificuldade em renunciar aos valores do seu grupo em favor do grupo do outro está presente na estrutura de tendências como: submissão autoritária, agressividade autoritária, poder e dureza, entre outros. Logo, amoldar os indivíduos às figuras hierárquicas ou até mesmo motivá-los a reagir de maneira violenta – sem a devida reflexão de suas motivações –, caracteriza a função intrapsíquica por excelência do convencionalismo em sala de aula.

b) Submissão autoritária. Como parte complementar do convencionalismo, essa tendência pode ser compreendida como uma espécie de aceitação incondicional às autoridades idealizadas por si mesmo ou pelo grupo que participa. Para Adorno et al (1969), a submissão autoritária pode ser o resultado de uma experiência mal resolvida com figuras de autoridade durante a infância. Desta forma, os impulsos rebeldes, outrora reprimidos pelo medo, são canalizados e externalizados por meio da admiração excessiva. No mínimo, verifica-se uma insegurança do “eu” em mediar sua própria libido no âmbito da consciência, cedendo assim espaço para uma imediata identificação e gratificação de cunho masoquista às agências externas: “parece claro que a submissão autoritária, por si só, contribui em grande medida para o potencial antidemocrático, tornando o indivíduo particularmente receptivo à manipulação dos poderes externos mais fortes” (ADORNO; et al, 1969, p. 232, tradução nossa).

Com relação à sala de aula, as próprias práticas escolares costumam identificar como bom aluno aquele indivíduo normalmente quieto e dócil. Mas até que ponto a obediência não se transformaria em submissão autoritária, admitida inconscientemente pelo aluno como um ideal masoquista a ser suportado em benefício de um projeto formativo? Não é difícil, portanto, perceber que não somente existem relações implícitas entre o ideal de “bom aluno” e a submissão autoritária, como também elas podem apresentar contornos de uma tendência antidemocrática. Adorno et al (1969), por exemplo, relacionam essa tendência com a necessidade de um “líder forte” e pela dependência de referências externas para o equilíbrio das instabilidades internas. A insegurança interna do aluno (em reconhecer quais virtudes estudantis seriam adequadas ou não) é compreendida como uma extensão da submissão autoritária, principalmente quando relacionado ao desejo de ser dirigido por uma figura de autoridade. Aqui

o anseio pela heteronomia é mais forte do que a ideia de autonomia – muito próximo da gratificação masoquista.

O apelo à autoridade externa – no caso, o professor –, passa a ser considerado, inclusive, como pressuposto da aprendizagem pessoal. Das inúmeras virtudes que poderiam ser aprendidas em sala de aula (altruísmo, cooperação, trabalho em equipe, tolerância etc.), o que levaria os estudantes a elegerem justamente a obediência e a sujeição como as mais importantes, senão o próprio desejo velado de origem masoquista? Adorno et al (1969, p. 231-232, tradução nossa) complementam essa ideia da seguinte maneira: “foi considerado que aqui, como no caso do convencionalismo, a subserviência a agências externas provavelmente se deve por conta de algum fracasso no desenvolvimento de uma autoridade interna, isto é, uma consciência”.

Outro traço da submissão autoritária em sala de aula pode ser identificado naquelas ideologias que justificam, de modo apologético, a possibilidade da punição ou de regras rígidas como meio pedagógico válido para a aprendizagem. Tais concepções geralmente permeiam o campo do sadomasoquismo e indicam a ideia de que existem mecanismos psíquicos autoritários (submissão e agressividade) trabalhando nos indivíduos de forma mais explícita. Adorno et al (1969) afirmam que essa tendência, quando potencializada, leva a uma postura antidemocrática, na medida em que se coloca como altamente receptiva à manipulação de poderes externos mais fortes (aspecto fundamental para a propaganda dos agitadores fascistas). Com isso, a possibilidade de reprodução agressiva de tais hostilidades – internamente reprimidas – aumenta a cada submissão que a sala de aula favorece. A submissão ressentida, quando encorajada pelo ódio, pode se tornar uma agressividade sádica.

c) Agressividade autoritária. Essa tendência visivelmente antidemocrática leva em consideração uma necessidade de identificar, condenar e punir aqueles indivíduos que, no julgamento do autoritário, violaram determinados valores convencionais. Se a submissão é compreendida como um tipo de masoquismo, a agressividade autoritária passa a ser entendida como sadismo. Para Adorno et al (1969), o próprio etnocentrismo – e a rígida polarização do tipo endo/exogrupo – oferece o terreno ideológico perfeito para a disseminação de práticas agressivas. Noutras palavras, a repressão de prazeres vitais básicos, aliada ao convencionalismo, promove na economia psíquica dos indivíduos uma predisposição em procurar alvos externos (grupos e pessoas) para transferir suas próprias insatisfações. Seus preconceitos são, portanto, substitutos de suas decepções pessoais.

O mais comum, nesse caso, é justificar a agressividade através da punição dos possíveis transgressores: “o autoritário se vê obrigado, por uma necessidade interior, a voltar a sua agressão contra os *exogrupos*. Ele necessita fazer isso porque é psicologicamente incapaz

de atacar as autoridades do *endogrupo*” (ADORNO; et al, 1969, p. 233, tradução nossa). O medo da punição de si – pela incapacidade de administração interna das próprias pulsões – é transferida e projetada para a punição do outro: “os próprios impulsos inaceitáveis do indivíduo são projetados para outros indivíduos e grupos, por quem são então rejeitados” (ADORNO; et al, 1969, p. 233, tradução nossa).

Do ponto de vista da sala de aula, observou-se a influência da agressividade autoritária (enquanto disposição inconsciente) tanto na postura docente quanto na discente, redimensionadas, em ambos os casos, para o contexto de uma autossatisfação sádica. Será mesmo que o professor entende a autoridade como instrumento didático essencial para a prática ou ela é apenas o pretexto para a liberação de tendências internas (pessoais e profissionais) mal resolvidas? Por outro lado, como o aluno internaliza essas concepções autoritárias? As redes sociais e a cultura digital cumpririam a função de concretização da vingança por parte do aluno?

A rígida adesão aos valores do endogrupo cria uma resistência moral aos valores do exogrupo, sejam eles advindos de alunos ou até mesmo de professores. Neste caso, a defesa do endogrupo ocorre na mesma medida em que se considera o exogrupo como anormal. Essa polarização, na maioria dos casos, se manifesta sob o desejo de punição como alternativa de correção daqueles valores não aceitos pelo código moral de cada um dos grupos. Segundo Adorno et al (1969, p. 233, tradução nossa), “uma vez que o indivíduo se convenceu de que há pessoas que devem ser punidas, é fornecido a ele um canal através do qual seus impulsos agressivos mais profundos podem ser expressos, fazendo com que se considere como completamente moral”. O ponto essencial da agressividade autoritária não é somente a concretização da hostilidade ou a escolha dos alvos, mas a motivação moral que faz o indivíduo acreditar que sua atitude agressiva é correta e legítima.

Ora, a possibilidade do aspecto moralizador da punição contra o professor, por exemplo, acaba funcionando para o aluno como um corretivo para o sadismo docente. Ao chegar nesse estágio, a vingança adiada do ressentido está prestes a se transformar em vingança concretizada por intermédio de um novo sadismo – o discente. Essa situação oferece condições suficientes para a formação de personalidades autoritárias em tempos de cultura digital: uma agressividade eleita e internamente reconhecida como “justa”, orientada pela dependência imagética, não levaria a outra situação senão à exposição sádica de imagens e vídeos de professores nas redes sociais, internalizados pelos alunos a partir de uma gratificação narcísica (ZUIN, 2012).

d) Anti-intracção. Essa tendência apresenta uma total rejeição a qualquer tipo de manifestação de cunho sentimental, imaginativo ou subjetivo; por conta disso, geralmente

implica em um comportamento frio e calculista. Noutras palavras, a *anti-intracção* está relacionada à dificuldade do sujeito em entrar em contato com sua vida psíquica (sentimentos, emoções, sensibilidade), seja por se achar extremamente racional ou por considerar esse tipo de comportamento como algo pouco relevante. No julgamento do indivíduo autoritário, a intracção – isto é, o predomínio de sentimentos e estados subjetivos – poderia levá-lo a confrontar pulsões conflitivas e reprovadoras em sua personalidade, bem como fazer com que os outros as conheçam. Por conta disso, isto é, por manifestar tal medo – que nada mais é do que uma insegurança ou debilidade interna do “eu” –, ele não admite qualquer relação interpessoal pautada na intimidade ou informalidade. Pelo contrário, rejeita com veemência o mundo subjetivo, preferindo atuar de forma burocratizada e impessoal.

A *anti-intracção* está presente em diversos aspectos da sala de aula, a começar pelo exagerado incentivo à aprendizagem de conteúdos objetivos em detrimento das experiências subjetivas. Historicamente, o planejamento da aula sempre esteve mais preocupado com a memorização de informações do que com a convivência interpessoal. Não foram poucas as tentativas de racionalização do debate em torno dos sentimentos ambíguos presentes na relação professor-aluno, especialmente por minimizarem a importância dos “aspectos subjetivos” em nome da “transmissão de conteúdos objetivos, estes sim identificados como os únicos que deveriam ser levados em conta no transcorrer das atividades desenvolvidas nas salas de aula” (ZUIN, 2012, p. 21).

A própria relação professor-aluno, por si mesma, carrega aspectos anti-intracçivos: sob a justificativa do profissionalismo docente, confunde-se o autoritarismo com indiferença e a disciplina com agressividade. De fato, uma parte considerável do distanciamento entre professor e aluno pode ser creditada à própria exigência imposta pela frieza instrumental e racionalizada do mundo escolar. No entanto, há uma outra parte que depende estritamente de tendências intrapsíquicas: para muitos educadores *deixar-se conhecer em sala de aula* é uma atitude altamente perigosa, pois, além de não estar de acordo com o *ethos* docente, também possibilitaria um tipo de interação capaz de revelar os detalhes das fraquezas intrapsíquicas dos indivíduos envolvidos. O medo das próprias pulsões é um dos motivos que levam os indivíduos a serem hostis, frios e calculistas.

Para Adorno et al (1969), atitudes anti-intracçivas não são suficientes para formar um perfil autoritário, todavia, ajudam a constituir as condições psicossociais para isso. A aversão ao mundo subjetivo não é nociva apenas por barrar o acesso da consciência ao mundo pulsional do Id, mas, inclusive, por criar uma aversão intrapsíquica capaz de neutralizar todo e qualquer direcionamento ao livre debate democrático em sala de aula. A *anti-intracção*

almeja, acima de tudo, a estagnação de horizontes pedagógico interativos, de modo a preservar a distância entre professor e aluno como mecanismo de defesa.

e) *Estereotipia e Superstição*. Embora não apresentem uma relação imediatamente presumível, observa-se, no entanto, uma interdependência destes dois elementos na formação do comportamento autoritário: enquanto o primeiro faz com que o indivíduo generalize traços hostis e os compreenda a partir de categorias rígidas e preconceituosas, o segundo faz com que ele transfira para a crença de forças externas aquelas causas ou motivos que decorrem de si mesmo. Ou seja, de um lado, a *estereotipia* produz o preconceito, universalizando aspectos negativos sobre um determinado grupo, de outro, a *superstição* atua como um mecanismo de defesa, retirando do “eu” qualquer responsabilidade pela hostilidade exercida.

O conceito de *estereotipia* não aparece apenas em *The Authoritarian Personality* (ADORNO; et al, 1969); em outros textos, como na *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 2006), esse termo também é tratado de forma direta. Nas duas obras citadas, porém, esse conceito está circunscrito na chamada *mentalidade do ticket*, cuja função não se limita em apenas generalizar traços individuais, mas, acima de tudo, estabelecer rótulos ideológicos sobre grupos específicos – que, no caso do ambiente escolar, estão muito mais ligados à manutenção de um ambiente autoritário do que à emancipação do conhecimento e da cultura escolar.

Em *The Authoritarian Personality*, os autores apresentam a *estereotipia* como um tipo de mecanismo ideológico semiformador – isto é, uma lente reorganizadora do real, porém invertida e danificada –, capaz de redimensionar a realidade a partir daquelas convenções ideológicas internas e não manifestas. Nas palavras dos autores, a “estereotipia é um mecanismo para ver as coisas confortavelmente” (ADORNO; et al, 1969, p. 617, tradução nossa), isto é, conforme as tendências intrapsíquicas já consolidadas – ainda que não conscientes¹⁷¹. Essa experiência danificada com o real predetermina, para o indivíduo, os critérios morais de suas futuras interações e julgamentos de valor, abstendo-se de novos investimentos no que diz respeito à correção destas mesmas distorções ideológicas. Definitivamente, há aqui uma experiência alienada em si mesma e, por isso, estereotipada: não se trata de uma visão reificada apenas dos fatos passados, mas um condicionamento ideológico para a consolidação de novas e futuras interações – um obstáculo dificilmente intransponível para a autocrítica (ADORNO;

¹⁷¹ Adorno et al (1969) lembram três características específicas da estereotipia: a) generaliza o exogrupo como um todo a partir de traços específicos de algumas pessoas; b) cria uma imagem negativa e rígida do exogrupo em sua totalidade; c) incapacita a vivência de interações sociais com os outros na qualidade de indivíduos, mas apenas enquanto pertencentes de uma ideia coletiva e generalizada.

et al, 1969).

Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (2006) indicam o *pensamento do ticket* como uma abordagem acrítica da realidade, orientado por clichês superficiais preestabelecidos e que almeja o recrudescimento da semiformação e do pensamento heterônomo. “O próprio *ticket* é uma roda da engrenagem. Tudo o que, no mecanismo psicológico, foi sempre compulsivo, sem liberdade e irracional está adaptado a isso de uma maneira precisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 169). Noutras palavras, o *ticket* é, ao mesmo tempo, o resultado e a condição de uma experiência reificada: “não é só o *ticket* antisemita que é antisemita, mas a mentalidade do *ticket* em geral” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 171).

No contexto da sala de aula, a *estereotipia* – sob a forma da *mentalidade do ticket* – está constantemente presente, desde a concepção de quais papéis são esperados de professores e alunos, até a generalização negativa que, amiúde, cada grupo faz do outro. A maneira como professores e alunos idealizam positivamente seus respectivos endogrupos – às custas do medo resultante de sua relação com figuras de autoridade –, também os obrigam a eleger alvos externos para a transferência de suas próprias insatisfações pessoais. O problema desta rivalidade docente-discente diz respeito ao empobrecimento da crítica sobre a sala de aula e sua função, geralmente substituída por mecanismos de adesão imediata a imagens superficiais, tanto de professores como de alunos: “o estereótipo faz com que o mundo permaneça para o indivíduo como abstrato e não experienciado, de tal modo que as ansiedades individuais originadas pela realidade sociopolítica não são criticamente refletidas” (ZUIN, 2012, p. 191).

A visão estereotipada acerca da relação professor-aluno – frequentemente mediada pela compreensão do professor como o arqui-inimigo do aluno (e vice-versa) –, emerge na sala de aula por meio da combinação dos mais diversos contornos autoritários e antidemocráticos possíveis. Obviamente que, a formação de tais imagens não são ocasionais, mas gestadas no conflitivo histórico professor-aluno: “a associação da imagem do professor com a do carrasco que pine acompanhou, historicamente, a profissão de ensinar de uma forma tão contundente que ainda pode ser notada mesmo após a abolição dos castigos físicos empregados na sala de aula” (ZUIN, 2012, p. 213). Embora tais comportamentos autoritários sejam sensivelmente observados – e até mesmo, em alguns casos, culturalmente aceitos –, o problema em questão não é tanto a abordagem externa e social das estereotipias, mas os seus condicionamentos internos e ativos na produção de novas experiências pedagógicas hostis.

O pensamento do *ticket* [...] é caracterizado no estudo coletivo sobre a

personalidade autoritária como uma técnica de orientação falaciosa. Tal técnica carrega uma função dupla: sua primeira função é fornecer ao indivíduo um tipo de conhecimento [...] que o ajude a tomar uma decisão quando necessário. Sua segunda função é aliviar os sentimentos psicológicos de ansiedade e incerteza, e dar a sujeito a ilusão de algum tipo de segurança intelectual (ANTUNES, 2014, p. 169).

O que se evita discutir no âmbito da pedagogia, portanto, são as predisposições psicossociais da estereotipia: o medo pela fraqueza do “eu” e a insegurança frente aos embates e conflitos presentes na sala de aula, impõem a alunos e professores o excessivo e rígido apego a valores convencionais – como alternativa de superação de possíveis fracassos internos. Por exemplo, levando em consideração a insegurança do aluno em reconhecer quais virtudes estudantis seriam adequadas ou não, compreende-se a estereotipia como uma extensão da submissão autoritária, especificamente quando relacionado ao desejo de um “líder”. Por outro lado, partindo do pressuposto que nem sempre o professor consegue desenvolver sua função sem também desencadear gratificações sádicas, conclui-se igualmente o quanto a estereotipia acompanha a agressividade autoritária.

A *superstição*, neste caso, funcionaria como uma transferência de culpa para agências externas. Para o supersticioso, a culpa não deve ser investigada no sujeito, mas em um ordenamento determinista e externo às vontades individuais. Ora, essa justificativa é totalmente conveniente à mentalidade fascista, uma vez que a culpa sobre algo recai não em si, mas na lógica do destino – ou de qualquer justificativa irracional. Isso já demonstra, em primeira mão, uma incapacidade do “eu” em assumir, no âmbito da consciência, a responsabilidade por sua própria agressividade sádica. No texto *As Estrelas descem à Terra*, no qual Adorno (2008) se propõe analisar a seção de astrologia do jornal *Los Angeles Times*, encontramos o seguinte trecho: “a astrologia é aceita porque *existe*, sem muita reflexão, bastando, unicamente, que as exigências psicológicas do indivíduo correspondam de algum modo àquilo que é oferecido” (ADORNO, 2008, p. 33). É exatamente essa a questão que está em volta da *superstição*: ela é aceita pelo fascista porque preenche, sem a menor justificativa lógica, as necessidades da ação autoritária. Na opinião de Adorno, elimina a diferença entre fato e ficção:

De forma muito semelhante à Indústria Cultural, a astrologia tende a eliminar a distinção entre fato e ficção: seu conteúdo é muitas vezes exageradamente realista, ao mesmo tempo que sugere atitudes baseadas em fontes inteiramente irracionais, como o conselho de se evitar fechar negócios em um determinado dia (ADORNO, 2008, p. 59).

Nas devidas proporções, a *superstição* também aparece na mentalidade docente e

discente. Aos moldes de uma regressão fetichista, professores e alunos recorrem a padrões de socialização tão estáticos e vazios de autocrítica que, inevitavelmente, chegam ao limite da reificação de seus próprios papéis em sala de aula. De modo similar ao que ocorre na Indústria Cultural, cuja autonomia se revela como “a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 138), na sala de aula, alunos e professores não ousam escolher e agir diferente porque simplesmente acreditam que não há outra maneira de configuração da sala de aula. Por fim, a lógica da *superstição* também assume a imagem fantasmagórica do ressentimento: a transferência da responsabilidade para o alívio da culpa. Seja como for, o fato é que a causa pelo dano sempre recai sobre o *outro*, assim como a tragédia vivida pelo herói grego é explicada pela não aceitação do destino traçado pelos deuses.

A supersticiosidade indica uma tendência de transferir a responsabilidade de dentro do indivíduo para forças externas além do controle; isso indica que o eu já poderia ter “desistido”, ou seja, renunciado à ideia de que ele poderia determinar o destino do indivíduo superando as forças externas (ADORNO; et al, 1969, p. 236, tradução nossa).

A *superstição*, enquanto ingovernabilidade do próprio “eu”, não está totalmente alheio ao contexto da sala de aula. Afinal de contas, até que ponto professores e alunos são realmente conscientes e donos de suas práticas sociais em sala de aula? São realmente autônomos e protagonistas ou apenas repetem papéis figurantes, estabelecidos por outros? Embora a supersticiosidade apresente indícios significativos para essa questão, sua resposta carece de um de quadro mais complexo, que vai ao encontro de outras tendências do caráter autoritário, como o convencionalismo e a dificuldade em superar as figuras de autoridade do passado.

f) Poder e dureza. Nesta disposição encontra-se uma das condições básicas para a prática antidemocrática: a recorrente preocupação do indivíduo em qualificar seu relacionamento interpessoal tanto a partir da noção de domínio-submissão (poder), como por meio de uma rigidez exagerada consigo mesmo e com os outros (dureza), demonstram indícios suficientes para identificá-lo dentro de uma síndrome autoritária.

De acordo com Adorno et al (1969), aqueles indivíduos que estão susceptíveis ao *complexo de poder*, encontra-se um tipo de mentalidade calcada nos binômios força-fraqueza, líder-seguidor. Embora as questões hierárquicas estejam bem definidas no âmbito desta tendência, não há, no entanto, uma separação evidente entre as pulsões de dominação e os desejos de submissão. A lógica do poder reserva não apenas a vontade sádica de dominar, como também a gratificação irracional em obedecer. Para alguns, inclusive, a vivência da submissão significa a possibilidade de participação na esfera do domínio: por exemplo, um indivíduo que

relata que a experiência mais impressionante de sua vida seria “apertar a mão do presidente”, provavelmente, “encontra sua gratificação não apenas na submissão, mas também na ideia de que algo do poder do grande homem, por assim dizer, possa passar para ele no contato” (ADORNO; et al, 1969. 238, tradução nossa). Como de se esperar, conforme já mencionado na submissão e agressividade autoritária, esse cenário indica uma rígida adesão às figuras de autoridade, pelas quais poderá satisfazer ou não a necessidade irracional de mandar e obedecer.

Na sala de aula, por sua vez, o *complexo de poder* está tão presente nas práticas pedagógicas de professores e alunos que se torna impossível apontar qual seria o seu principal aspecto. Do ponto de vista do professor, por exemplo, ele pode ser encontrado no uso da avaliação como instrumento de punição, no sadismo da memorização dos conteúdos, nas infundáveis cópias desnecessárias, na separação intencional entre “bons” e “maus” alunos, nas humilhações públicas, nas mais variadas combinações de violências simbólicas e verbais etc. Já do ponto de vista do aluno, nota-se a presença do *complexo de poder* tanto em práticas de violência à integridade física do professor, como um ataque direcionado à humilhação da própria imagem do professor. Na atualidade, essa vingança é concretizada pela cultura digital, que proporciona ao aluno uma regressão a estágios ou sentimentos narcísicos de onipotência. Em *As Estrelas descem à Terra*, Adorno é enfático sobre esse ponto: “a libidinização das bugigangas [aparelhos] é indiretamente narcísica, na medida em que alimenta o controle da natureza pelo ego: esses aparelhos proporcionam ao sujeito lembranças de sentimentos primitivos de onipotência” (ADORNO, 2008, p. 103).

Sobre a questão da *dureza*, Adorno et al (1969) indicam um diagnóstico convergente ao complexo de poder: indivíduos autoritários sentem a necessidade de manifestar comportamentos impositivos e ditatoriais pelo simples fato de que temem, acima de tudo, que os outros reconheçam a natureza ou origem de suas fraquezas intrapsíquicas. Assim, elementos mal resolvidos com figuras de autoridade – ou até mesmo desejos proibidos ou aversivos à moralidade do seu endogrupo – provocam neste indivíduo uma pressão interna que necessita ser canalizada através de posturas rígidas, inflexíveis, intolerantes e segregacionistas.

A hipótese subjacente é que a superexposição desta dureza [grosseria] pudesse refletir não apenas a fraqueza do eu, mas também a magnitude da tarefa que ele deve executar, ou seja, a força de certos tipos de necessidades proibidas pela cultura em que o sujeito vive [isto é, pelo seu endogrupo] (ADORNO; et al, 1969, p. 237, tradução nossa).

Ou seja, o medo pela fraqueza resulta no excesso da força. Não seria essa a receita da violência exercida por professores e alunos ao longo da história? A aspereza de alguns

professores não estaria cumprindo uma função de camuflagem de outras insatisfações não reveladas – e até mesmo, inclusive, não reconhecidas por si mesmo? Por outro lado, quais gratificações psicossociais motivam a euforia e a vibração de alunos a cada vídeo de humilhação de seus professores nas redes sociais? A figura do professor não seria, por assim dizer, o alvo projetivo de outras insatisfações do alunado? Tais questionamentos são complexos e estão longe de serem respondidos pelo simples argumento da *dureza* em sala de aula. No entanto, independentemente das respostas, o fato é que o medo de professores e alunos em reconhecerem suas respectivas fraquezas – associadas à cega admissão das relações hierárquicas –, sem dúvida alguma, promove o exercício de traços relacionados ao caráter fascista em sala de aula. Como afirma Zuin (2012, p. 137), “é preciso, diante desse contexto, refletir tanto sobre a imagem do professor, quanto a respeito das consequências da disseminação da distração concentrada na esfera educacional-formativa”.

g) *Cinismo e destrutividade*. Esta tendência vincula-se a uma visão catastrófica e pessimista de sociedade e de mundo. Adorno et al (1969) consideram que essa disposição psíquica possui um forte impulso autoritário e hostil, decorrente, provavelmente, de pressões externas que impedem a realização de gratificações internas no indivíduo. Por isso, a hostilidade decorrente desta manifestação autoritária é adaptada racionalmente, porém contraditória moralmente: “a variável atual refere-se então à agressão racionalizada, aceita pelo eu, não moralizada” (ADORNO; et al. 1969, p. 239, tradução nossa).

Nesse ponto reside o aspecto contraditório do *cinismo* e da *destrutividade*: as ações do exogrupo, responsáveis pela indignação moral do sujeito fascista, quando realizadas por ele mesmo ou por alguém do seu grupo, não são julgadas da mesma forma. Portanto, a censura moral só é válida para os outros: “a suposição era que um sujeito poderia expressar essa tendência, concordando com afirmações que, embora bem agressivas, eram formuladas em termos que evitassem sua censura moral” (ADORNO; et al. 1969, p. 239, tradução nossa).

Por conta desta situação, nem sempre os grupos agredidos são os responsáveis diretos pelas frustrações do agressor; eles apenas cumprem uma necessidade psíquica: exteriorizar os sentimentos destrutivos. Isso quer dizer que o *cinismo* e a *destrutividade* generalizadas não estão, necessariamente, relacionadas à agressão de uma minoria específica. No entanto, por outro lado, encaram as relações sob o prisma da impessoalidade e da frieza interpessoal. Ou seja, para tais indivíduos, as pessoas e a sociedade padecem de uma discrepância moral sem cura ou solução; o descrédito e a impaciência pelas agências democráticas imperam em suas decisões, compreendidas como demasiadamente burocráticas e infrutíferas.

A figura histórica do professor descrente com o sistema ou com a sala de aula, de

alguma forma, resgata um tipo de pessimismo e destrutividade pedagógica. O ato de ensinar, inicialmente consentido como prazeroso, transformou-se em fardo a ser suportado todos os dias, fruto não somente de expectativas não correspondidas (por alunos, colegas de escola, sistema de ensino etc.), mas também de desgastes psicológicos não mais suportadas profissionalmente. Com isso, a condição de vítima ressentida se mistura com a postura negligente de não mais buscar soluções alternativas e, por isso, orienta suas relações em sala de aula pela via do desprezo e da culpabilização de algo ou alguém. O sarcasmo decorrente da falsa preocupação do professor em ensinar não passa, no entanto, despercebido pelo aluno – que paradoxalmente se identifica novamente com o professor, mas agora sob a forma de um modelo agressor. O jogo de dissimulação é então assumido por todos: o professor finge ensinar e o aluno, por sua vez, simula aprender. Zuin (2012, p. 80) chama essa situação de “pacto de mediocridade tacitamente acordado entre os agentes educacionais”.

h) Projetividade. Essa tendência decorre da necessidade e do resultado daquelas pulsões proibidas e negadas pelo sujeito, mas que, pela vergonha ou medo de reconhecê-las, são agressivamente atribuídas a outras pessoas e grupos. No contexto da síndrome autoritária, essa tendência está constantemente ativa sob a forma da agressividade, demonstrando uma alienação completa do Id à consciência do “eu”. Para Adorno et al (1969) as reais causas da projeção hostil não estão relacionadas às características externas do grupo hostilizado (exogrupo), mas na incapacidade do “eu” em mediar satisfatoriamente suas agressividades internas com o princípio da realidade externa.

Esse fenômeno psíquico cria um clima de suspeita e perseguição gratuita a todo e qualquer indivíduo ou grupo que manifeste, de forma direta ou não, alguma característica capaz de ativar, na consciência do agressor, a percepção de pulsões negadas ou ressentidas: “a projeção dos impulsos internos, particularmente os agressivos, sobre outros conduz naturalmente a uma concepção de mundo como algo perigoso e hostil e, conseqüentemente, a uma suspeita geral com relação aos outros” (ADORNO; et al, 1969, p. 411, tradução nossa).

Não raro, a projetividade também está ativa nas relações estabelecidas na sala de aula, especialmente no que diz respeito à transferência de inúmeras insatisfações por parte de professores e alunos que, no decorrer da prática pedagógica, são exteriorizados e projetados para a contraparte hostilizada.

O fato é que constelação de afetos presente na relação professor-aluno integra um contexto complexo de imagens, figuras e ambivalências. Por um lado, o professor sempre se colocou historicamente para o aluno como um substituto da autoridade paterna. Porém, a falta de correspondência entre a imagem que um dia lhe fizeram acreditar (eu ideal) e a realidade

tirânica que atualmente testemunha de seu professor (eu real), acaba formando na mentalidade discente um tipo sentimento ambíguo: admiração e repulsa. Sem dúvida, o aluno projeta em seu professor não somente a admiração interna que ainda lhe resta, como também toda a raiva e o ressentimento por aquele que fora o responsável em quebrar seus ideais de autoridade. Por outro lado, o aluno sempre representou para o professor o ponto de convergência de suas próprias expectativas. Nutrido por um senso narcísico, o professor deseja que o zelo que possui pelo conhecimento não seja apenas aprendido por seu aluno, mas também adotado como um ideal de vida. Ao perceber a falha em tal expectativa – acompanhada, sem dúvida, por gratificações frustradas –, outro sentimento destrutivo ressurgiu: a gratificação proveniente pelo sadismo, que a partir de então obriga o aluno compensar com o sofrimento todo aquele esforço outrora dispensado – e, portanto, desperdiçado segundo o julgamento do professor.

O sadismo e o ressentimento que decorrem deste processo provocam em ambos (professor e aluno) o aparecimento de pulsões destrutivas, geralmente interpretadas como uma espécie de quebra de confiança recíproca. Ao chegar a essa situação, a relação pedagógica passa a ser, inevitavelmente, configurada pelo mecanismo da transferência da culpa. Com isso, o outro ganha uma única função: a de alvo sugestivo das insatisfações do “eu”. A projeção cumpre, neste caso, a função de mecanismo de defesa anti-intracéptica, uma vez que é mais gratificante para o “eu” transferir para o outro seus impulsos libidinais impedidos, do que reconsiderá-los no âmbito da consciência e da autocrítica.

Essa projetividade mal resolvida pode ser entendida como um episódio prévio não só da agressão presencial entre professores e alunos, mas também da vingança concretizada pelos alunos através das redes sociais. De acordo com Adorno et al (1969, p. 240, tradução nossa), “se um indivíduo insiste que alguém tem propósitos hostis sobre ele, porém, sem podermos encontrar provas de que isso seja verdade, temos boas razões para suspeitar que nosso próprio sujeito tem intenções agressivas e busca justificá-las por meio da projeção”.

i) Sexo. Por fim, essa tendência leva em consideração a preocupação exagerada com a vida sexual (tanto de si mesmo, como dos outros), relacionada, por sua vez, à ideia de que os outros poderão realizar aquelas ações proibidas que o próprio fascista desejaria fazer, mas que lhe são impedidas socialmente. De acordo com Adorno et al (1969), a preocupação exagerada com a temática sexual designa, a princípio, uma sexualidade carente de mediação do “eu” entre os impulsos do Id e as proibições do Superego. Desta feita, o sujeito fascista projeta nos outros aqueles desejos proibidos, para que assim possa justificar uma possível ação punitiva e agressiva. Essa necessidade de punição pode estar relacionada tanto com a rígida identificação com figuras de autoridade do seu grupo, como também com uma forma de repressão dos

próprios desejos que lhe são proibidos – porém, em vias de saírem do seu controle (ADORNO; et al, 1969).

Embora a temática sexual na relação professor-aluno seja uma discussão amplamente evitada nos círculos pedagógicos, isso não faz dela uma questão ausente em sala de aula. A quantidade de notícias – desfiguradas, sem dúvida, por um jornalismo sensacionalista – demonstram, todavia, o quanto essa questão está longe de se encerrar nas escolas e universidades. Aos moldes de um legítimo tabu¹⁷², a simples menção à sexualidade entre professores e alunos já causa um estranhamento entre os ouvintes, bem como uma rejeição generalizada. Segundo Zuin (2012, p. 140), por conta de todos os tabus que acompanham a sexualidade, ao tratar desse assunto na sala de aula, automaticamente a discussão ganha uma “contação incestuosa”: “qualquer tipo de alusão feita à presença da libido entre professores e alunos parece impor de antemão a atitude condenatória, como se o(a) professor(a) tivesse se tornado um sucedâneo do pai ou da mãe durante o processo de sociabilização que ocorre nas instituições escolares”.

No entanto, o que nos interessa sobre esse aspecto não está relacionado à ocorrência deste problema, mas os motivos que levam professores, alunos, gestores e demais integrantes da comunidade escolar simplesmente evitarem desesperadamente debater esse assunto, como se fosse uma espécie de heresia. E mais: por que, embora sintam medo e aversão desta temática, ainda assim ela continua como um dos aspectos mais abordados de forma silenciosa? Uma vez que “é equivocada a crença de que a relação de ensino-aprendizagem só comporta a presença de conteúdos objetivos”, mas também “componentes subjetivos que alicerçam as relações ambivalentes entre ambos” (ZUIN, 2012, p. 158), torna-se fundamental pensar nas tendências autoritárias que se preocupam em transformar esse debate pedagógico em tabu.

Além do que, do ponto de vista psicanalítico, Freud (2006) já tinha mencionado sobre a questão a ambivalência de amor e ódio nutrido pelos alunos aos seus professores¹⁷³. Essa

¹⁷² De acordo com Freud, o termo “tabu” tem origem polinésia e designa uma ambivalência complexa: “por um lado, quer dizer ‘santo, consagrado’; por outro, ‘inquietante, perigoso, proibido, impuro’” (FREUD, 2012, p. 12).

¹⁷³ “Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los. A psicanálise deu o nome de ‘ambivalência’ a essa facilidade para atitudes contraditórias e não tem dificuldade de indicar a fonte de sentimentos ambivalentes desse tipo” (FREUD, 1976, p. 286).

ambivalência, por sua vez, vai ao encontro da sexualidade no contexto da personalidade autoritária: a identificação com o professor pode ocorrer tanto no que diz respeito à reprodução de sua atitude democrática ou até mesmo na imitação do seu comportamento autoritário e agressivo. Ou seja, o aluno pode sim assimilar qualquer parte uma experiência agressiva sofrida como algo seu. Anna Freud, em seu livro *O ego e os mecanismos de defesa*, afirma o seguinte: “o mecanismo de identificação ou introjeção combina-se com um segundo e importante mecanismo. Ao personificar o agressor, ao assumir os seus atributos ou imitar a sua agressão, a criança transforma-se de pessoa ameaçada na pessoa que ameaça (FREUD, 1986, p. 96).

Desta forma, torna-se fundamental criar condições para o debate dos componentes subjetivos em sala de aula, para que assim os traços do perfil autoritário e fascista – analisados de acordo com as tendências implícitas contidas na obra *The Authoritarian Personality* – sejam, de fato, identificados e, satisfatoriamente, combatidos nas instituições escolares e universitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Esses aparelhos proporcionam ao sujeito lembranças de sentimentos primitivos de onipotência”.

(ADORNO, 2008, p. 103)

A obra *The Authoritarian Personality* nasceu de uma preocupação concreta perante o antissemitismo e os preconceitos sociais nas décadas de 40 e 50. No entanto, ao adentrar nas problemáticas sociais de décadas posteriores, a obra promoveu importantes reflexões sobre o autoritarismo em geral. Em nosso caso, utilizamos as suas principais concepções como análise da relação professor-aluno na sala de aula.

Do ponto de vista psicossocial, o autoritarismo coloca-se como uma tendência geral do “eu” em impor situações de submissão ou dominação dos outros como consequência de uma debilidade e insegurança de si mesmo. O potencial fascista, dentre inúmeras questões, está fundamentado na ideia de que o sujeito autoritário possui uma rígida adesão estrutural e hierárquica de mundo. Sua maneira de compreender o outro (exogrupo) parte dos pressupostos de sua própria formação estereotipada acerca dos seus valores internos, pulsões reprimidas, frustrações por figuras de autoridade etc. Ao invés da simples luta de *todos contra todos* de Hobbes, ocorre na mentalidade autoritária a necessidade da submissão a uma ordem preestabelecida – uma ideologia social vigente.

Uma das ideias centrais de *The Authoritarian Personality* é a intrínseca relação entre “ideologias sociais” e “necessidades fundamentais do indivíduo”, formando assim um todo organizado em seu mundo psíquico. Isso supõe uma mútua dependência entre personalidade e sociedade. Ou seja, as estruturas da personalidade, formadas na relação com o contexto de experiências do indivíduo, possibilitam ou dificultam as condutas autoritárias em um dado momento. Isso quer dizer que o modo de atuação da personalidade autoritária ocorre justamente por meio da utilização das estruturas socioculturais autoritárias para a solução de seus conflitos internos.

Uma vez que admitimos que as opiniões, atitudes e valores dependem das necessidades humanas, e como a personalidade é essencialmente uma organização de tais necessidades, então a personalidade pode ser considerada como um fator determinante das preferências ideológicas. No entanto, a personalidade não é hipostasiada como um determinante final. Longe de ser algo já formado desde o começo, que permanece fixo e age sobre o mundo circundante, a personalidade evolui sob o impacto do meio social e nunca pode

ser isolada da totalidade social dentro da qual se desenvolve (ADORNO; et al, 1969, p. 5, tradução nossa).

Tanto socialmente como no plano da personalidade é possível compreender o autoritarismo como uma espécie de *desorganização da ação* para determinados fins. Segundo Parsons (1967, p. 207), a institucionalização dos padrões sociais “deve atrelar-se dentro de certos limites para reprimir os possíveis desvios e assegurar a cooperação efetiva”, uma vez que é essencial para a coesão social que os seus agentes estejam e sejam regulados institucionalmente. “Além de constituir a ‘espinha dorsal’ de orientação de ação de todos os sistemas sociais existentes, as instituições definem as condutas legitimamente esperadas e desejadas”. Logo, uma vez que a estereotipia, a projetividade, o convencionalismo etc., atuam de modo a danificar os pressupostos da experiência individual, então se observa também a ocorrência de uma ação parcial ou totalmente desorientada de suas finalidades.

Esse aspecto da desorientação da ação possui um enfoque explicativo interessante para o contexto da sala de aula, a partir da qual chegamos, enfim, a uma primeira conclusão: a de que a personalidade autoritária não apenas fomenta o conflito em sala de aula, mas acima de tudo *desorganiza a sua ação pedagógica*. Assim como a *distração concentrada* impõe o império imagético como estratégia de desarticulação e semiformação do eu, o autoritarismo utiliza-se dos seus recursos (estereotipia, projetividade, convencionalismo, submissão, dominação etc.) para a desorientação da finalidade da sala de aula e da interação daqueles que constituem o seu cenário: alunos e professores.

No entanto, apesar de se enfatizar demasiadamente a presença do autoritarismo na personalidade, não podemos nos esquecer que ele também está presente nos sistemas socioculturais. Desta maneira, conhecer as tensões decorrentes de fatores sociais, políticos e econômicos – isto é, a tensão do sistema – ajuda a esclarecer de que modo a personalidade autoritária se forma não apenas enquanto produto do meio, mas também como mediadora interna destes conflitos no nível psicológico. Quanto mais se conhece a estrutura da ação autoritária, mais eficaz se torna o tratamento dos seus sintomas. Nesse sentido, é fundamental conhecer cada vez mais as dimensões do autoritarismo no ambiente escolar, especialmente em sala de aula, para que assim os vínculos secretos entre sadismo docente e ressentimento discente sejam adequadamente revelados.

Conforme observado, um dos aspectos mais típicos do ressentimento é o desejo de uma vingança constantemente adiada pelo ressentido. E isso se deve, pelo menos, por três motivos: a) porque o ressentido, embora ofendido, não ousa reagir à altura do agressor; b)

porque concretizar a vingança significaria, para o ressentido, deixar de atribuir ao outro a responsabilidade pelo que te faz sofrer e, com isso, perder o *status* de vítima; c) porque o ressentido considera a repetição da queixa um veículo de gozo pessoal (e de outros ganhos subjetivos).

Do ponto de vista psicanalítico, o ressentimento atua tanto como um mecanismo de defesa como um canal de gratificação: uma vez que o ressentido interpreta o agravo somente como prejuízo pessoal, ele transfere para o outro a responsabilidade de próprios fracassos, eximindo-se totalmente desta culpa. Logo, ao migrar da esfera de “agressão” para o campo da “vitimização”, o ressentido inicia um ciclo de gratificação que o impede de concretizar o contra-ataque: “o vingativo que não se vinga, que espera ser ressarcido pela justiça divina sem se implicar com seu desejo de vingança está se condenando ao ressentimento”. Desta feita, o ressentido prefere gozar de sua condição de vítima do que resolver o agravo. Há, portanto, um mecanismo narcisista ativo e atuante na ação ressentida.

O adiamento da vingança proporciona tanto prazer quanto a afirmação narcísica do eu, pois, de acordo com a perspectiva do ressentido, *suas* dores são as que realmente importam, as quais devem ser reconhecidas por todos. O sentido de onipotência do ressentido, bem como suas fantasias de grandeza, são retroalimentados por sua atitude de se apegar à condição de vítima (ZUIN, 2012, p. 207).

Do ponto de vista filosófico, as contribuições de Nietzsche foram, sem dúvida alguma, fundamentais para a delimitação do conceito de ressentimento. Em seus escritos, a ação ressentida está enraizada como *covardia moral* daqueles que optam não reagir sob a justificativa de uma derrota que sequer lutou; no lugar disso, escolhem apenas culpar o outro pela sua condição de submissão (moral de escravos): “pensar em se vingar e fazê-lo significa ter um acesso febril, que, no entanto, passa; mas pensar em se vingar e não ter força nem coragem de fazê-lo é carregar consigo um sofrimento crônico, um envenenamento do corpo e da alma” (NIETZSCHE, 2000, p. 60).

Desde a Antiguidade testemunhou-se inúmeros exemplos de um sadismo docente que – como bem pontuou Nietzsche – significou para alunado um “sofrimento crônico”. A própria dimensão do castigo como instrumento pedagógico constituiu-se historicamente um recurso metodológico que visava tornar melhor não o agredido, mas o agressor. “O castigo tem por finalidade tornar melhor aquele que castiga – aí está o último recurso para os defensores do castigo” (NIETZSCHE, 2006, p. 152). Além disso, infelizmente, o próprio itinerário formativo vangloria-se em ter formado suas bases no sarcasmo daquele professor que impõe ao aluno o

peso da memorização dos conteúdos como sinal da obediência e inferioridade discente.

A imagem do professor autoritário e carrasco, que justifica sua agressividade através de sua condição de superioridade, manifesta, com requintes de sadismo, um comportamento hostil que permanece, posteriormente, vivo na memória dos seus alunos. A sala de aula revitaliza, portanto, aquilo que Nietzsche já havia mencionado em sua *Genealogia da Moral*: “castigo como criação de memória, seja para aquele que sofre o castigo – a chamada ‘correção’ –, seja para aqueles que o testemunham” (NIETZSCHE, 2010, p. 69).

Obviamente que, nesse contexto de sala de aula, o ressentimento discente emerge como um elemento subserviente do sadismo docente. Afinal de contas, se o desejo de vingança for sanado, a quem o aluno atribuirá a culpa por seus infortúnios? A constelação de afetos que permeia a *psique* discente atesta, ao menos, uma tríade sinistra: admiração/decepção/ódio. Os mecanismos intrapsíquicos que possibilitam ao aluno migrar do campo da admiração para o do ódio ao seu professor são os mesmos que transformam o ressentimento (vingança adiada) em um novo sadismo discente (vingança concretizada).

Se, por um lado, o professor se apresenta como aquela figura capaz de ser um substituto à altura de alguns modelos de autoridade presentes na infância do aluno (como, por exemplo, a autoridade paterna), torna-se evidente a presença de vínculos afetivos intensos e distintos da mera indiferença. No entanto, por outro lado, a frieza docente, aliada à hipocrisia presente nos discursos pedagógicos, que promete uma igualdade de tratamento – sem privilégios –, mas que, na prática, nega esses princípios ao separar os “vencedores” dos “perdedores” (ZUIN, 2012), possibilita um descrédito inegociável por parte dos discentes. A decepção do aluno propicia uma aversão intrapsíquica à figura docente aos moldes do tipo *contestador*: a contradição entre o desejo de ser igual e a vergonha por um dia ter desejado essa condição alimenta um comportamento de antipatia a qualquer hierarquização escolar. De mero carrasco, o professor torna-se agora um rival.

O fato é que o próprio discurso democrático presente entre os docentes recorre frequentemente ao próprio agir antidemocrático como recurso ético. É neste momento que os alunos “rapidamente percebem que a imagem idealizada de mestre não corresponde à realidade, pois o professor que se apresenta como democrático muitas vezes revela ser impaciente e autoritário nas relações estabelecidas com o alunado” (ZUIN, 2012, p. 213). O reconhecimento desta cena contraditória não tarda a ser reconhecida pelos alunos, impulsionado com mais velocidade ainda pelo bombardeio de estímulos audiovisuais da Indústria Cultural – que não reprime, mas tira a autocrítica das condições do que deve ser feito e escolhido.

A internalização desta decepção do aluno pela figura de autoridade docente cria as

condições adequadas para uma quebra de expectativas entre o “Eu Ideal” e “Ideal de Eu”. Explicando melhor, as expectativas que aluno nutre inicialmente por seu professor são estilhaçadas por uma realidade docente que não condiz mais com a imagem outrora criada (Eu Ideal), gerando assim uma perda de satisfação de cunho narcísico. Na tentativa de recuperação de uma satisfação similar, a aluno procurará por outros ideais externos (Ideais de Eu) com o objetivo de preencher a lacuna deixada pela imagem perdida. Esse processo é acompanhado tanto por um empobrecimento de vínculos afetivos do aluno pelo professor, como pela adoção de antigos desejos de onipotência voltados para a assimilação e acomodação da agressividade – que nem sempre é canalizada para a autoflagelação masoquista, mas também para a sádica destruição da imagem do Outro.

É no sadismo, em que ele modifica a seu favor a meta erótica, mas não deixa de satisfazer plenamente o ímpeto sexual, que atingimos a mais clara compreensão de sua natureza e de sua relação com Eros. Mas também ali onde surge sem propósito sexual, ainda na mais cega fúria destruidora, é impossível não reconhecer que sua satisfação está ligada a um prazer narcísico extraordinariamente elevado, pois mostra ao Eu a realização de seus antigos desejos de onipotência (FREUD, 2010c, p. 89).

Como Fromm (1987) mesmo já havia mencionado, onde há a manifestação do masoquismo, também pode se fazer presente a sua contraparte sádica. O ressentimento reprimido do aluno, rivalizado pelo sadismo docente, promove um contexto interpessoal de sala de aula motivado por questões totalitárias e violentas, que, sem dúvida, reorganiza traços autoritários da personalidade discente e docente. O elo pedagógico fica gravemente danificado, pois as interações professor-aluno passam a eleger a rigidez e a anti-intracção como mediações primárias. “Por mais que os alunos manifestem descontentamento por não serem ouvidos por seus professores, tais sinais [...], parecem ser notados só quando as palavras são amplificadas em gritos” (ZUIN, 2012, p. 192).

No entanto, esse cenário pode se tornar ainda mais fascista: ao observar a formação de personalidades autoritárias em sala de aula, especialmente quando direcionados por manifestações ressentidas e sádicas, compreende-se o quanto esse processo resulta em práticas hostis e irracionalmente generalizadas, presentes, inclusive, nas redes sociais e na cultura digital. Em questões de minutos, por exemplo, um fato se transforma em imagens estereotipadas e preconceituosas. Não apenas por conta do incessante bombardeio de choques imagéticos, mas, inclusive, pela própria desarticulação interna promovida pela agressividade autoritária, que uma

parcela do ressentimento deixa o status da *vingança adiada* para compor o cenário da *vingança concretizada*. Impulsionados pela necessidade de recompor o seu prazer narcísico (Ideais de Eu) e motivados por constantes regressões infantis que lhes permitem a realização de seus desejos de onipotência, alunos passam a concentrar seu foco em um novo alvo: a destruição da imagem do professor.

A fúria sádica dos alunos pode ser caracterizada como narcísica não só porque se identifica com o professor-agressor e, assim, como que se ‘professoriza’, mas principalmente pelo prazer de ser percebido por milhares de pessoas que registram suas visitas nos números situados logo abaixo dos vídeos (ZUIN, 2012, p. 133).

A identificação de traços do caráter fascista em sala de aula e veiculados nas redes sociais leva-nos a pensar sobre uma questão correlata: o quanto as redes sociais estão presentes nesse processo e se elas potencializam a formação do caráter fascista e antidemocrático em sala de aula. Até que ponto a cultura digital não estaria interferindo na formação de novas subjetividades autoritárias mais propensas ao discurso fascista?

Não há dúvidas que nas últimas duas décadas – pelo menos – a sociedade da informação e da tecnologia vem impondo cada vez mais novas formas de socialização e práticas¹⁷⁴. Os computadores e celulares estão presentes em todas as esferas e espaços da vida, de tal modo que podemos encarar a cultura digital como o meio básico de conexão com as coisas e pessoas. Isso nos leva a questionar se tal hegemonia da cultural digital não estaria também reorganizando novas formas de pensar e agir perante problemas psicossociais delicados e de difícil compreensão imediata.

Também não é novidade alguma o aumento exponencial do uso das redes sociais por meio de computadores, *tablets* e outros aparelhos móveis, seja para fins de lazer, seja como meio de informação. De acordo com o relatório *Digital News Report*, realizado pelo *Reuters Institute* (2019) – que estuda justamente sobre o consumo de notícias no mundo –, o leitor brasileiro encontra suas principais fontes de informação nas redes sociais: 64% dos brasileiros informam-se por meio das mídias sociais (*Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram, Twitter*), percentual esse que pode ser maior ainda se somarmos esse resultado com a quantidade de indivíduos que acessam as notícias por meio de fontes *on-line*, chegando aos esmagadores 87%. Essa última porcentagem é maior, inclusive, do que o número de brasileiros que acessam as

¹⁷⁴ Manuel Castells (2013), por exemplo, em seu livro *Redes de Indignação e Esperança*, mais especificamente no “Posfácio à edição brasileira”, escrita em julho de 2013, confirma o fenômeno do aumento da participação nas redes sociais com assuntos relacionados à política e corrupção.

notícias e informações por meio de mídias tradicionais analógicas, como a TV, por exemplo, que nos últimos seis anos caiu de 75% para 73%; ou os jornais e revistas impressas, que nos mesmos seis anos decaiu impressionantemente de 50% para 27% (REUTERS INSTITUTE, 2019, p. 123).

Sobre os tipos de redes sociais mais utilizados, o Brasil é líder mundial quanto ao uso do *WhatsApp* como fonte de notícia e informação, contemplando a preferência de 53% dos brasileiros – enquanto a média mundial é de apenas 16%. Ao lado do *WhatsApp*, 54% dos brasileiros também acessam as informações por meio do *Facebook* – que embora tenha um percentual maior, não é o país que mais utiliza essa rede social¹⁷⁵. O alto índice de uso do *WhatsApp* tem uma relação direta com o uso do aparelho celular como dispositivo mais usado pelos brasileiros para se obter notícias, que nos últimos seis anos saltou de 23% para 77% – enquanto o percentual dos computadores caiu de 81% para 55%. Enquanto forma de divulgação de informações, 58% dos brasileiros compartilham notícias por meio de redes sociais ou e-mails (REUTERS INSTITUTE, 2019, p. 123).

O que esses números significam? Inicialmente, a informação mais explícita: a) que o brasileiro está mais conectado do nunca; b) que a leitura por meio de fontes analógicas vem caindo em comparação com o aumento de acesso das fontes digitais; c) o papel de destaque e a influência que a cultura digital exerce na formação da subjetividade dos indivíduos, seja no âmbito da personalidade, seja no campo da vida cotidiana e das relações sociais. Mas antes de continuarmos a discussão, dois pontos precisam ser esclarecidos: o que se compreende por “cultura digital” e o que são “redes sociais”?

Sobre o termo “digital”, Martino (2015), embora considere a existência de uma variedade de respostas que nem sempre dialogam entre si, procura conceituar o “digital” em contraposição ao “analógico”: por exemplo, enquanto as mídias analógicas possuem uma base material para o armazenamento e difusão da informação (televisão, cinema, rádio, jornais e revistas impressas etc.), as mídias digitais prescindem do suporte físico, convertendo os dados “em sequenciais numéricas ou de dígitos – de onde digital –, interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundo, o computador” (MARTINO, 2015, p. 11).

Levando em consideração que quase todas as informações podem ser codificadas e traduzidas digitalmente, então, isso quer dizer que, na atualidade, a totalidade da cultura

¹⁷⁵ Atrás do *Facebook* (54%) e do *WhatsApp* (53%), o ranking das redes sociais mais utilizadas como fontes de informações é seguido pelo *YouTube* (42%), *Instagram* (26%), *Facebook Messenger* (15%) e *Twitter* (15%) (REUTERS INSTITUTE, 2019, p. 123).

humana (imagens, fotografias, sons, textos etc.) apenas subsiste na medida em que é organizada pelo digital – gerando um sem-número de práticas e conceitos inexistentes no contexto analógico (barreira digital, ciberespaço, inteligência coletiva, interatividade, interface, virtualidade ubiquidade entre outras) (MARTINO, 2015; LÉVY, 1999).

Já o termo “redes sociais” tem sua origem nas Ciências Sociais, que costumam compreendê-lo como conceito-chave para a explicação de alguns tipos de relações sociais. Em todo caso, para Martino (2015), nas redes sociais os laços costumam ser menos rígidos, por um lado, e mais dinâmicos e flexíveis, por outro. Ou seja, o caráter relacional próprio das redes sociais ao mesmo tempo que são intensos e constantes, apresentam vínculos de interatividade não exclusivos, que podem ser transformados a todo momento.

O termo “redes sociais” cobre um vasto espectro de agrupamentos sociais *online* dedicados a todo o tipo de atividade. Na medida em que as redes se caracterizam pela existência de laços firmados a partir de interesses comuns, é possível verificar a formação de todo tipo de agrupamento para troca de informações, ideias e materiais, gerando não apenas uma interação entre os participantes no sentido de compartilhar conhecimentos, mas também o engajamento em questões políticas, sociais e culturais. O poder de mobilização exponencial das redes sociais as torna um fator relevante para se pensar elementos da vida fora da internet (MARTINO, 2015, p 58).

Noutras palavras, as redes sociais não apenas atuam no campo do compartilhamento de informações ou no âmbito da logística da comunicação, mas também na mediação dos próprios comportamentos: novas práticas humanas surgem à medida que novas necessidades tecnológicas se impõem. Antunes (2017, p. 14), por exemplo, sugere a ideia do surgimento de um “novíssimo tipo antropológico de homem no mundo digital”. Ora, se observarmos o quanto os ideais das tecnologias da comunicação estiveram – e ainda estão – voltados para o controle, administração e dominação (MATTELART, A.; MATTELART, M., 2002; ANTUNES, 2017; WU, 2012), não seria exagero algum considerar as redes sociais como um grande instrumento de adestramento de novas subjetividades.

Assim como você é o que você come, o que você pensa ou a maneira como pensa dependem da informação a que estiver exposto. Como você ouve as vozes dos líderes políticos? De quem é a dor que você sente? De onde vêm suas aspirações, seus sonhos de uma vida boa? Tudo isso provém de um ambiente de informação (WU, 2012, p. 21).

Günther Anders (2011, p. 39), em *La Obsolescencia del Hombre*, discute a relação homem-tecnologia a partir da metáfora da “vergonha prometeica”: o ser humano, criador do

mundo da tecnologia – assim como Prometeu, na mitologia grega –, constrange-se justamente por se sentir inferior à criatura; ou seja, envergonha-se por saber que as máquinas são melhores. TÜRCKE (2016, p. 28), compreende essa “vergonha”, na realidade, como um mecanismo de identificação da parte humana com a tecnológica: “máquina alguma se deixa manipular sem que seus operadores acabem se equiparando a seu programa, a seu movimento. [...] E de fato: seres humanos em absoluto não estão em condições de manobrar ou manejar [...] máquinas, sem com elas se identificar em certo grau”. Nesta mesma direção, Sherry Turkle (2005), em *The Second Self*, compactua com esta ideia ao afirmar que as tecnologias usadas são capazes de modificar diretamente o modo como os indivíduos pensam:

A relação com um computador pode influenciar as concepções das pessoas sobre si mesmas, seus empregos, suas relações com outras pessoas, e com as suas maneiras de pensar sobre os processos sociais. Pode ser a base para novos valores estéticos, novos rituais, nova filosofia, novas formas culturais (TURKLE, 2005, p. 156, tradução nossa).

O fato é que a cultura digital alterou as formas de percepção da subjetividade humana em todos os âmbitos da sociedade, dos quais a escola e a sala de aula não estão ausentes. Alunos e professores encontram, na atualidade, formas de interação que não se limitam mais ao ambiente presencial da sala de aula. O espaço físico da sala de aula é apenas uma parte ou episódio das relações conflitivas que começam ou terminam, não raro, na superexposição das redes sociais. Motivados tanto por ideologias sociais e externas, bem como por aspectos internos à estrutura de uma personalidade autoritária, as redes sociais passam a ser o ponto de convergência de conflitos que, muito provavelmente, tiveram seu início presencialmente, mas que estão fadados a propagar seu desenvolvimento no ambiente virtual.

Na agressividade que vivemos diariamente nas redes sociais, há uma dimensão de guerra, de um ódio destituído de reflexividade, que se direciona a qualquer que incomode. Os motivos não são pensados. Há sempre formas de acusação do outro e criação de bolhas de identidade na reafirmação da própria opinião. Vai se tornando cada vez mais insuportável lidar com a diferença. O racismo, o sexismo, os discursos autoritários parecem ter encontrado o instrumento tecnológico adequado para a sua promoção (PISANI, 2017, p. 111).

Se as redes sociais almejam potencializar a ubiquidade das relações humanas, o mesmo ocorre com o fascismo, que já não está mais restrito às situações presenciais: o fascismo se diluiu no anonimato dos comentários, vídeos, imagens, que carregam não apenas os preconceitos manifestos, mas o ódio e o desejo de concretização de uma vingança – outrora

ressentida e reprimida, mas que, a partir das redes sociais, ganhou espaço, plateia e audiência. Com isso, o sadismo, que historicamente sempre esteve ao lado do docente, agora, com os meios digitais, torna-se o principal canal para o sadismo discente:

Se o aluno ressentido é incapaz de esquecer as dores decorrentes de seus infortúnios, ao projetar a vingança para um tempo que nunca parece chegar, não se pode desconsiderar o fato de que esse mesmo ressentimento, gradativamente, se conserva modificado no ódio dirigido à figura do professor e, principalmente, a uma sociedade que nega cotidianamente o cumprimento da promessa de substituição da necessidade pela liberdade, filosófica e socialmente falando (ZUIN, 2012, p. 214-215).

Embora existam inúmeras agressões no espaço físico da sala de aula, o aluno não precisa mais combater o professor *cara a cara*; uma foto mal-intencionada pode causar muito mais dano do que a simples discussão. O ódio nutrido pelo alunado, alimentado pelo sadismo docente, constrói com frieza o espetáculo de horror na internet. Na opinião de Miskolci (2017), trata-se do fenômeno do “microfascismo” presente das redes sociais. O agitador fascista, por um lado, e o indivíduo potencialmente autoritário, de outro, fortalecem-se num contexto de ressentimentos que encontram terreno fértil nas redes sociais. Discursos de ódio, que polarizam ideologias políticas, terminam por colocar em xeque princípios fundamentais da democracia, justificados com discursos pseudodemocráticos. Todavia, deve-se pontuar o seguinte aspecto: sem dúvida que o microfascismo surge com vigor nas redes sociais, no entanto, seria muito cômodo transferir a culpa somente para a cultura digital. Embora repleta de hostilidade, acredita-se que esse ódio não restringe somente às redes sociais; a discussão do fascismo na atualidade passa, portanto, pela questão tão pontuada por Foucault: a dimensão do *fascismo em nós*¹⁷⁶. As mensagens de ódios decorrem de indivíduos reais, desorientados pelo senso narcísico do espetáculo e pela disputa de egos imediatistas e inflamados ideologicamente.

Em tempos de internet e comunicação imediata, os indivíduos cuja fúria narcísica é exposta não só em seu pequeno círculo de convivência, mas para todo o planeta em tempo real, dificilmente resistem ao sortilégio da pressão externa – ser é ser percebido – e da compulsão interna de emitir seu furioso descontentamento, ultrapassando os obstáculos internos da covardia moral (ZUIN, 2012, p. 228).

No contexto da relação pedagógica em sala de aula, o aluno sente uma sintonia maior

¹⁷⁶ “Não somente o fascismo histórico de Hitler e de Mussolini – que tão bem souberam mobilizar e utilizar o desejo das massas –, mas o fascismo que está em nós todos, que martela nossos espíritos e nossas condutas cotidianas” (FOUCAULT, 1991, p. 82).

com seus próprios avatares digitais do que com a imagem real do professor. O autoritarismo gratuito do professor com relação ao que julga ser a falta de interesse do aluno, alinhado à onipotência narcísica do aluno ao eleger a internet o meio ideal de canalização de suas pulsões destrutivas, provocam no grupo discente tanto o “enfraquecimento da imagem do professor como modelo de conduta a ser seguido”, como também novas “consequências na constituição identitária do aluno” (ZUIN, 2012, p. 219). O aluno percebe que não compensa mais passar pelos rituais de punição escolar para a conquista do grau de reconhecimento por parte do mestre; aliás, o aluno sequer almeja o gozo por tal reconhecimento. O prazer discente nas redes sociais encontra-se em outro contexto de gratificação:

No espaço virtual nota-se a euforia do aluno que tem a satisfação de se perceber eletronicamente e, assim, confirmar sua própria existência, quando observa a quantidade de visitantes virtuais, cujos números são registrados nos vídeos de professores humilhados que foram gravados por meio das câmeras de aparelhos celulares e posteriormente postados no *YouTube* (ZUIN, 2012, p. 219).

A ambivalência pela identificação/superação à figura do professor – que sempre existiu na história da relação pedagógica – não é mais o único alvo dos alunos na cultura digital. A frequência com que são veiculados fotos e vídeos de professores nas redes sociais só mostra que o objetivo de tais publicação não é somente a superação, mas a destruição da imagem do professor. Por conta disso, existe sim uma intensificação de traços do caráter fascista entre professores e alunos com as redes sociais: “O furioso narcisismo [...] é inflacionado, numa escala de progressão geométrica, pela compulsão de emitir imagetivamente suas queixas em relação aos professores e colegas” (ZUIN, 2012, p. 228).

Parece que o contexto interacional na internet promoveu inversões de comportamentos clássicos entre professores e alunos, que, durante séculos, mantiveram-se intocáveis: se por um lado o sadismo outrora docente transformou-se em práticas realizadas atualmente por discentes, o ressentimento discente, hoje em dia, permeia com facilidade os lamentos e vitimizações dos docentes: “a pretensa solidez da imagem do professor, sobretudo de sua figura de autoridade, parece desmoronar na mesma medida em que seus alunos lhe demonstram o quão estão, digamos, conectados com as máquinas e aparelhos” (ZUIN, 2012, p. 242).

Apesar de apresentar os aspectos mistificadores da influência da cultura digital na relação professor-aluno e na organização do conhecimento em sala de aula, a proposta não é repudiar a cultura digital; pelo contrário, muitas pesquisas afirmam a importância deste cenário para interação professor-aluno. Mas para que os alunos reutilizem os meios digitais de

comunicação de maneira reflexiva e formativa, “o professor precisa se conscientizar do fato que a inevitabilidade do uso de tais tecnologias, por parte de seus alunos, deve incitar a aproximação e não o distanciamento” (ZUIN, 2012, p. 135).

O que se deseja dizer quando se denuncia os efeitos negativos de uma suposta *Indústria Cultural Digital* diz respeito apenas à forma fascista como esses estímulos são articulados pelos indivíduos em sala de aula: quando a relação pedagógica entre professor e aluno é mediada unicamente pelos estímulos imagéticos, destituídos da livre reflexão, corre-se o risco de esvaziar o potencial autocrítico e organizador dos atores envolvidos na ação e, com isso, reproduzir um contexto escolar sádico, ressentido e antidemocrático. É justamente na ausência da crítica que se abrem os espaços e as frestas para posturas autoritárias; ou melhor, quando a Cultura Digital não é utilizada como elemento reorganizador dos conteúdos e das práticas pedagógicas em prol de subjetividades autônomas e autocríticas, ela passa a ser instrumentalizada para fins extrínsecos à própria formação escolar. Onde não há formação, há ao menos a possibilidade da deformação.

Por conta disso, aposta-se justamente no potencial emancipatório da cultura digital tanto no que diz respeito à reconfiguração do elo pedagógico professor-aluno, quanto na reorganização dos conteúdos debatidos em sala de aula. O problema da relação professor-aluno não está na cultura digital, mas na forma como ela foi apropriada por questões de ordem psicossociais (autoritarismo, ressentimento e sadismo) que a antecedem. Daí a importância da consciência autocrítica da mediação pedagógica em sala de aula, de modo a não simplesmente prescindir da cultura digital, mas reconfigurar o seu potencial emancipatório em prol da reorganização das relações e conteúdos desenvolvidos na escola. Ou seja, não se vislumbra a exclusão da cultura digital, mas um diálogo com ela.

Enfim, acredita-se na hipótese de que a mediação docente em sala de aula, quando consciente do seu potencial organizador frente ao novo contexto da cultura digital, pode fortalecer procedimentos pedagógicos abertos ao diálogo, que identificariam o pensamento estereotipado e dissolveriam a formação do sadismo e do ressentimento ainda presentes no elo pedagógico entre professores e alunos: “o professor precisa assumir a condição de elemento organizador não só do próprio eu, como também dos conteúdos que devem ser coletivamente debatidos nas salas de aula. Para tanto, por que não utilizar os recursos da própria Internet para, em uma espécie de atitude de contrafoco, estimular o debate com os alunos?” (ZUIN, 2014, p. 252).

Com isso, poderemos compreender o papel da cultura digital na lógica dos conflitos presentes na relação entre professores e alunos, como também na concretização de um processo

educativo baseado de modo dialógico, assegurando aos atores do processo (professor e aluno) a transmissão de uma cultura significativa, a formação de uma personalidade tolerante e o engajamento ativo na sociedade. Além do que, tais reflexões também ajudarão na formação de uma competência comunicativa, fazendo com que se sintam preparados para o enfrentamento crítico-argumentativo dos aspectos repressivos do sistema na escola e na sociedade. Se a personalidade não é algo imutável e, por isso, tem o potencial de se reconfigurar frente a novas influências ideológicas externas, identificamos então, neste ponto, uma fresta emancipatória que pode justificar o papel da educação: há algo na personalidade que pode ser acessado pela formação e, enfim, direcionado para a superação de possíveis conflitos na cultura digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABROMEIT, John. A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a persistência do populismo autoritário nos Estados Unidos. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 22, n. 1, pp. 13-38, jan.-jun. 2017.
- ADORNO, Theodor W. A psicanálise revisada. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015a, pp. 43-69.
- _____. Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015b, pp. 71-135.
- _____. Antissemitismo e propaganda fascista. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015c, pp. 137-152.
- _____. Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015d, pp. 153-189.
- _____. Observações sobre política e neurose. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015e, pp. 191-198.
- _____. Tabus sexuais e direito hoje. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015f, p. 199-228.
- _____. Teses sobre a necessidade. In: ADORNO, Theodor W. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Tradução de Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015g, pp. 229-235.
- _____. Bajo el Signo de los Astros. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos II: segunda parte**. Traducción de Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2011a, pp. 7-125. Obra Completa, 9/2.
- _____. Culpa y Represión: un análisis cualitativo de *Grupo experimental*. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos II: segunda parte**. Traducción de Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2011b, pp. 127-330. Obra Completa, 9/2.
- _____. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Tradução de Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura Abreu. Campinas: Autores Associados, 2010, pp. 7-40.
- _____. La Técnica Psicológica de las Alocuciones Radiofónicas de Martin Luther Thomas. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos II: primera parte**. Traducción de Agustín González Ruiz. Madrid: Akal, 2009a, pp. 7-146. Obra Completa, 9/1.
- _____. Estudios sobre la Personalidad Autoritaria. In: ADORNO, Theodor W. **Escritos Sociológicos II: primera parte**. Traducción de Agustín González Ruiz. Madrid: Akal,

2009b, pp. 147-527. *Obra Completa*, 9/1.

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

_____. **As Estrelas descem à Terra**: a coluna de astrologia do *Los Angeles Times* – um estudo sobre superstição secundária. Tradução de Pedro Rocha de Oliveira. São Paulo Editora UNESP, 2008.

_____. Experiências Científicas nos Estados Unidos. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005a, pp. 137-178.

_____. Sobre Sujeito e Objeto. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005b, pp. 181-201.

_____. Notas Marginais sobre Teoria e Práxis. In: ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais**: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 2005c, pp. 202-229.

_____. Sobre la situación actual de la investigación social empírica en Alemania. In: ADORNO, Theodor W. **Epistemología y Ciencias Sociales**. Tradução de Vicente Gómez. Madrid: Frónesis Ediciones Cátedra, 2001, pp. 45-58.

_____. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, pp. 29-49.

_____. A filosofia e os professores. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, pp. 51-74.

_____. Televisão e formação. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995c, pp. 75-95.

_____. Tabus acerca do Magistério. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995d, pp. 97-117.

_____. Educação após Auschwitz. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995e, pp. 119-138.

_____. Educação – para quê? In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995f, pp. 139-154.

_____. A educação contra a barbárie. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995g, pp. 155-168.

_____. Educação e emancipação. In: ADORNO Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995h, pp. 169-185.

_____. Research Project on Anti-Semitism: idea of the project. In: ADORNO, Theodor W. **The Stars down to Earth, and other essays on the irrational in culture.** New York: Routledge, 1994, pp. 135-161.

_____. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Theodor W. Adorno.** São Paulo: Ática, 1986. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. Introducción. In: ADORNO, Theodor W.; POPPER, Karl; DAHRENDORF, Ralf; HABERMAS, Jürgen; ALBERT, Hans; PÍLOT, Harald. **La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana.** Traducción de Jacobo Muñoz. Barcelona: Grijalbo, 1973a, pp. 11-80.

_____. Sociología e Investigación Empírica. In: ADORNO, Theodor W.; POPPER, Karl; DAHRENDORF, Ralf; HABERMAS, Jürgen; ALBERT, Hans; PÍLOT, Harald. **La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana.** Traducción de Jacobo Muñoz. Barcelona: Grijalbo, 1973b, pp. 81-99.

_____. Research Project on Anti-Semitism: idea of the project. **Studies in Philosophy and Social Science**, Institute Social Research, New York, vol. IX, nº 1, pp. 124-143, 1941.

ADORNO, Theodor W.; et al. **The Authoritarian Personality.** New York: WW Norton, 1969.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento.** Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Sociologia e Investigação Social Empírica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos Básicos de Sociologia.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978, pp. 120-131.

ALCIATO. **Emblemas.** Edición y comentario de Santiago Sebastián. Prologo de Aurora Egido. Traducción de Pilar Pedraza. Madrid: Akal. 1993.

AMENEMOPE. The Instruction of Amenemope. In: SIMPSON, William Kelly (Org.). **The Literature of Ancient Egypt: An Anthology of Stories, Instructions, Stelae, Autobiographies, and Poetry.** Translations by Robert k. Ritner et. al. New Haven: Yale University Press, 2003, pp. 223-243.

ANDERS, Günther. **La Obsolescencia del Hombre:** sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial. Tradução de Josep Monter Pérez. Valencia: Pre-textos, 2011, vol. I.

ANTUNES, Deborah Christina. Reflexões sobre mundo digital e subjetividade. **Impulso**, Piracicaba, 27 (69), pp. 13-24, maio-ago., 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3374/2026>>. Acesso em: 10 maio 2019.

_____. Por um Conhecimento Sincero no Mundo Falso: Teoria Crítica, Pesquisa Social Empírica e *The Authoritarian Personality*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

APULEYO. Florida. In: APULEYO. **Apologías. Flórida.** Introducción, traducción y notas de Santiago Segura Munguía. Madrid: Editorial Gredos, 1980, pp. 227-286. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 32.

ARISTÓFANES. Las Nubes. In: ARISTÓFANES. **Comédias II:** Las Nubes; Las Avispas; La Paz; Los Pájaros. Introducciones, traducción y notas De Luis M. Macía Aparicio. Madrid:

Editorial Gredos, 2007, pp. 6-115. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 391

AUSÔNIO, Décimo Magno. Libro de Exhortación a mi neto. In: AUSÔNIO, Décimo Magno. **Obras I**. Traducción, introducción y notas de Antonio Alvar Ezquerro. Madrid: Editorial Gredos, 1990, pp. 305-314. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 146.

BACON, Francis. Novum Organon: verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. In: BACON, Francis. **Os Pensadores: Novum Organon; Nova Atlântida**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade do Consumo**. Tradução de Artur Mourão. Rio de Janeiro: Elfos Ed., 1995.

_____. **Simulacros e Simulação**. Tradução de Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, pp. 222-232. Obras Escolhidas, vol. 1.

_____. A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Os Pensadores: textos escolhidos**. Tradução de José Lino Grünnewald, et al. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975, pp. 9-34.

BENTO DE NÚRSIA, São. **A Regra de São Bento**. Tradução João Evangelista Enout. Nova Friburgo: Mosteiro Santa Cruz, 2009.

BERKELEY, George. Tratado sobre os princípios do conhecimento humano. In: BERKELEY, George. **Obras Filosóficas**. Tradução, apresentação e notas Jaimir Conte. São Paulo: Editora UNESP, 2010, pp. 56-166.

BERRY, David. **Critical Theory and the Digital**. New York: Bloomsbury, 2014.

BETTELHEIM, Bruno; JANOWITZ, Morris. Dynamics of Prejudice: a psychological and sociological study of veterans. New York: Harper & Brothers, 1950.

BOILEAU, Étienne. **Le Livre des Métiers**. Les Métiers et Corporations de la Ville de Paris. Paris: Imprimerie Nationale, 1879. Coleção Histoire Générale de Paris. Disponível em: <<http://virtuater.free.fr/Le%20livre%20des%20metiers%20d%20Etienne%20Boileau.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BONß, Wolfgang. The Program of Interdisciplinary Research and the Beginnings of Critical Theory. In: BENHABIB, Seyla; BONß, Wolfgang; MCCOLLE, John. (Orgs.). **On Max Horkheimer**. Cambridge/ London: MIT Press, 1993, pp. 99-125.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega – Volume I**. Petrópolis: Vozes, 1987a.

_____. **Mitologia Grega – Volume II**. Petrópolis: Vozes, 1987b.

_____. **Mitologia Grega – Volume III**. Petrópolis: Vozes, 1987c.

BRECHT, Bertolt. Me-Ti. Buch der Wendungen. In.: BRECHT, Bertolt. **Gesammelte Werke**. Herausgegeben von Suhrkamp Verlag, in Zusammenarbeit mit Elisabeth Hauptmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1967, Band 12, Prosa 2. Werkausgabe Edition Suhrkamp.

BROUSSE, Marie-Hélène. **O Inconsciente é a Política**. São Paulo: escola Brasileira de Psicanálise, 2003.

BUENO, Sinésio Ferraz. A crítica dialética de Theodor Adorno ao fascismo: implicações no campo formativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 492-500, set.-dez., 2017.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia (A idade da fábula)**: histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim Júnior. 26.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BURNS, Edward McNall. **História da Civilização Ocidental**: do homem das cavernas à bomba atômica. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. 2.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1979a, vol. 1.

_____. **História da Civilização Ocidental**: do homem das cavernas à bomba atômica. Tradução de Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. 2.ed. Rio de Janeiro: Globo, 1979b, vol. 2.

CARONE, Iray. Prefácio: Um retorno esclarecido às origens e aos métodos de *The Authoritarian Personality*. In: ANTUNES, Deborah Christina. **Por um Conhecimento Sincero no Mundo Falso**: Teoria Crítica, Pesquisa Social Empírica e *The Authoritarian Personality*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, pp. 9-12.

CASSIODORUS, Flavius Magnus Aurelius. **Institutiones Divinarum et Saecularium litterarum**. Roma: Èulogos SPA, 2007.

CASTELLS, Manuel. Posfácio à Edição Brasileira. In: **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLOT, Bernard. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, pp. 432-443, jul./dez., 2002. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso: 10 fev. 2019.

CICERÓN, M. Tulio. **Sobre La República**. Introducción, traducción y notas de Álvaro d'Ors. Madrid: Editorial Gredos, 1984. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 72.

COLLOMP, Catherine. 'Anti-Semitism among American Labor': a study by the refugee scholars of the Frankfurt School of Sociology at the end of World War II. *Labor History*, vol. 52, nº 4, pp. 417-439, nov. 2011.

COLOMBÁS, García M. **La tradición benedictina**: ensayo histórico – los siglos VIII-XI. Zamora: Monte Casino, 1991, tomo III.

COMÊNIO, João A. **Didáctica Magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Persons Prentice Hall, 2004.

DIÓGENES LAERTIOS. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Tradução de Mario da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

DUARTE, R. À Procura de uma Indução Especulativa: filosofia e pesquisa empírica. **Psicologia & Sociedade**, v. 13. N. 2, pp. 34-48, jul.-dez., 2001.

DUBIEL, Helmut. **La Teoría Crítica: ayer y Hoy**. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.

_____. **Theory and Politics**. Tradução de Benjamin Greg. Baskerville: MIT Press, 1985.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, vol. II.

ENGELS, Frederico. **Anti-Dühring: la subversión de la ciencia por el señor Eugen Dühring**. Versão espanhola por Manuel Sacristan Luzon. México D. F.: Editorial Grijalbo, 1968.

ÉSQUINES. Contra Timarco. ÉSQUINES. **Discursos. Testimonios y Cartas**. Introducción, traducción y notas de José María Lucas de Dios. Madrid: Editorial Gredos, 2002, pp. 151-271. Colección Biblioteca Clasica Gredos, 298.

FINLEY, Moses. **Aspectos da Antiguidade: descobertas e controvérsias**. Tradução de Eduardo Saló. Lisboa: Edições 70, 1990a.

_____. **Grécia primitiva: Idade do Bronze e Idade Arcaica**. Tradução de Wilson R. Vaccari. São Paulo: Martins Fontes, 1990b.

_____. **Economia e Sociedade na Grécia Antiga**. Tradução de Mrylene Pinto Michel. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FLORUS, Lucius Annaeus. Fragmentum de Vergilio Oratore an Poeta. FLORO, Lucius Annaei. **Epitomae – Libri II; Fragmentum de Vergilio Oratore an Poeta**. Edidit Otto Rossbach. Lipsiae: B. G. Teubner, 1898, pp. 183-187. Disponível em: <<https://archive.org/details/lannaeifloriepi04florgoog>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FOLENGO, Teófilo. **Historia Macarrónica de Merlin Coccaie: Protótipo de Rabelais**. Editado por P. L. Jacob. Notas de Gustave Brunet. Traducción de Héctor R. Villagra Hernández, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/74657324/Folengo-Latin-Espanol-Numerado>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 34.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Anti-Édipo: uma introdução à vida não-fascista. In: ESCOBAR, C. H. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991, pp. 81-84.

FREUD, Anna. **O Ego e os Mecanismos de Defesa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

FREUD, Sigmund. Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade (1905). In: FREUD, Sigmund. **Três Ensaio sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. 11.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016a, pp. 13-172. Obras completas, vol. 6.

_____. **Estudos sobre a Histeria (1893-1895):** em coautoria com Josef Breuer. Tradução e notas de Laura Barreto. 11.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b. Obras completas, vol. 2.

_____. Totem e Tabu (1913). In FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu, História do Movimento Psicanalítico e Outros Textos (1913-1914)**. Tradução e notas de Paulo César de

Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, pp. 13-244. *Obras Completas*, vol. 11.

_____. O Problema Econômico do Masoquismo (1924). In: FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id, “Autobiografia” e Outros Textos**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a, pp. 184-201. *Obras Completas*, vol. 16.

_____. Psicologia das Massas e análise do Eu (1921). In: FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)** Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b, pp. 13-113. *Obras Completas*, vol. 15.

_____. O Eu e o Id (1923). In: FREUD, Sigmund. **O Eu e o Id, “Autobiografia” e Outros Textos**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011c, pp. 13-74. *Obras Completas*, vol. 16.

_____. Introdução ao Narcisismo (1914). In: FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a, pp. 13-50. *Obras Completas*, vol. 12.

_____. Luto e Melancolia (1917 [1915]). In: FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, Ensaio de metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b, pp. 170-194. *Obras Completas*, vol. 12.

_____. O Mal-estar na Civilização (1930). In: FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na Civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e Outros Textos (1930-1936)**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010c, pp. 13-122. *Obras Completas*, vol. 18.

_____. O Inquietante. In: FREUD, Sigmund. **História de uma Neurose Infantil (“O homem dos lobos”), Além do Princípio do Prazer e Outros Textos (1917-1920)**. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010d, pp. 328-376. *Obras Completas*, vol. 14.

_____. Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar. In: FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros Trabalhos**. Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1976, pp. 283-289. *Obras Completas*, vol. XIII (1913-1914).

FROMM, Erich. Sozialpsychologischer Teil. In: HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie**: Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987, pp. 77-135.

_____. **The working class in Weimar Germany: a psychological and sociological study**. Tradução de Barbara Weinberg. Warwickshire: Berg Publishers, 1984.

_____. **Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Drittes Reiches: Eine sozialpsychologische Untersuchung**. Editado e organizado por Wolfgang Bonß. Verlag: Deutsche Verlags-Anstalt DVA, 1980.

_____. Método e Função de uma psicologia social analítica. In: FROMM, Erich. **A Crise da Psicanálise: Freud, Marx e a psicologia social**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, pp. 134-161.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Artigos de metapsicologia, 1914-1917**: narcisismo, pulsão,

recalque, inconsciente. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

GRÜNBERG, Carl. **Festrede gehalten zur Einweihung des Instituts für Sozialforschung an der Universität Frankfurt a. M. am 22. Juni 1924.** Frankfurt: Frankfurter Universitätsreden, 1924. Disponível em: <<http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/7816>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

GUIBERT, Abbot of Nogent-sous-Coucy. **A Monk's Confession: the memoirs of Guibert of Nogent.** Tradução e Edição de Paul Archambault. Pennsylvania: Pennsylvania University Press, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalidade social.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012a, vol. 1.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista.** Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Martins Fontes, 2012b, vol. 2.

_____. **Ética da Discussão e Discussão da Verdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições.** Tradução de Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAYLES, N. Katherine. **Electronic literature: new horizons for the literary.** Indiana: University of Notre Dame Press, 2008.

_____. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive **Modes. Profession**, pp. 187-199, 2007.

HERODAS. Mimo III: El Maestro de la Escuela. In: HERODAS. **Mimiambos. Fragmentos Mímicos.** PARTENIO DE NICEA. **Sufrimientos de Amor.** Introducción, traducción y notas de José Luis Navarro Gonzáles y Antonio Melero. Madrid: Editorial Gredos, 1981, pp. 41-47. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 44.

HOMERO. **Ilíada.** Tradução de Frederico Lourenço. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Odisseia.** Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão.** Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2015.

_____. Observações sobre Ciência e Crise. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação.** Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008a, pp. 7-12.

_____. História e Psicologia. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação.** Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008b, pp. 13-29.

_____. Materialismo e Metafísica. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação.** Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008c, pp. 31-58.

_____. Materialismo e Moral. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica: uma documentação.** Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008d, pp. 59-88.

_____. Do Problema da Previsão nas Ciências Sociais. In: HORKHEIMER, Max.

Teoria Crítica: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008e, pp. 89-94.

_____. Da Discussão do Racionalismo na Filosofia Contemporânea. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica:** uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008f, pp. 95-137.

_____. Sobre o Problema da Verdade. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica:** uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008g, pp. 139-174.

_____. Autoridade e Família. In: HORKHEIMER, Max. **Teoria Crítica:** uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2008h, pp. 175-236.

_____. La función social de la Filosofía. In: HORKHEIMER, M. **Teoría Crítica.** Traducción de Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu, 2003a, pp. 272-289.

_____. A Presente Situação da Filosofia Social e as Tarefas de Instituto de Pesquisas Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Jordão e Isabel Maria Loureiro. In: **Praga: Estudos Marxistas**, São Paulo, n. 7, mar., 1999, pp. 121-132.

_____. Allgemeiner Teil. In: HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie:** Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987a, pp. 3-76.

_____. Vorwort. In: HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie:** Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987b, pp. vii-xii.

_____. English Abstracts of this Book: preface on the volume. In: HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie:** Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987c, pp. 899-902.

_____. The Authoritarian State. In: ARATO, Andrew; GEBHARDT, Eike (Orgs.). **The Essential Frankfurt School Reader.** New York: Continuum, 1985, pp. 95-117.

_____. The Impotence of the German Working Class. In: HORKHEIMER, Max. **Dawn and Decline:** Notes 1926-1931 and 1950-1969. Translate by Michel Shaw. New York: Seabury Press, 1978, pp. 61-65.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos.** Tradução de Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1975a, pp. 125-162. Coleção Os Pensadores.

_____. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos.** Tradução de Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1975b, pp. 163-169. Coleção Os Pensadores.

_____. Preface. In: ADORNO, Theodor W.; et al. **The Authoritarian Personality.** New York: WW Norton, 1969, pp. IX-XII.

_____. Notes on Institute Activities. **Studies in Philosophy and Social Science,** Institute Social Research, New York, vol. IX, n° 1, pp. 121-123, 1941.

HORKHEIMER, Max; FLOWERMAN, Samuel. Foreword to Studies in Prejudice. In: ADORNO, Theodor W.; et al. **The Authoritarian Personality**. New York: WW Norton, 1969, pp. V-VIII.

HUME, David. **Tratado da natureza humana**: uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Traduzido por Débora Danowski. São Paulo: Unesp, 2001. 711 p.

INSTITUTE OF SOCIAL RESEARCH. **Antisemitism among American Labor**: report on a Research Project conducted by the Institute of Social Research (Columbia University) in 1944-1945, texto datilografado, não publicado, maio, 1945a, vol. I, pp. 1-224. Disponível em: <<http://sammlungen.uni-frankfurt.de/horkheimer/content/titleinfo/5668696>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Antisemitism among American Labor**: report on a Research Project conducted by the Institute of Social Research (Columbia University) in 1944-1945, texto datilografado, não publicado, maio, 1945b, vol. II, pp. 225-613. Disponível em: <<http://sammlungen.uni-frankfurt.de/horkheimer/content/titleinfo/5668697>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Antisemitism among American Labor**: report on a Research Project conducted by the Institute of Social Research (Columbia University) in 1944-1945, texto datilografado, não publicado, maio, 1945c, vol. III, pp. 614-1064. Disponível em: <<http://sammlungen.uni-frankfurt.de/horkheimer/content/titleinfo/5668698>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Antisemitism among American Labor**: report on a Research Project conducted by the Institute of Social Research (Columbia University) in 1944-1945, texto datilografado, não publicado, maio, 1945d, vol. IV, pp. 1065-1500. Disponível em: <<http://sammlungen.uni-frankfurt.de/horkheimer/content/titleinfo/5668699>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JAHODA, Marie; ACKERMAN, Nathan W. **Anti-Semitism and Emotional Disorder**: a psychoanalytic interpretation. New York: Harper & Brothers, 1950.

JAY, Martin. **La Imaginación Dialéctica**: Historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950). Versão castelhana por Juan Carlos Curutchet. Madrid: Taurus, 1989.

JUVENAL. Sátira. In: JUVENAL. **Sátiras**. PÉRSIO. **Sátiras**. Traducción y notas de Manuel Balasch. Madrid: Editorial Gredos, 1991, pp. 8-471. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 156.

KANCYPER, Luís. **Confrontação de Gerações**: Estudo psicanalítico. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Ressentimento e Remorso**. Tradução de Júlio Ricardo de Souza Noto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2006.

_____. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: KANT, Immanuel. **Textos**

- Seletos.** Tradução Floriano de Sousa Fernandes. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 63-71.
- KAUTSKY, Karl. A Realização Histórica de Karl Marx. In: KAUTSKY, Karl; LUXEMBURG, Rosa; LÊNIN, Vladimir I. Ulianov. **O Marxismo.** São Paulo: Unitas, 1933.
- KEHL, Maria Rita. **Ressentimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. Coleção Clínica Psicanalítica.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.
- KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras – Malleus Maleficarum.** Tradução de Paulo Fróes. 20 ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2009.
- LA SALLE, João Batista de. **Guia das escolas cristãs.** Canoas: Editora Unilasalle, 2002.
- LACAN, Jacques. O Estádio do Espelho como formador da função do eu (1949). In: LACAN, Jacques. **Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a, pp. 93-103.
- _____. A agressividade em psicanálise (1948). In: LACAN, Jacques. **Escritos.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b, pp. 104-126.
- _____. **O Seminário – Livro 11:** os quatro conceitos fundamentais de Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- _____. **O Seminário – Livro 4:** a relação de objeto. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise.** Tradução Pedro Tamen. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LÉVY, Pierre. A Mutação Inacabada da Esfera Pública. In: LEMOS, A.; LÉVY, P. **O Futuro da Internet:** em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010. p. 9-20.
- _____. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIVINGSTONE, Sonia. On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. **Journal of Communication**, n. 59, pp. 1-18, 2009.
- LOUREIRO, Isabel Maria. Rosa de Luxemburg: Marxismo e História. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 16, pp. 83-98, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v16/v16a06.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- LÖWENTHAL, Leo; GUTERMAN, Norbert. **Prophets of Deceit:** a study of the techniques of the American Agitator. New York: Harper & Brothers, 1949.
- LUCIANO. **Obras II.** Traducción de José Luis Navarro. Madrid: Editorial Gredos, 1988. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 113.
- LUTERO, Martinho. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs [1524]. In: LUTERO, Martinho. **Martinho Lutero: obras selecionadas.** São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995, v. 5, p. 299-325.
- MAIA, Ari. Tecnoimagens: sobre a Ideologia e Memória na Cultura Digital. In: LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco; CABOT, Mateu; ZUIN, Antônio Álvaro. (Orgs.). **Teoria Crítica: Tecnologia, Violência, Memória:** diagnósticos críticos da cultura contemporânea. São Paulo:

Nanquin, 2018, pp. 223-236.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARCIAL. **Epigramas II**. Traducción y notas de Juan Fernández Valverde y Antonio Ramírez de Verger. Madrid: Editorial Gredos, 2001. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 237.

MARCUSE, Herbert. Ideengeschichtlicher Teil. In: HORKHEIMER, Max; FROMM, Erich; MARCUSE, Herbert et. al. **Studien über Autorität und Familie: Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung**. Lüneburg: Dietrich zu Klampen Verlag, 1987, pp. 136-228.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania e Classe Social. In: MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57-114.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MASSING, Paul W. **Rehearsal for Destruction: a study of political anti-semitism in Imperial Germany**. New York: Harper & Brothers, 1949.

MATTELART, Armand; MATTELART, Michèle. **História das teorias da comunicação**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MCLUHAN, Marshall H. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. **A Galáxia de Gutemberg: a formação do homem tipográfico**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

MCLUHAN, Marshall H.; POWERS, Bruce R. **La Aldea Global**. Barcelona: Editorial Gedisa, 1993.

MEZAN, Renato. **A sombra de Dom Juan e outros ensaios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MICHEL, P. Introdução: Rabelais no tempo de Gargântua. In: RABELAIS, François. **Gargântua**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, s/d, pp. 13-23.

MISKOLCI, Richard. Redes de Ressentimento: notas sobre o microfascismo nas redes sociais. **Revista Cult**, edição de 3 de março de 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/redes-de-ressentimento-notas-sobre-o-microfascismo-nas-redes-sociais/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MUSSE, Ricardo. Kautsky e a Revolução de 1905. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, n. 21, pp. 154-166, 2005. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica21-A-musse.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

NEUMANN, Franz. **Behemoth: The Structure and Practice of National Socialism, 1933-1944.** *Chicago*: Ivan R. Dee, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral: uma polêmica.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **A Gaia Ciência.** Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

_____. Verdade e Mentira no Sentido Extramoral. **Comum.** Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 17, pp. 07-23, jul./dez., 2001.

_____. **Humano, demasiado humano.** Tradução de Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

_____. Crepúsculo dos Ídolos. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Os Pensadores: Nietzsche – obras incompletas.** Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Além do Bem e do Mal: prelúdio de uma filosofia do futuro.** 2. ed. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OVÍDIO, Públio. **As Metamorfoses.** Tradução de Paulo Farmhouse Alberto. Lisboa: Cotovia, 2010.

PARSONS, Talcott. **The Social System.** London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2005. Routledge Sociology Classics.

_____. **Ensayos de Teoría Sociológica.** Buenos Aires: Paidós, 1967.

PARSONS, Talcott; SHILS, Edward A. **Hacia una Teoría General de la Action.** Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1968.

PERRIN, Andrew J.; OLICK, Jeffrey K. Translator's Introduction: before the public sphere. In: POLLOCK, Friedrich; ADORNO, Theodor W.; et al. **Group Experiment and other Writings: the Frankfurt School on public in Postwar Germany.** Tradução de Jeffrey K. Olick e Andrew J. Perrin. Cambridge/ London: Harvard University Press, 2011.

PETRUS VENERABILIS, Abbatis Cluniacensis Noni. Statuta Congregationis Cluniacensis. In: PETRUS VENERABILIS, Abbatis Cluniacensis Noni. **Opera Omnia.** Editado por J.-P. Migne. Paris: Petit-Montrouge, 1854, pp. 1023-1048. Coleção Patrologiae, vol. 189. Disponível em: <http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/1122-1156,_Petrus_Venerabilis_Cluniacensis_Abbas,_Statuta_Congregationis_Cluniacensis,_MLT.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PINDARO. **Odas y Fragmentas: Olímpicas, Píticas, Nemeas, Ístímicas, Fragmentos.** Traducción de Alfonso Ortega. Madrid: Gredos, 1984. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 68.

PISANI, Marília Mello. Drones, ciborgues e *flame war*: a formação da sensibilidade na cultura digital contemporânea. **Impulso**, Piracicaba, 27 (69), pp. 99-119, maio-ago., 2017. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3377/2032>>. Acesso em: 10 maio 2019.

PLAUTO. **A Comédia do Fantasma (“Mostellaria”).** Tradução, introdução e comentários de

Reina Marisol Troca Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Annablume, 2014. Série Autores Gregos e Latinos.

_____. Las dos Báquides. In: PLAUTO. **Comédias I: Anfitrión, La Comedia de los Asnos, La Comedia de la Olla, Las dos Báquides, Los Cautivos, Cásina.** Introducción, traducción y notas de Mercedes González-Haba. Madrid: Editorial Gredos, 1992, pp. 216-281. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 170.

PLUTARCO. Aristides-Catón. In: PLUTARCO. **Vidas Paralelas IV: Aristides-Catón, Filopemen-Flaminino, Pirro-Mario.** Introducción, traducción y notas de Juan M. Guzmán Hermida y Oscar Martínez García. Madrid: Editorial Gredos, 2007, pp. 8-116. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 356.

_____. Licurgo-Numa. In: PLUTARCO. **Vidas Paralelas I: Teseo-Rómulo, Licurgo-Numa.** Introducción, traducción y notas de Aurelio Pérez Jiménez. Madrid: Editorial Gredos, 1985, pp. 271-397. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 77.

POLLOCK, Friedrich. State Capitalism: Its Possibilities and Limitations. In: ARATO, Andrew; GEBHARDT, Eike (Orgs.). **The Essential Frankfurt School Reader.** New York: Continuum, 1985, pp. 71-94.

_____. (Ed.). **Gruppenexperiment: ein Studienbericht.** Prefácio de Franz Böhm. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1955.

POLLOCK, Friedrich; ADORNO, Theodor W.; et al. **Group Experiment and Other Writings: The Frankfurt School on public opinion in postwar Germany.** Tradução de Andrew J. Perrin e Jeffrey K. Olick. Cambridge, London: Harvard University Press, 2011.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, Vol. 9 n. 5, October, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

QUINTILIANO, Marco Fabio. **Instituciones Oratorias.** Traducción de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Madrid: Perlado Páez y Compañía, 1916, tomo I.

RABELAIS, François. **Gargântua.** Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

REALE, Giovanni. **História da filosofia antiga: das origens a Sócrates.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999, vol. 1.

_____. **História da Filosofia Antiga: as Escolas da Era Imperial.** Tradução de Marcelo Perine e Henrique Lima Vaz. São Paulo: Loyola, 1994, vol. 4.

REGIUS, Henrich [HORKHEIMER, Max]. **Dämmerung: Notizen in Deutschland.** Zürich: Verlag Oprecht und Helbling, 1934.

REUTERS INSTITUTE. **Digital News Report 2019.** Oxford: Reuters Institute, 2019. Disponível em: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/DNR_2019_FINAL_1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

REY, Jean Michel. A Genealogia Nietzscheana. In: CHATELET, François. **História da Filosofia Ideias, Doutrinas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, vol. 6, pp. 138-172.

ROMA, República. Fragmentos da Lei das XII Tábuas (450 a.C.). In: MEIRA, Sílvio A. B. **A Lei das XII Tábuas: fonte do Direito Público e Privado**. Tradução de Sílvio A. B. Meira. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972, pp. 167-176.

ROSTOVTZEFF, M. **História da Grécia**. 3.ed. Tradução de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Emílio: ou da educação**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

RUBIO, José Luis. **Las internacionales obreras en América**. Madrid: Ed. Zero ZYX, 1971.

RYCROFT, Charles. **Dicionário Crítico de Psicanálise**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SCHELER, Max. **El Resentimiento en la Moral**. Traducción de José Gaos. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1933.

SÉNECA EL VIEJO. **Controversias: Libros I-V**. Introducción, traducción y notas de Ignacio Javier Adiego Lajara, Esther Artigas Alvarez y Alejandra De Riquer Permanyer. Madrid: Editorial Gredos, 2005. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 339.

SHAKESPEARE, William. **Romeu e Julieta**. Tradução de Isabel de Lorenzo. São Paulo: Editora Sol, 1997.

SOLIN, Heikki; ITKONEN-KAILA, Marja. **Graffiti del Palatino I: Paedagogium**. Helsinki: Akateeminen Kirjakauppa, 1966.

SUETONIO. Los Gramáticos y los Rétoros. Traducción de Pedro Rafael Díaz. **Estudios de Filología Latina**, Universidad de Granada, nº IV, pp. 25-53, 1984.

TÁCITO, Cornélio. Diálogo sobre los Oradores. In: TÁCITO, Cornélio. **Agrícola; Germania; Diálogo sobre los Oradores**. Introducción, traducción y notas de J. M. Requejo. Madrid: Editorial Gredos, 1981, pp. 159-217. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 36.

THE COUNCIL OF TRENT. **The canons and decrees of the sacred and oecumenical Council of Trent**. Edited and translated by J. Waterworth. London: Dolman, 1848. Disponível em: http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1545-1545,_Concilium_Tridentinum,_Canons_And_Decrees,_EN.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

TITO LÍVIO. **Historia de Roma desde su Fundación: Libros IV-VII**. Traducción y notas de José Antonio Villar Vidal. Madrid: Editorial Gredos, 1990. Colección Biblioteca Clásica Gredos, 145.

TRAGTENBERG, Maurício. Introdução à Edição Brasileira. 4.ed. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais: Parte 1**. Tradução de Augustin Wernet. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora/Editora Unicamp, 2001, pp. XI-L.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Sociedade Excitada:** filosofia da sensação. Tradução de Antonio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Ed. Unicamp, 2010.

TURKLE, Sherry. **The Second Self:** computers and the human spirit. Cambridge/London: MIT Press, 2005.

ULLMANN, Reinhold. **As universidades medievais.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do Pensamento Grego.** Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 5. ed. São Paulo: DIFEL, 1986.

VEYNE, Paul. **Quando Nosso Mundo se Tornou Cristão.** Tradução de Marcos de Castro. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. O Império Romano. In: VEYNE, Paul (Org.). **História da Vida Privada 1:** do Império Romano ao ano mil. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, Cap. 1, pp. 18-211.

_____. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história.** 4.ed. Brasília: EDUNB, 1998.

VIRGÍLIO. **Eneida.** Tradução de Tassilo Orpheu Spalding. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo.** Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt:** História, desenvolvimento teórico, significação política. tradução do alemão por Lilyane Deroche-Gurgel; tradução do francês por Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WU, Tim. **Impérios da comunicação:** do telefone à internet, da AT&T ao Google. Tradução de Cláudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ZIEGE, Eva-Maria. Patterns within prejudice: antisemitism in the United States in the 1940s, **Patterns of Prejudice**, traduzido por Felicity Rash, vol. 46, nº 2, pp. 93-127, 2012.

_____. **Antisemitismus und Gesellschaftstheorie:** Die Frankfurter Schule im amerikanischen Exil. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2009.

ZUIN, Antônio A. S. **Cyberbullying contra professores:** dilemas da autoridade dos educadores na era da concentração dispersa. São Paulo: Loyola, 2017.

_____. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2014.

_____. **Violência e Tabu Entre Professores e Alunos:** a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Indústria Cultural e Educação:** o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. (Org.). **A Educação Danificada:** contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANEXO A
QUESTIONÁRIO INICIAL DO ANTISSEMITISMO¹⁷⁷

Data de aplicação: abril de 1944.

Grupos da amostra: 144 mulheres do curso de “Introdução à Psicologia”, da Universidade da Califórnia (EUA).

Total geral da amostra: 144 pessoas.

QUESTIONÁRIO “A” DE OPINIÃO PÚBLICA

Nº	Descrição do item	Subescala
I-01	Os judeus parecem preferir um estilo de vida mais luxuoso, extravagante e sensual.	<i>Ofensivos</i>
I-02	Deve-se considerar os judeus como uma má influência na cultura e na civilização cristã.	<i>Perigosos</i>
I-03	A fim de manter um bairro residencial agradável, é melhor evitar que os judeus vivam nele.	<i>Atitudes</i>
I-04	Uma grande falha dos judeus é a presunção, o orgulho arrogante e a ideia de que eles são uma raça escolhida.	<i>Ofensivos</i>
I-05	Um dos inconvenientes com relação aos empresários judeus é que eles se apoiam mutuamente e são coniventes, de tal modo que um gentio não tem a mínima chance de competir com eles.	<i>Perigosos</i> <i>Separatistas</i>
I-06	As universidades deveriam adotar um sistema de cotas, pelo qual se limitaria o ingresso de judeus em especialidades que, no momento, possuem um número excessivo de judeus.	<i>Atitudes</i>
I-07	Não importa o quão americanizado pareça ser um judeu, sempre haverá algo de basicamente judaico por baixo, uma lealdade ao judaísmo e uma maneira de ser que nunca lhe será totalmente modificada.	<i>Ofensivos</i>
I-08	O poder judaico e o controle em questões monetárias são muito desproporcionais em relação ao número de judeus na população total.	<i>Perigosos</i>
I-09	Um passo em direção à solução do problema judaico seria impedir os judeus de entrar em posições superiores e lucrativas na sociedade por um tempo, pelo menos.	<i>Atitudes</i>
I-10	Os distritos onde moram muitos judeus parecem ser sempre fedorentos, sujos, miseráveis e pouco atraentes.	<i>Ofensivos</i>

¹⁷⁷ **Três observações:** **1)** Essa primeira versão da Escala do Antissemitismo (AS) era formada por dois questionários de 26 itens cada, contabilizando um total de 52 itens, distribuídos em 5 subescalas: “Ofensivos” (12 itens), “Perigosos” (10 itens), “Atitudes” (16 itens), “Separatistas” (8 itens) e “Intrusos” (8 itens). **2)** Excepcionalmente, 4 itens deste questionário (I-22, I-26, II-22 e II-26) não se encaixaram em nenhuma subescala e, por isso, foram chamados de “Neutrais”. **3)** Nos dois questionários, alguns itens foram utilizados, ao mesmo tempo, em mais de uma subescala, como no caso dos itens I-5 (Perigosos e Separatistas), I-11 (Perigosos e Intrusos), I-16 (Ofensivos e Intrusos), II-3 (Atitudes e Intrusos), II-7 (Ofensivos e Intrusos) e II-13 (Ofensivos e Separatistas).

I-11	Existem muitos judeus nos vários escritórios e agências federais de Washington; e eles têm muito controle sobre nossas políticas nacionais.	<i>Perigosos Intrusos</i>
I-12	O problema judaico é tão geral e profundo que, muitas vezes, duvida-se que os métodos democráticos possam resolvê-lo.	<i>Atitudes</i>
I-13	Pode haver algumas exceções, mas, em geral, os judeus são muito parecidos.	<i>Ofensivos</i>
I-14	Os judeus tendem a reduzir o nível geral de vida por sua disposição de fazer o trabalho mais humilde e viver sob padrões que estão muito abaixo da média.	<i>Perigosos</i>
I-15	É um erro que judeus e gentios se casem.	<i>Atitudes</i>
I-16	Os judeus não deveriam se intrometer tanto nas atividades e organizações cristãs, nem buscar tanto reconhecimento e prestígio por parte dos cristãos.	<i>Ofensivos Intrusos</i>
I-17	Grande parte do ressentimento contra os judeus decorre da sua tendência em se manterem separados e excluírem os gentios da vida social judaica.	<i>Separatistas</i>
I-18	É melhor que os judeus tenham suas próprias fraternidades e irmandades, uma vez que eles têm seus próprios interesses e atividades particulares, perante as quais poderão se dedicar melhor juntos, assim como os cristãos se dão melhor em fraternidades exclusivamente cristãs.	<i>Atitudes</i>
I-19	Um dos motivos que impediu os judeus de estabelecerem sua própria nação é o fato de que eles realmente não têm cultura própria; em vez disso, eles simplesmente tentam copiar as coisas que são importantes para os cidadãos nativos de qualquer país em que estão.	<i>Intrusos</i>
I-20	Os judeus deveriam abandonar sua religião não-cristã com todos os seus costumes estranhos (dieta <i>kosher</i> , feriados especiais etc.) e participar ativa e sinceramente da religião cristã.	<i>Separatistas</i>
I-21	Por vezes, é correto proibir os judeus de habitarem certas casas de apartamento.	<i>Atitudes</i>
I-22	Um grande problema com os judeus é que eles nunca estão satisfeitos, mas sempre tentam os melhores empregos e mais dinheiro e ganância.	<i>Neutro</i>
I-23	Os judeus fazem questão de permanecerem como um elemento estrangeiro na sociedade norte-americana, de preservarem seus antigos padrões sociais e resistirem ao modo de vida americano.	<i>Separatistas</i>
I-24	Qualquer um que emprega muitas pessoas, deve ter cuidado para não contratar uma grande porcentagem de judeus.	<i>Atitudes</i>
I-25	Os judeus vão longe demais na tentativa de esconder seu judaísmo, especialmente em casos extremos como, mudar seus nomes, endireitar os narizes e imitar hábitos e costumes cristãos.	<i>Intrusos</i>
I-26	Não há dúvidas de que a pressão judaica é, em grande parte, a responsável pelo fato dos Estados Unidos da América entrarem na guerra com a Alemanha.	<i>Neutro</i>

QUESTIONÁRIO “S” DE OPINIÃO PÚBLICA

Nº	Descrição do item	Subescala
II-01	Os judeus deveriam fazer esforços sinceros para se livrar de suas falhas visíveis e irritantes, se é que desejam realmente deixar de ser perseguidos.	<i>Ofensivos</i>
II-02	A guerra demonstrou o fato de que os judeus não são patriotas, nem estão dispostos a fazer sacrifícios por seu país.	<i>Perigosos</i>
II-03	Se uma grande empresa empregar muitos funcionários judeus, isso prejudicará os seus negócios.	<i>Atitudes Intrusos</i>
II-04	Há algo diferente e estranho nos judeus; nunca se sabe o que eles estão pensando ou planejando, nem o que os motiva.	<i>Ofensivos</i>
II-05	Pode até ser que os judeus tenham princípios morais que aplicam em suas relações uns com os outros, mas, com os cristãos, eles são inescrupulosos, cruéis e pouco confiáveis.	<i>Perigosos</i>
II-06	A melhor maneira de eliminar a ameaça comunista neste país é controlar o elemento judaico que o orienta.	<i>Atitudes</i>
II-07	O problema de permitir aos judeus que vivam em um bairro residencial agradável é que, gradualmente, eles acabam criando uma atmosfera tipicamente judaica.	<i>Ofensivos Intrusos</i>
II-08	A primeira lealdade do judeu é com o judaísmo, e não com o seu país.	<i>Perigosos</i>
II-09	Para combater o problema judaico, os gentios deveriam fazer uso do “fogo contra fogo” e utilizar as mesmas táticas impiedosas que os judeus usam contra os gentios.	<i>Atitudes</i>
II-10	Eu mal posso imaginar casando-me com um judeu.	<i>Ofensivos</i>
II-11	Os judeus parecem ter uma aversão ao trabalho árduo; tendem a ser um elemento parasitário na sociedade ao buscarem empregos fáceis e improdutivos.	<i>Perigosos</i>
II-12	Não é sábio para um cristão ser visto demasiadamente com judeus, porque, desta forma, poderia ser confundido como tal ou até ser menosprezado por seus amigos cristãos.	<i>Atitudes</i>
II-13	Um defeito geral dos judeus é a sua agressividade excessiva, uma forte tendência para sempre exibir sua aparência, maneiras e educação judaicas.	<i>Ofensivos Separatistas</i>
II-14	Parece existir algum traço revolucionário na natureza judaica, como mostra o fato de que há tantos agitadores e comunistas judeus.	<i>Perigosos</i>
II-15	Um dos primeiros passos que devem ser tomados para limpar os filmes e melhorar a situação em Hollywood é acabar com a dominação judaica.	<i>Atitudes</i>
II-16	Os judeus deveriam cuidar mais da sua aparência pessoal, e não estarem tão sujos, fedorentos e desalinados.	<i>Ofensivos</i>
II-17	Os distritos judeus, na maioria das cidades, são resultados do espírito de clã dos judeus e de sua tendência em se manterem unidos.	<i>Separatistas</i>
II-18	Como regra geral, a maioria dos hotéis deveria negar a admissão de judeus.	<i>Atitudes</i>
II-19	O verdadeiro cristão jamais poderá perdoar os judeus pela crucificação de Cristo.	<i>Intrusos</i>

II-20	Milionários judeus podem até dispor de uma certa quantia para ajudar seu próprio povo, mas pouco do seu dinheiro é destinado para causas americanas que realmente valem a pena.	<i>Separatistas</i>
II-21	Os líderes judeus devem encorajar os judeus a serem mais discretos, a se manterem fora das profissões e atividades já superlotadas com os judeus e a ficarem longe da notoriedade pública.	<i>Atitudes</i>
II-22	Há pouca esperança de corrigir os defeitos raciais dos judeus, uma vez que esses defeitos estão simplesmente em seu sangue.	<i>Neutro</i>
II-23	Os judeus se preocupam demais com si mesmos, em vez de se interessarem pelos problemas da comunidade e pelo bom governo.	<i>Separatistas</i>
II-24	Seria do melhor interesse de todos se os judeus formassem sua própria nação e se mantivessem no seu devido território.	<i>Atitudes</i>
II-25	Quando os judeus criam grandes fundos para pesquisas educacionais ou científicas (Rosenwald, Heller etc.), isso se deve muito mais a um desejo de fama e atenção pública, do que a um interesse científico realmente sincero.	<i>Intrusos</i>
II-26	No geral, os judeus provavelmente contribuíram bem menos para a vida americana do que qualquer outro grupo.	<i>Neutro</i>

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, pp. 68-70, tradução nossa.

ANEXO B
QUESTIONÁRIO INICIAL DO ETNOCENTRISMO¹⁷⁸

Data de aplicação: abril de 1944.

Grupos da amostra: 144 mulheres do curso de “Introdução à Psicologia”, da Universidade da Califórnia (EUA)

Total geral da amostra: 144 pessoas.

Nº	Descrição do item	Subescala
01	A grande quantidade de partidos políticos tende a criar confusão acerca das questões nacionais, aumentar as despesas das eleições e produzir agitação desnecessária. Por essa e outras razões, seria melhor que todos os partidos políticos fossem abolidos, exceto os dois principais.	<i>Minorias</i>
02	Se há negros suficientes que desejam dançar em um salão de dança local onde atua uma banda de cor, uma boa maneira de organizar isso seria fixar uma noite só para negros, e então os brancos poderiam dançar em paz o resto da semana.	<i>Negros</i>
03	Patriotismo e lealdade são os primeiros e mais importantes requisitos de um bom cidadão.	<i>Patriotismo</i>
04	Certas seitas religiosas, cujas crenças não lhes permitem saudar a bandeira, devem ser forçadas a cumprir esse dever patriótico ou, do contrário, serem abolidas.	<i>Minorias</i>
05	Os negros resolveriam muitos de seus problemas sociais se deixassem de ser tão irresponsáveis, preguiçosos e ignorantes.	<i>Negros</i>
06	Qualquer grupo ou movimento social que contenha muitos estrangeiros deve ser observado com suspeita e, sempre que possível, também ser investigado pelo FBI.	<i>Minorias</i>
07	Sempre existirão nações superiores e inferiores no mundo e, pelo bem de todos os envolvidos, é melhor que os superiores estejam no controle dos assuntos mundiais.	<i>Patriotismo</i>
08	Músicos negros são, às vezes, tão bons quanto os brancos em estilos como o <i>swing</i> e o <i>jazz</i> , mas seria um erro formar bandas mistas entre brancos e negros.	<i>Negros</i>
09	Embora as mulheres sejam necessárias nas forças armadas e na indústria, elas deveriam retornar ao seu devido lugar, o lar, quando a guerra acabar.	<i>Minorias</i>
10	As formas menores de treinamento militar, obediência e disciplina, como exercícios, marchas e comandos simples, deveriam fazer parte do programa educacional do ensino fundamental.	<i>Patriotismo</i>
11	Seria um erro permitir que negros cheguem a ser capatazes ou chefes de brancos.	<i>Negros</i>

¹⁷⁸ A primeira versão da Escala do Etnocentrismo (E) era formada por um questionário de 34 itens, distribuídos em 3 subescalas: “Negros” (12 itens), “Minorias” (12 itens) e “Patriotismo” (10 itens).

12	A principal ameaça às instituições básicas americanas durante este século veio da infiltração de ideias, doutrinas e agitadores estrangeiros	<i>Patriotismo</i>
13	O atual tratamento dado aos desertores de guerra, aos que evadem o serviço militar e aos estrangeiros inimigos é muito brando e indulgente. Se uma pessoa não está disposta a lutar pelo seu país, ela merece algo muito pior do que apenas a prisão ou o campo de trabalho forçado.	<i>Patriotismo</i>
14	Os negros provavelmente têm um papel a desempenhar na civilização branca, mas é melhor mantê-los em seus próprios distritos e escolas e evitar contato excessivo com os brancos.	<i>Negros</i>
15	Uma dificuldade principal em permitir que toda a população participe plenamente dos assuntos do Governo (eleições, cargos etc.) é que uma grande porcentagem dela é deficiente e incapaz por natureza.	<i>Minorias</i>
16	Os trabalhos manuais e os empregos servis parecem se adequar melhor à mentalidade e capacidade dos negros do que os trabalhos mais especializados ou de maior responsabilidade.	<i>Negros</i>
17	É um erro permitir que qualquer japonês deixe os campos de internação e entre no exército, onde teria liberdade suficiente para cometer sabotagem.	<i>Minorias</i>
18	Em vista da atual emergência nacional, é altamente importante reservar os cargos governamentais de responsabilidade aos nativos brancos e cristãos.	<i>Patriotismo</i>
19	Em uma comunidade de 1.000 brancos e 50 negros, um negro bêbado atira e mata um oficial que está tentando prendê-lo. A população branca, neste caso, deveria imediatamente expulsar todos os negros da cidade.	<i>Negros</i>
20	Os refugiados europeus podem estar em péssima situação, mas seria um grande erro, por causa disso, reduzir nossas cotas de imigração e permitir que eles inundem o país.	<i>Patriotismo</i>
21	As muitas falhas e a incapacidade geral para se conviver bem com os nativos de <i>Oklahoma</i> ("Okies"), que recentemente invadiram a Califórnia, provam que deveríamos mandá-los de volta a sua terra assim que as condições permitirem.	<i>Minorias</i>
22	As pessoas que andam dizendo em colocar os negros no mesmo nível dos brancos, dando-lhes os mesmos privilégios, são, em sua maioria, agitadores radicais que tentam provocar conflitos.	<i>Negros</i>
23	Tornou-se claro que os alemães e os japoneses são, por raça, povos de guerra e ambiciosos pelo poder, e a única forma de garantir a paz futura é acabar com a maioria deles e manter o restante sob controle cuidadoso.	<i>Patriotismo</i>
24	Um sistema de esterilização em larga escala seria uma boa maneira de extinguir os criminosos e outros elementos indesejáveis de nossa sociedade e, deste modo, elevar os padrões e condições gerais de vida.	<i>Minorias</i>
25	É algo bom, ocasionalmente, ocorrer alguns linchamentos de negros no Sul, porque há uma grande porcentagem de negros em muitas comunidades e, por isso, de vez em quando, precisam levar um susto para evitar que provoquem motins e distúrbios.	<i>Negros</i>
26	O México nunca poderá alcançar os padrões de vida e de civilização dos Estados Unidos da América, principalmente devido à natural sujeira, preguiça e atraso geral dos mexicanos.	<i>Patriotismo</i>

27	Os filipinos são boas pessoas enquanto estão no lugar deles, mas se excedem quando se vestem luxuosamente, compram bons carros e andam por aí com meninas brancas.	<i>Minorias</i>
28	Seria melhor limitar aos negros somente a alfabetização e o ensino técnico, já que uma maior escolaridade lhes serviria apenas para despertar ambições e desejos que eles são incapazes de cumprir na concorrência com os brancos.	<i>Negros</i>
29	Os <i>Zootsuiters</i> demonstram que os grupos inferiores, quando recebem muita liberdade e dinheiro, usam mal seus privilégios e criam distúrbios.	<i>Minorias</i>
30	Os sindicatos mais imorais, irresponsáveis e extorsionários são, na maioria dos casos, aqueles que têm uma grande quantidade de líderes estrangeiros.	<i>Minorias</i>
31	Há algo inerentemente primitivo e incivilizado no negro, como se mostra em sua música e em sua extrema agressividade.	<i>Negros</i>
32	Estamos gastando muito dinheiro para o tratamento de criminosos e loucos e para a educação de pessoas incapazes por natureza.	<i>Minorias</i>
33	Sempre haverá guerras porque, neste caso, sempre existirão raças que implacavelmente tentarão agarrar mais do que aquilo que realmente lhes pertence.	<i>Patriotismo</i>
34	Os negros, em sua maioria, se tornariam autoritários, arrogantes e desagradáveis se não fossem mantidos em seu devido lugar.	<i>Negros</i>

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, pp. 110-111, tradução nossa, adaptada.

ANEXO C
QUESTIONÁRIO “FORMA 78”¹⁷⁹

Data de aplicação: março-junho de 1945.

Grupos da amostra: a) 140 mulheres do curso de Oratória (Universidade da Califórnia); b) 52 homens do curso de Oratória (Universidade da Califórnia); c) 40 mulheres do curso de extensão em Psicologia para Adultos (Universidade da Califórnia); d) 52 mulheres profissionais (enfermeiras, professoras e assistentes sociais).

Total geral da amostra: 284 pessoas.

Nº	Descrição do item	Escala	Subescala
01	Uma criança deve aprender, desde cedo na vida, o valor de um dólar e a importância da ambição, da eficiência e da determinação.	CPE	<i>Conservador</i>
02	Embora muitas pessoas ironizem, é possível demonstrar que a astrologia ainda pode explicar muitas coisas.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
03	Os Estados Unidos da América está ficando tão distante do verdadeiro modo de vida americano, que, talvez, seja necessário recorrer à força para restaurá-lo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
04	Todas as formas de discriminação racial e religiosa devem ser declaradas ilegais e passíveis de punição.	E	<i>Minorias</i>
05	Depressões econômicas são como dores ocasionais de cabeça e de estômago; é natural que, até mesmo a sociedade mais saudável, as tenha de vez em quando.	CPE	<i>Conservador</i>
06	É natural e correto que se imponham às mulheres certas restrições, perante as quais os homens possuem mais liberdade.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
07	Os <i>Zootsuiters</i> são uma prova de que os grupos inferiores, quando recebem muita liberdade e dinheiro, usam mal seus privilégios e criam confusões.	E	<i>Minorias</i>
08	Todo adulto deve encontrar tempo ou dinheiro para alguma organização digna de serviço (caridade, assistência médica etc.) como a melhor maneira de ajudar o seu próximo.	CPE	<i>Conservador</i>

¹⁷⁹ **Três observações:** **1)** O questionário “Forma 78” era formado por itens das quatro escalas: Antissemitismo (10 itens), Etnocentrismo (14 itens), Conservadorismo Político-Econômico (16 itens) e Fascismo (38 itens), contabilizando um total de 78 itens. **2)** A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto ao caráter “liberal” ou “conservador” de cada item. **3)** A soma dos itens listados na coluna das “subescalas” não corresponde ao total de itens do questionário – 78 itens –, justamente porque, nesse caso, alguns itens foram utilizados, ao mesmo tempo, em mais de uma subescala (como ocorreu, por exemplo, em algumas nas escalas do Antissemitismo e do Fascismo).

09	Muitas pessoas, hoje em dia, levam uma vida fácil e antinatural; devemos retornar aos fundamentos, a um estilo de vida mais vigoroso e ativo.	F	<i>Poder e Dureza</i> <i>Destrutividade e Cinismo</i>
10	É mais do que uma notável coincidência o fato de que o Japão tenha tido um terremoto no mesmo Dia de Pearl Harbor, em 7 de dezembro de 1944.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
11	Qualquer um que emprega muitas pessoas, deve ter cuidado para não contratar uma grande porcentagem de judeus.	AS	<i>Atitudes</i>
12	A igreja moderna, com suas muitas regras e hipocrisias, não atrai a pessoa profundamente religiosa; ela apela, principalmente, ao indivíduo infantil, inseguro e não-crítico.	F	<i>Convencionalismo</i>
13	O homem de negócios, o industrial e o pragmático são muito mais valiosos para a sociedade do que o intelectual, o artista e o teórico.	CPE	<i>Conservador</i>
14	Depois de acabarmos com os alemães e os japoneses, devemos nos concentrar em outros inimigos da raça humana, como ratos, cobras e germes.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
15	A melhor maneira de resolver os problemas sociais é manter-se sempre no meio-termo, avançar lentamente e evitar extremos.	CPE	<i>Conservador</i>
16	Um dos inconvenientes com relação aos empresários judeus é que eles se apoiam mutuamente e são coniventes, de tal modo que um gentio não tem a mínima chance de competir com eles.	AS	<i>Perigosos</i> <i>Separatistas</i>
17	Familiaridade gera desprezo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
18	A principal ameaça às instituições básicas americanas durante este século veio da infiltração de ideias, doutrinas e agitadores estrangeiros.	E	<i>Patriotismo</i>
19	Deve-se evitar fazer coisas em público que pareçam erradas para os outros, mesmo sabendo que essas coisas, na realidade, são corretas.	F	<i>Convencionalismo</i>
20	Um dos principais valores da educação progressista é que ela possibilita à criança uma grande liberdade para expressar os impulsos e desejos naturais tão frequentemente reprovados pela convencional sociedade de classe média.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
21	Os distritos judeus, na maioria das cidades, são resultados do espírito de clã dos judeus e de sua tendência em se manterem unidos.	AS	<i>Separatistas</i>
22	Um candidato político, para que mereça o voto, deve, em primeiro lugar e acima de tudo, ter um bom caráter, combater a ineficiência, a corrupção e o vício.	CPE	<i>Conservador</i>
23	Quem não sente um amor eterno, gratidão e respeito por seus pais é, de fato, desprezível.	F	<i>Submissão Autoritária</i> <i>Agressividade Autoritária</i>

24	Atualmente tudo está instável; devemos estar preparados para um período de constantes mudanças, conflitos e transtornos.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
25	Se e quando uma nova organização mundial for estabelecida, os Estados Unidos da América devem ter certeza de que não perderão sua independência e sua total soberania como uma nação autônoma.	E	<i>Patriotismo</i>
26	A perseguição aos judeus seria largamente eliminada se os judeus fizessem esforços realmente sinceros para se livrarem de suas falhas prejudiciais e ofensivas.	AS	<i>Ofensivos</i>
27	Os jovens, às vezes, têm ideias rebeldes, mas, à medida que crescem, passam a superá-las e colocam a cabeça no lugar.	CPE	<i>Conservador</i>
28	Novelas ou histórias que contam sobre o que as pessoas pensam e sentem são mais interessantes do que aquelas que contêm, principalmente, ação, romance e aventura.	F	<i>Anti-intracepção</i>
29	Os negros têm seus direitos, mas é melhor mantê-los em seus próprios distritos e escolas e evitar contato excessivo com os brancos.	E	<i>Negros</i>
30	Os relatos das atrocidades na Europa têm sido muito exagerados para fins propagandísticos.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
31	A homossexualidade é uma forma particularmente podre de delinquência e deve ser severamente punida.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
32	É essencial para o aprendizado ou para o trabalho efetivo que nossos professores ou chefes descrevam cuidadosamente o que deve ser feito e exatamente como proceder.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
33	Os líderes judeus devem encorajar os judeus a serem mais discretos, a se manterem fora das profissões e atividades já superlotadas com os judeus e a ficarem longe da notoriedade pública.	AS	<i>Atitudes</i>
34	As mulheres, se trabalham, devem ocupar os cargos mais femininos, como a enfermagem, o trabalho de secretariado ou o cuidado das crianças.	E	<i>Minorias</i>
35	Existem algumas atividades tão flagrantemente antiamericanas que, quando as autoridades responsáveis não tomam as medidas apropriadas, o cidadão alerta deveria fazer a justiça com as suas próprias mãos.	F	<i>Poder e Dureza Destrutividade e Cinismo</i>
36	É responsabilidade de toda a sociedade, através de seu Governo, garantir a todos moradia adequada, renda e lazer.	CPE	<i>Liberal</i>
37	Se os negros vivem mal é porque são naturalmente preguiçosos, ignorantes e sem autocontrole.	E	<i>Negros</i>

38	Nas faculdades se dá muita importância aos tópicos intelectuais e teóricos, deixando de dar a devida ênfase aos aspectos práticos e às simples virtudes da vida.	F	<i>Convencionalismo Anti-intracção</i>
39	Toda pessoa deve ter uma fé profunda em alguma força sobrenatural maior do que a si mesma, à qual deve guardar devoção absoluta e cujas decisões não questiona.	F	<i>Submissão Autoritária Superstição e Estereotipia</i>
40	Eu mal posso imaginar casando-me com um judeu.	AS	<i>Ofensivos</i>
41	A América pode não ser perfeita, mas o nosso modo de vida americano nos trouxe o mais próximo daquilo que é humanamente possível de se obter para uma sociedade perfeita.	E	<i>Patriotismo</i>
42	Independentemente da forma como agem exteriormente, os homens interessam-se pelas mulheres por apenas uma razão.	F	<i>Destrutividade e Cinismo Sexo</i>
43	Ciências como Química, Física e Medicina levaram os homens muito longe, mas existem muitas coisas importantes que nunca poderão ser entendidas pela mente humana.	F	<i>Submissão Autoritária Superstição e Estereotipia</i>
44	A única maneira de fornecer assistência médica adequada para toda a população é através de algum programa social de medicina.	CPE	<i>Liberal</i>
45	Seria um erro permitir que negros cheguem a ser capatazes ou chefes de brancos.	E	<i>Negros</i>
46	As orgias sexuais dos antigos gregos e romanos são coisas infantis quando comparadas com o que acontece atualmente neste país, até mesmo naqueles círculos onde as pessoas menos esperam.	F	<i>Projetividade Sexo</i>
47	Nenhum insulto à nossa honra deve ficar impune.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
48	A única garantia total da paz futura é eliminar o maior número possível de alemães e japoneses e manter o resto sob estrito controle.	E	<i>Patriotismo</i>
49	O problema de permitir aos judeus que vivam em um bairro residencial agradável é que, gradualmente, eles acabam criando uma atmosfera tipicamente judaica.	AS	<i>Ofensivos Intrusos</i>
50	Obediência e respeito pela autoridade são as virtudes mais importantes que as crianças devem aprender.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
51	A maioria dos nossos problemas sociais seria resolvida se as pessoas imorais, corruptas e débeis mentais pudessem, de alguma forma, ser removidas de cena.	E	<i>Minorias</i>
52	É essencial, após a guerra, manter ou aumentar o imposto de renda sobre corporações e indivíduos ricos.	CPE	<i>Liberal</i>
53	Há algumas coisas que são muito íntimas ou pessoais para falar, até mesmo com os amigos mais próximos.	F	<i>Anti-intracção</i>

54	Uma dificuldade principal em permitir que toda a população participe plenamente dos assuntos do Governo é que uma grande porcentagem dela é deficiente e incapaz por natureza.	E	<i>Minorias</i>
55	Embora o lazer seja uma coisa boa, é o trabalho bom e árduo que torna a vida interessante e valiosa.	F	<i>Convencionalismo Anti-intracção</i>
56	Depois da guerra, podemos esperar uma onda de crimes; o controle de gângsteres e meliantes se tornará um grande problema social.	F	<i>Destrutividade e Cinismo Projetividade</i>
57	As pessoas que andam dizendo em colocar os negros no mesmo nível dos brancos são, em sua maioria, agitadores radicais que tentam provocar conflitos.	E	<i>Negros</i>
58	<i>O que</i> um homem faz não é tão importante, desde que o faça bem.	F	<i>Convencionalismo Anti-intracção</i>
59	Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerra e conflito.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
60	Quais dos seguintes atributos são os mais importantes para uma pessoa ter ou ser? <i>Marque um "X" nos três mais importantes.</i> <input type="checkbox"/> senso artístico e sensibilidade. <input type="checkbox"/> popular, boa personalidade. <input type="checkbox"/> direção, determinação, força de vontade. <input type="checkbox"/> visão social ampla e humanitária. <input type="checkbox"/> higiene e boas maneiras. <input type="checkbox"/> sensibilidade e compreensão. <input type="checkbox"/> eficiência, praticidade, parcimônia. <input type="checkbox"/> intelectual e sério. <input type="checkbox"/> expressividade emocional, ternura, intimidade. <input type="checkbox"/> bondade e caridade.	F	<i>Convencionalismo</i>
61	Em geral, a completa segurança econômica é prejudicial; a maioria dos homens não trabalharia se eles não precisassem do dinheiro para comer e viver.	CPE	<i>Conservador</i>
62	Não importa quão americano possa parecer um judeu, há sempre algo diferente e estranho, algo basicamente judaico por baixo.	AS	<i>Ofensivos</i>
63	É uma tradição americana fundamental que o indivíduo deve permanecer livre da interferência do Governo, livre para ganhar dinheiro e gastá-lo como quiser.	CPE	<i>Conservador</i>
64	Cidadão ou não, nenhum japonês deveria voltar à Califórnia.	E	<i>Minorias</i>
65	É inteiramente possível que esta série de guerras e conflitos seja encerrada, de uma vez por todas, por um terremoto, inundação ou outra catástrofe destruidora do mundo.	F	<i>Superstição e Estereotipia Projetividade</i>

66	Livros e filmes não deveriam lidar tanto com os aspectos mais sórdidos e obscuros da vida; eles deveriam se concentrar em temas que são divertidos ou edificantes.	F	<i>Anti-intracção</i>
67	Definitivamente, é próprio da natureza humana nunca fazer nada que não esteja voltado para o seu próprio lucro.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
68	Os sindicatos tornam-se mais fortes na medida em que são politicamente ativos e publicam jornais trabalhistas para serem lidos pelo público em geral.	CPE	<i>Liberal</i>
69	Pode haver algumas exceções, mas, em geral, os judeus são muito parecidos.	AS	<i>Ofensivos</i>
70	Muito mais do que a maioria das pessoas percebe, nossas vidas são governadas por conspirações feitas em segredo por políticos.	F	<i>Poder e Dureza Projetividade</i>
71	Goste ou não, é preciso admirar homens como Henry Ford ou J. P. Morgan, que superaram toda a concorrência no caminho para o sucesso.	CPE	<i>Conservador</i>
72	Existem muitos judeus nos vários escritórios e agências federais de Washington; e eles têm muito controle sobre nossas políticas nacionais.	AS	<i>Perigosos Intrusos</i>
73	Hoje em dia, com tantos tipos diferentes de pessoas se deslocando e se misturando tão livremente, uma pessoa precisa cuidadosamente se proteger, especialmente contra o contágio de infecções ou doenças.	F	<i>Projetividade</i>
74	O que este país precisa é de menos leis e agências, e líderes mais corajosos, incansáveis e dedicados, em quem o povo possa depositar sua fé.	F	<i>Submissão Autoritária Poder e Dureza</i>
75	Os crimes sexuais, tais como estupros e ataques contra crianças, merecem mais do que meras prisões; tais criminosos deveriam ser publicamente açoitados.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
76	O governo deve desempenhar um papel na vida econômica e comercial da nação muito maior depois da guerra, do que antes.	CPE	<i>Liberal</i>
77	Nenhuma pessoa sensata, normal e decente poderia jamais pensar em ferir um amigo íntimo ou parente.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
78	Caráter, honestidade e capacidade recebem sua recompensa a longo prazo; a maioria das pessoas obtém praticamente o que merece.	CPE	<i>Conservador</i>

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, tradução nossa, adaptada.

ANEXO D
QUESTIONÁRIO “FORMA 60”¹⁸⁰

Data de aplicação: junho-setembro de 1945.

Grupos da amostra: a) 47 estudantes mulheres da Universidade de Oregon; b) 54 estudantes mulheres das Universidades de Oregon e da Califórnia; c) 57 estudantes homens das Universidades de Oregon e da Califórnia; d) 68 homens participantes de associações ou grupos de fraternidade (Lions Club, Kiwanis, Rotary) dos bairros vizinhos da Universidade de Oregon.

Total geral da amostra: 226 pessoas.

Nº	Descrição do item	Escala	Subescala
01	Obediência e respeito pela autoridade são as virtudes mais importantes que as crianças devem aprender.	F	<i>Convencionalismo</i> <i>Submissão Autoritária</i>
02	Nenhuma fraqueza ou dificuldade pode nos deter se tivermos força de vontade suficiente.	F	<i>Poder e Dureza</i>
03	Os <i>Zootsuiters</i> provam que, quando pessoas deste tipo têm muito dinheiro e liberdade, elas apenas aproveitam e causam problemas.	E	<i>Minorias</i>
04	Os sindicatos deveriam adquirir mais força e ter mais influência em geral.	CPE	<i>Liberal</i>
05	Qualquer americano viril e vigoroso lutará para defender sua propriedade.	F	<i>Poder e Dureza</i>
06	Uma pessoa que tem péssimos modos, hábitos e má criação, dificilmente será apreciada e aceita por pessoas decentes.	F	<i>Convencionalismo</i> <i>Agressividade Autoritária</i>
07	A ciência levou o homem muito longe, mas existem muitas coisas importantes que nunca poderão ser entendidas pela mente humana.	F	<i>Submissão Autoritária</i> <i>Superstição e Estereotipia</i>
08	Um dos inconvenientes com relação aos empresários judeus é que eles se apoiam mutuamente e impedem que outras pessoas tenham uma chance justa de competir com eles.	E	<i>Judeus</i>
09	A maioria dos controles governamentais sobre os negócios deveria continuar após a guerra.	CPE	<i>Liberal</i>
10	Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerra e conflito.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>

¹⁸⁰ **Quatro observações:** **1)** O questionário “Forma 60” era formado por itens de apenas três escalas: Etnocentrismo (12 itens), Conservadorismo Político-Econômico (14 itens) e Fascismo (34 itens), contabilizando um total de 60 itens; **2)** Os itens da Escala do Antissemitismo (AS) foram incluídos, neste questionário, como uma das subescalas do Etnocentrismo, identificados, a partir de então, como subescala “Judeus” (J). **3)** A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza “liberal” ou “conservadora” dos itens. **4)** A soma dos itens listados na coluna das “subescalas” não corresponde ao total de itens do questionário – 60 itens –, justamente porque alguns itens da Escala F foram utilizados, ao mesmo tempo, em mais de uma subescala.

11	Toda pessoa deve ter uma fé absoluta em algum poder sobrenatural, cujas decisões são obedecidas sem questionar.	F	<i>Submissão Autoritária Superstição e Estereotipia</i>
12	Depois de acabarmos com os alemães e os japoneses, devemos nos concentrar em outros inimigos da raça humana, como ratos, cobras e germes.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
13	A América pode não ser perfeita, mas o modo de vida americano nos trouxe o mais próximo daquilo que é humanamente possível de se obter para uma sociedade perfeita.	CPE	<i>Conservador</i>
14	Os negros têm seus direitos, mas é melhor mantê-los em seus próprios distritos e escolas e evitar contato excessivo com os brancos.	E	<i>Negros</i>
15	Se os Estados Unidos da América tivessem mais homens como Henry Wallace nos cargos governamentais, as coisas seriam muito melhores.	CPE	<i>Liberal</i>
16	Quando uma pessoa tem problemas ou preocupações, é melhor que ela não pense nelas, mas se ocupe com coisas mais agradáveis.	F	<i>Anti-intracção</i>
17	Um insulto à nossa honra deve ser punido sempre.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
18	É mais do que um acaso que o fato de que o Japão tenha tido um terremoto no mesmo Dia de Pearl Harbor, em 7 de dezembro de 1944.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
19	O que mais a juventude precisa é uma disciplina rigorosa, determinação firme e vontade de trabalhar e lutar pela família e pelo país.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
20	O artista e o professor são tão valiosos para a sociedade quanto o empresário e o industrial.	CPE	<i>Liberal</i>
21	Eu mal posso imaginar casando-me com um judeu.	E	<i>Judeus</i>
22	O problema de deixar todo mundo ter voz ativa na administração do governo é que muitas pessoas são naturalmente estúpidas ou repletas de ideias absurdas.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
23	Os jovens, às vezes, têm ideias rebeldes, mas, à medida que crescem, passam a superá-las e colocam a cabeça no lugar.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
24	Algumas pessoas nascem com a necessidade de saltar de lugares altos.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
25	Familiaridade gera desprezo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
26	Seria perigoso para os EUA cooperarem estreitamente com a Rússia.	CPE	<i>Conservador</i>
27	O melhor candidato político para se votar é aquele cujo interesse maior seja combater o vício e a corrupção.	CPE	<i>Conservador</i>
28	Seria um erro permitir que negros cheguem a ser capatazes ou chefes de brancos.	E	<i>Negros</i>

29	Nenhuma pessoa sensata, normal e decente poderia jamais pensar em ferir um amigo íntimo ou parente.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
30	Alguns casos de debilidade mental são causados por excesso de estudo.	F	<i>Anti-intracção Superstição e Estereotipia</i>
31	Ninguém deveria ganhar mais de \$25.000 dólares por ano.	CPE	<i>Liberal</i>
32	O que este país precisa, mais do que leis e programas políticos, são alguns líderes corajosos, incansáveis e dedicados, em quem o povo pode depositar sua fé.	F	<i>Submissão Autoritária Poder e Dureza</i>
33	Se e quando uma nova organização mundial for estabelecida, os Estados Unidos da América devem ter certeza de que não perderão sua independência e seu domínio completo em assuntos que afetam o país.	E	<i>Patriotismo</i>
34	Os crimes sexuais, tais como estupros e ataques contra crianças, merecem mais do que meras prisões; tais criminosos deveriam ser publicamente açoitados, ou receber castigo pior.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
35	As pessoas podem ser divididas em duas classes distintas: as fracas e as fortes.	F	<i>Superstição e Estereotipia Poder e Dureza</i>
36	Hoje em dia, com tantos tipos diferentes de pessoas se deslocando e se misturando tão livremente, uma pessoa precisa cuidadosamente se proteger, especialmente contra o contágio de infecções ou doenças.	F	<i>Projetividade</i>
37	Cabe ao governo garantir que todos tenham um emprego seguro e um bom padrão de vida.	CPE	<i>Liberal</i>
38	Pode haver algumas exceções, mas, em geral, os judeus são muito parecidos.	E	<i>Judeus</i>
39	Não há praticamente nada mais baixo do que uma pessoa que não sente um profundo amor, gratidão e respeito pelos pais.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
40	Algum dia provavelmente será mostrado que a astrologia pode explicar muitas coisas.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
41	O verdadeiro modo de vida americano está desaparecendo tão rapidamente que talvez seja necessário recorrer à força para preservá-lo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
42	Se os negros vivem mal é porque são naturalmente preguiçosos, ignorantes e sem autocontrole.	E	<i>Negros</i>
43	O governo deve nacionalizar e operar todos os serviços públicos (transporte, gás e eletricidade, ferrovias etc.).	CPE	<i>Liberal</i>
44	Para que possamos fazer um bom trabalho, é necessário que nossos chefes descrevam cuidadosamente o que deve ser feito e exatamente como proceder.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
45	Hoje em dia, mais e mais pessoas estão se intrometendo em questões que devem permanecer pessoais e privadas.	F	<i>Anti-intracção Projetividade</i>

46	É possível que as guerras e os problemas sociais sejam encerrados, de uma vez por todas, por um terremoto ou inundação que destruirá o mundo inteiro.	F	<i>Superstição e Estereotípi Projetividade</i>
47	O problema de permitir aos judeus que vivam em um bairro residencial agradável é que, gradualmente, eles acabam criando uma atmosfera tipicamente judaica.	E	<i>Judeus</i>
48	Depressões econômicas podem ser evitadas pelo planejamento governamental adequado.	CPE	<i>Liberal</i>
49	A maioria dos nossos problemas sociais seria resolvida se pudéssemos, de alguma forma, nos livrar das pessoas imorais, corruptas e débeis mentais.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
50	É um erro confiar em alguém que não é capaz de olhar-nos diretamente nos olhos.	F	<i>Superstição e Estereotípi</i>
51	Os piores perigos para o verdadeiro americanismo durante os últimos anos tem vindo de ideias e agitadores estrangeiros.	E	<i>Patriotismo</i>
52	A selvagem vida sexual dos antigos gregos e romanos era mansa e domada em comparação com alguns dos acontecimentos neste país, até mesmo naqueles lugares onde as pessoas menos esperam.	F	<i>Projetividade Sexo</i>
53	Um dos principais problemas atuais é que as pessoas falam muito e trabalham pouco.	F	<i>Convencionalismo Agressividade Autoritária Anti-intracção</i>
54	A pobreza poderia ser quase totalmente eliminada se fizéssemos certas mudanças básicas em nosso sistema social e econômico.	CPE	<i>Liberal</i>
55	Cidadão ou não, nenhum japonês deveria voltar à Califórnia.	E	<i>Minorias</i>
56	Homens como Henry Ford ou J. P. Morgan, que superaram toda a concorrência no caminho ao sucesso, são modelos que todos os jovens devem admirar e imitar.	CPE	<i>Conservador</i>
57	A maioria das pessoas não percebe o quanto nossas vidas são controladas por conspirações feitas em segredo por políticos.	F	<i>Poder e Dureza Projetividade</i>
58	Os homossexuais não são mais do que degenerados que deveriam ser severamente punidos.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
59	Para o bem de todos, os <i>Oklahomans</i> (“Okies”), que recentemente invadiram a Califórnia, deveriam ser enviados de volta para casa o mais rápido possível.	E	<i>Minorias</i>
60	Em geral, a melhor maneira de ajudar nossos semelhantes consiste em dar tempo ou dinheiro para alguma obra de caridade digna.	CPE	<i>Conservador</i>

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, tradução nossa, adaptada.

ANEXO E
QUESTIONÁRIO “FORMA 45”¹⁸¹

Período de aplicação: outubro de 1945-junho de 1946.

Grupos da amostra: a) 59 mulheres adultas do curso de extensão em “Testes Psicológicos” da Universidade da Califórnia (faixa etária entre 20 a 50 anos); b) 110 detentos homens do Presídio Estadual de San Quentin (Califórnia); c) 71 pacientes mulheres da Clínica Psiquiátrica de San Francisco; d) 50 pacientes homens da Clínica Psiquiátrica de San Francisco; e) 50 representantes da classe trabalhadora (31 homens e 19 mulheres); f) 51 homens participantes do Serviço de Emprego para Veteranos; g) 179 homens da Escola Marítima.

Total geral da amostra: 570 pessoas.

Nº	Descrição do item	Escala	Subescala
01	Obediência e respeito pela autoridade são as virtudes mais importantes que as crianças devem aprender.	F	<i>Convencionalismo</i> <i>Submissão Autoritária</i>
02	Nenhuma fraqueza ou dificuldade pode nos deter se tivermos força de vontade suficiente.	F	<i>Poder e Dureza</i>
03	Os sindicatos deveriam adquirir mais força e ter mais influência em geral.	CPE	<i>Liberal</i>
04	A ciência tem seu lugar, mas existem muitas coisas importantes que nunca poderão ser entendidas pela mente humana.	F	<i>Submissão Autoritária</i> <i>Superstição e Estereotipia</i>
05	Os <i>Zootsuiters</i> provam que, quando pessoas deste tipo têm muito dinheiro e liberdade, elas apenas aproveitam e causam problemas.	E	<i>Minorias</i>
06	Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerra e conflito.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
07	A América pode não ser perfeita, mas o modo de vida americano nos trouxe o mais próximo daquilo que é humanamente possível de se obter para uma sociedade perfeita.	CPE	<i>Conservador</i>
08	Toda pessoa deve ter uma fé absoluta em algum poder sobrenatural, cujas decisões são obedecidas sem questionar.	F	<i>Submissão Autoritária</i> <i>Superstição e Estereotipia</i>
09	Quando uma pessoa tem problemas ou preocupações, é melhor que ela não pense nelas, mas se ocupe com coisas mais agradáveis.	F	<i>Anti-intracção</i>

¹⁸¹ **Quatro observações:** 1) O questionário “Forma 45” era formado por itens das três escalas: Etnocentrismo (10 itens), Conservadorismo Político-Econômico (5 itens) e Fascismo (30 itens), contabilizando um total de 45 itens. 2) Os itens referentes ao Antissemitismo foram incluídos na subescala “Judeus” do Etnocentrismo. c) A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza “liberal” ou “conservadora” dos itens. d) A soma dos itens listados na coluna das “subescalas” não corresponde ao total de itens do questionário – 45 itens –, justamente porque alguns itens da Escala F foram utilizados, ao mesmo tempo, em mais de uma subescala.

10	Os negros têm seus direitos, mas é melhor mantê-los em seus próprios distritos e escolas e evitar contato excessivo com os brancos.	E	<i>Negros</i>
11	A maioria dos controles governamentais sobre os negócios deve continuar, mesmo que a guerra já tenha terminado.	CPE	<i>Liberal</i>
12	Uma pessoa que tem péssimos modos, hábitos e má criação, dificilmente poderá conviver com pessoas decentes.	F	<i>Convencionalismo Agressividade Autoritária</i>
13	O que mais a juventude precisa é uma disciplina rigorosa, determinação firme e vontade de trabalhar e lutar pela família e pelo país.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
14	Homens como Henry Ford ou J. P. Morgan, que superaram toda a concorrência no caminho ao sucesso, são modelos que todos os jovens devem admirar e imitar.	CPE	<i>Conservador</i>
15	Os piores perigos para o verdadeiro americanismo durante os últimos anos tem vindo de ideias e agitadores estrangeiros.	E	<i>Patriotismo</i>
16	Algumas pessoas nascem com a necessidade de saltar de lugares altos.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
17	De modo geral, a total segurança econômica é ruim; a maioria dos homens não trabalharia se não precisasse do dinheiro para comer e viver.	CPE	<i>Conservador</i>
18	Hoje em dia, com tantos tipos diferentes de pessoas se deslocando e se misturando por todos os lados, uma pessoa precisa cuidadosamente se proteger, especialmente contra o contágio de infecções ou doenças.	F	<i>Projetividade</i>
19	Um insulto à nossa honra deve ser punido sempre.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
20	Seria um erro permitir que negros cheguem a ser capatazes ou chefes de brancos.	E	<i>Negros</i>
21	Os jovens, às vezes, têm ideias rebeldes, mas, à medida que crescem, passam a superá-las e colocam a cabeça no lugar.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
22	É melhor usar algumas autoridades pré-guerra no governo da Alemanha, para assim manter a ordem e evitar o caos.	F	<i>Poder e Dureza</i>
23	O que este país precisa, mais do que leis e programas políticos, são alguns líderes corajosos, incansáveis e dedicados, em quem o povo pode depositar sua fé.	F	<i>Submissão Autoritária Poder e Dureza</i>
24	Um dos inconvenientes com relação aos empresários judeus é que eles se apoiam mutuamente e impedem que outras pessoas tenham uma chance justa de competir com eles.	E	<i>Judeus</i>

25	Os crimes sexuais, tais como estupros e ataques contra crianças, merecem mais do que meras prisões; tais criminosos deveriam ser publicamente açoitados, ou receber castigo pior.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
26	As pessoas podem ser divididas em duas classes distintas: as fracas e as fortes.	F	<i>Superstição e Estereotípi Poder e Dureza</i>
27	Não há praticamente nada mais baixo do que uma pessoa que não sente um profundo amor, gratidão e respeito pelos pais.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
28	Eu mal posso imaginar casando-me com um judeu.	E	<i>Judeus</i>
29	Algum dia provavelmente será mostrado que a astrologia pode explicar muitas coisas.	F	<i>Superstição e Estereotípi</i>
30	O verdadeiro modo de vida americano está desaparecendo tão rapidamente que talvez seja necessário recorrer à força para preservá-lo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
31	Hoje em dia, mais e mais pessoas estão se intrometendo em questões que devem permanecer pessoais e privadas.	F	<i>Anti-intracção Projetividade</i>
32	Se os negros vivem mal é porque são naturalmente preguiçosos, ignorantes e sem autocontrole.	E	<i>Negros</i>
33	As guerras e os problemas sociais podem um dia acabar por conta de um terremoto ou de uma inundação que destruirá o mundo inteiro.	F	<i>Superstição e Estereotípi Projetividade</i>
34	A maioria dos nossos problemas sociais seria resolvida se pudéssemos, de alguma forma, nos livrar das pessoas imorais, corruptas e débeis mentais.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
35	A selvagem vida sexual dos antigos gregos e romanos era mansa e domada em comparação com alguns dos acontecimentos neste país, até mesmo naqueles lugares onde as pessoas menos esperam.	F	<i>Projetividade Sexo</i>
36	Pode haver algumas exceções, mas, em geral, os judeus são muito parecidos.	E	<i>Judeus</i>
37	Se as pessoas falassem menos e trabalhassem mais, todos estariam melhores.	F	<i>Convencionalismo Agressividade Autoritária Anti-intracção</i>
38	A maioria das pessoas não percebe o quanto nossas vidas são controladas por conspirações feitas em lugares secretos.	F	<i>Poder e Dureza Projetividade</i>
39	Os homossexuais são dificilmente melhores que os criminosos e, por isso, deveriam ser severamente punidos.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
40	O problema de permitir aos judeus que vivam em um bairro residencial agradável é que, gradualmente, eles acabam criando uma atmosfera tipicamente judaica.	E	<i>Judeus</i>

41	O empresário e o industrial são muito mais importantes para a sociedade do que o artista e o professor.	F	<i>Convencionalismo Anti-intracção</i>
42	Nenhuma pessoa sensata, normal e decente poderia jamais pensar em ferir um amigo íntimo ou parente.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
43	Familiaridade gera desprezo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
44	Ninguém jamais aprendeu nada de realmente importante, exceto através do sofrimento.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
45	Se e quando uma nova organização mundial for estabelecida, os Estados Unidos da América devem ter certeza de que não perderão sua independência e seu domínio completo em assuntos que afetam o país.	E	<i>Patriotismo</i>

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, tradução nossa, adaptada.

ANEXO F
QUESTIONÁRIO “FORMA 40”¹⁸²

Período de aplicação: de outubro de 1945 a junho de 1946.

Grupos da amostra: a) 132 estudantes mulheres do curso de Psicologia da Universidade George Washington; b) 63 homens participantes de associações (Kiwanis e Rotary) de San Francisco (Califórnia); c) 69 homens da classe média; d) 154 mulheres da classe média; e) 61 homens representantes da classe trabalhadora; f) 53 mulheres representantes da classe trabalhadora; g) 117 homens de Los Angeles; h) 130 mulheres de Los Angeles; i) 55 homens participantes do Serviço de Emprego para Veteranos; j) 164 homens da Escola Marítima.

Total geral da amostra: 998 pessoas.

Nº	Descrição do item	Escala	Subescala
01	Obediência e respeito pela autoridade são as virtudes mais importantes que as crianças devem aprender.	F	<i>Convencionalismo Submissão Autoritária</i>
02	Nenhuma fraqueza ou dificuldade pode nos deter se tivermos força de vontade suficiente.	F	<i>Poder e Dureza</i>
03	Os sindicatos deveriam adquirir mais força e ter mais influência em geral.	CPE	<i>Liberal</i>
04	A ciência tem seu lugar, mas existem muitas coisas importantes que nunca poderão ser entendidas pela mente humana.	F	<i>Submissão Autoritária Superstição e Estereotipia</i>
05	Os <i>Zootsuiters</i> provam que, quando pessoas deste tipo têm muito dinheiro e liberdade, elas apenas aproveitam e causam problemas.	E	<i>Minorias</i>
06	Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerra e conflito.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
07	A América pode não ser perfeita, mas o modo de vida americano nos trouxe o mais próximo daquilo que é humanamente possível de se obter para uma sociedade perfeita.	CPE	<i>Conservador</i>
08	Toda pessoa deve ter uma fé absoluta em algum poder sobrenatural, cujas decisões são obedecidas sem questionar.	F	<i>Submissão Autoritária Superstição e Estereotipia</i>
09	Quando uma pessoa tem problemas ou preocupações, é melhor que ela não pense nelas, mas se ocupe com coisas mais agradáveis.	F	<i>Anti-intracção</i>

¹⁸² **Quatro observações:** **1)** O questionário “Forma 40” era formado por itens das três escalas: Etnocentrismo (5 itens), Conservadorismo Político-Econômico (5 itens) e Fascismo (30 itens), contabilizando um total de 40 itens. **2)** Foram retirados do questionário os itens da subescala “Judeus” (que pertenciam à Escala E). **3)** A Escala CPE não possui subescala, mas apenas uma orientação quanto a natureza “liberal” ou “conservadora” dos itens. **4)** A soma dos itens listados na coluna das “subescalas” não corresponde ao total de itens do questionário – 40 itens –, justamente porque alguns itens da Escala F foram utilizados, ao mesmo tempo, em mais de uma subescala.

10	Os negros têm seus direitos, mas é melhor mantê-los em seus próprios distritos e escolas e evitar contato excessivo com os brancos.	E	<i>Negros</i>
11	A maioria dos controles governamentais sobre os negócios deve continuar, mesmo que a guerra já tenha terminado.	CPE	<i>Liberal</i>
12	Uma pessoa que tem péssimos modos, hábitos e má criação, dificilmente poderá conviver com pessoas decentes.	F	<i>Convencionalismo Agressividade Autoritária</i>
13	O que mais a juventude precisa é uma disciplina rigorosa, determinação firme e vontade de trabalhar e lutar pela família e pelo país.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
14	Homens como Henry Ford ou J. P. Morgan, que superaram toda a concorrência no caminho ao sucesso, são modelos que todos os jovens devem admirar e imitar.	CPE	<i>Conservador</i>
15	Os piores perigos para o verdadeiro americanismo durante os últimos anos tem vindo de ideias e agitadores estrangeiros.	E	<i>Patriotismo</i>
16	Algumas pessoas nascem com a necessidade de saltar de lugares altos.	F	<i>Superstição e Estereotipia</i>
17	De modo geral, a total segurança econômica é ruim; a maioria dos homens não trabalharia se não precisasse do dinheiro para comer e viver.	CPE	<i>Conservador</i>
18	Hoje em dia, com tantos tipos diferentes de pessoas se deslocando e se misturando por todos os lados, uma pessoa precisa cuidadosamente se proteger, especialmente contra o contágio de infecções ou doenças.	F	<i>Projetividade</i>
19	Um insulto à nossa honra deve ser punido sempre.	F	<i>Agressividade Autoritária Poder e Dureza</i>
20	Seria um erro permitir que negros cheguem a ser capatazes ou chefes de brancos.	E	<i>Negros</i>
21	Os jovens, às vezes, têm ideias rebeldes, mas, à medida que crescem, passam a superá-las e colocam a cabeça no lugar.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
22	É melhor usar algumas autoridades pré-guerra no governo da Alemanha, para assim manter a ordem e evitar o caos.	F	<i>Poder e Dureza</i>
23	O que este país precisa, mais do que leis e programas políticos, são alguns líderes corajosos, incansáveis e dedicados, em quem o povo pode depositar sua fé.	F	<i>Submissão Autoritária Poder e Dureza</i>
24	Os crimes sexuais, tais como estupro e ataques contra crianças, merecem mais do que meras prisões; tais criminosos deveriam ser publicamente açoitados, ou receber castigo pior.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>

25	As pessoas podem ser divididas em duas classes distintas: as fracas e as fortes.	F	<i>Superstição e Estereotípi Poder e Dureza</i>
26	Não há praticamente nada mais baixo do que uma pessoa que não sente um profundo amor, gratidão e respeito pelos pais.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
27	Algum dia provavelmente será mostrado que a astrologia pode explicar muitas coisas.	F	<i>Superstição e Estereotípi</i>
28	O verdadeiro modo de vida americano está desaparecendo tão rapidamente que talvez seja necessário recorrer à força para preservá-lo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
29	Hoje em dia, mais e mais pessoas estão se intrometendo em questões que devem permanecer pessoais e privadas.	F	<i>Anti-intracção Projetividade</i>
30	As guerras e os problemas sociais podem um dia acabar por conta de um terremoto ou de uma inundação que destruirá o mundo inteiro.	F	<i>Superstição e Estereotípi Projetividade</i>
31	A maioria dos nossos problemas sociais seria resolvida se pudéssemos, de alguma forma, nos livrar das pessoas imorais, corruptas e débeis mentais.	F	<i>Agressividade Autoritária</i>
32	A selvagem vida sexual dos antigos gregos e romanos era mansa e domada em comparação com alguns dos acontecimentos neste país, até mesmo naqueles lugares onde as pessoas menos esperam.	F	<i>Projetividade Sexo</i>
33	Se as pessoas falassem menos e trabalhassem mais, todos estariam melhores.	F	<i>Convencionalismo Agressividade Autoritária Anti-intracção</i>
34	A maioria das pessoas não percebe o quanto nossas vidas são controladas por conspirações feitas em lugares secretos.	F	<i>Poder e Dureza Projetividade</i>
35	Os homossexuais são dificilmente melhores que os criminosos e, por isso, deveriam ser severamente punidos.	F	<i>Agressividade Autoritária Sexo</i>
36	O empresário e o industrial são muito mais importantes para a sociedade do que o artista e o professor.	F	<i>Convencionalismo Anti-intracção</i>
37	Nenhuma pessoa sensata, normal e decente poderia jamais pensar em ferir um amigo íntimo ou parente.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
38	Familiaridade gera desprezo.	F	<i>Destrutividade e Cinismo</i>
39	Ninguém jamais aprendeu nada de realmente importante, exceto através do sofrimento.	F	<i>Submissão Autoritária</i>
40	Se e quando uma nova organização mundial for estabelecida, os Estados Unidos da América devem ter certeza de que não perderão sua independência e seu domínio completo em assuntos que afetam o país.	E	<i>Patriotismo</i>

Fonte: ADORNO; et. al., 1969, tradução nossa, adaptada.