

PESQUISA ACADÊMICA E REALIDADE DANIFICADA: REFLEXÕES

Paulo Lucas da Silva;
Ivana de Oliveira Gomes e Silva*

RESUMO

Discute a situação empírico-pragmática na qual está submersa a pesquisa acadêmica, destacando a relação dialética sujeito-objeto como elementos necessários à formação cultural e à humanização, desde que considerados na medida e posição corretas. A exacerbação da empiria acaba por embrutecer o espírito comprometendo a produção da verdade, ainda que não seja a produção deliberada da incorreção. Como prática e produção social, a pesquisa acadêmica acaba sendo colaboradora da situação danificada em que se encontra a realidade. O retorno à teoria, tal como exalta Hegel, Adorno e Horkheimer, é uma forma de pensar a humanização na academia, sob a égide da verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Conhecimento. Sujeito-objeto. Filosofia. Adorno.

Pairam dúvidas sobre a possibilidade da produção da verdade em meio à falsidade. Adorno (1998, p. 33) asseverava que “não há vida correta na falsa”. A verdade da assertiva se encontra no fato de que não se pode cobrar a justiça dos injustos; não se pode pedir a retidão da incorreção conscientemente assumida. Desta forma, há que se questionar a produção acadêmico-científica hoje, dado que a realidade em que desenvolve esta pesquisa está danificada, em prejuízo humano e cultural. A necessidade primeira da pesquisa precisaria ser a verdade, sem servir a senhores e interesses outros que não o esclarecimento, a retidão, a verdade. Chauí (1998, p. 63), constatando uma espécie de situação inevitável, escreveu sobre a instrumentalização da cultura e racionalidade (moderna) administrada que se hegemoniza na prática da pesquisa, de professores, no interior da Universidade brasileira.

Aqueles que aderiram ao mito da modernização, simplesmente interiorizaram as vigas mestras da ideologia burguesa: do lado objetivo, a aceitação da cultura pelo viés da razão instrumental, como construção de modelos teóricos para aplicações práticas imediatas, do lado subjetivo, a

* Paulo Lucas da Silva é Doutor em Educação e Professor Adjunto pela UFPA. Ivana de Oliveira Gomes e Silva tem mestrado em Antropologia pela UFPA. Altamira, PA – Brasil. E-mail: lucasivana@uol.com.br

crença na “salvação pelas obras”, isto é, a admissão de que o rendimento, a produtividade, o cumprimento dos prazos e créditos, o respeito ao livro-de-ponto, a vigilância sobre os “relapsos”, o crescimento do volume de publicações (ainda que sempre sobre o mesmo tema, nunca aprofundado porque apenas reescrito), são provas de honestidade moral e seriedade intelectual.

O mito da modernização não é novidade, seu embrião era gerado desde o período da reforma protestante (1517-57) e sua máxima da “salvação pelas obras”, passando pelo estágio primevo do capitalismo e, daí em diante, por toda ideologia e parafernália produtiva. O político, econômico e social podem ser traduzidos como positivismo, pragmatismo e capitalismo, cada um com sua hegemonia-heteronomia instalados. Quando muito as idéias se esforçam para humanizar uma situação que em sua origem é desumana.

Ainda na expressão de Chauí, a “descoberta” da utilidade da universidade está associada diretamente com a “construção de modelos teóricos para aplicações práticas imediatas” de forma tão exagerada que se vê com maus olhos aquelas propostas de pesquisa que não tenham “pesquisa de campo” e, neste pacote se vão também as disciplinas teóricas que sempre representam o estágio cultural e satisfação de uma época. Adorno (1992)¹ assim se referia à Filosofia: “Por piedade, desmazelo e cálculo deixa-se a Filosofia continuar o seu trabalho enrolado no quadro acadêmico cada vez mais estreito, e mesmo aí é crescente o empenho no sentido de substituí-la por uma tautologia organizada”. Esta “tautologia organizada” pode ser comprovada pelos projetos e produções diversas de muitos porque são “sempre sobre o mesmo tema, nunca aprofundado porque apenas reescrito”. O que mais ofende a práxis acadêmica reta é o desprezo pela “arte de ensinar e do prazer de pensar”. Inexoravelmente se busca o utilitarismo tacanho como meta final de pesquisas. A Filosofia não é a única deportada neste esvaziamento. As ciências humanas, em geral, se esmeram por um espaço e financiamentos junto à academia e agências de fomento. As áreas de *status* são aquelas práticas, de preferência que dêem o título de engenheiro ou doutor. As políticas de financiamento das agências de fomento se curvaram aos ditames do capital e seu alvo continua sendo a produção e o lucro.

André (2001) e Alves-Mazzotti (2001) refletem sobre o “estado da arte” da pesquisa em Educação na academia brasileira chegando a algumas conclusões que parecem apenas ter se consolidado desde a década de 1980. O que parece bastante claro é que a academia, que teria por missão elevar o conhecimento do plano prático utilitário (saberes) ao nível da práxis crítica e revolucionária da humanidade (KOSÍK, 1995), ou ao nível da consciência filosófica da práxis (VÁZQUEZ, 2007) decaiu na instrumentalização do conhecimento e já nem se toma

a realidade como ponto de partida, mas como fim em si, como se conhecimentos pudessem se construir na verbalização daquilo que se vê. Alves-Mazzotti (*op. cit.*, p. 40) destaca alguns pontos nevrálgicos que comprometem os estudos avaliados:

No que se refere às deficiências apontadas nas pesquisas produzidas, destacam-se: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e, (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas.

A “pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’” é diretamente herdeira do espírito desenvolvido ao longo do curso de graduação. Mestrados e doutorados em muito são signatários, mas a graduação é determinante. Há situações que não permitem o aluno descobrir a teoria e seu valor. Perde-se o gosto e o prazer pela leitura de autores, contentando-se com apostilas de comentadores de segunda, ou quinta mão, sem se ter acesso aos textos originais, sejam traduções, ou não. Em uma aula um professor dizia: se quiserem novidades, leiam os clássicos. A própria noção de “clássico” é muito dúbia. Junto a isto, diga-se com clareza que a grande maioria dos alunos de graduação concluem suas licenciaturas e/ou bacharelados sem ter lido, sequer, um livro inteiro na vida. Acrescente-se, por justiça, o fato de que muitos alunos não tem nem tempo de ir às aulas, quanto mais para estudar fora da sala de aula. As políticas atuais de “acesso, permanência e sucesso” na educação nem de longe conseguem chegar à realidade e compreender que um aluno universitário necessitaria de uma hora de estudos para cada hora aula, diariamente. Que os empresários poderiam receber incentivos fiscais para liberarem estes alunos-trabalhadores para o estudo (desde o ensino fundamental).

Há algo, no entanto, que não é novidade para quem orienta, que é pior do que a falta de tempo: a – tão clara, quanto falsa – noção de que o trabalho de campo substitui a pesquisa teórica. Os alunos chegam a acusar seus pares porque não farão pesquisa de campo no seu TCC. Na pós-graduação os candidatos nem se atrevem a apresentar uma proposta de pesquisa bibliográfica. Não há como defender a pesquisa acadêmica e científica que não seja, obrigatoriamente, bibliográfica, podendo ser, ainda, documental e/ou de campo. Há quem acredite que exige-se menos esforço na pesquisa bibliográfica do que na pesquisa de campo. Se a maioria dos pesquisadores lesse, ao menos, cinco livros diferentes (podendo ser do

mesmo autor) para cada objetivo de suas pesquisas se poderia fazer uma pesquisa detalhada sobre a questão. Enquanto isto não for real, penso que se ficará em especulações e ataques antiintelectuais.

A “pulverização e irrelevância dos temas escolhidos” manifesta a pouca capacidade de síntese, dificultada a partir do arsenal de temas, categorias e problemas apressados e superficialmente estudados ao longo de um curso. Apesar desta “pulverização” percebida em uma turma, ou universidade, de norte a sul do país há muita semelhança entre os temas encontrados, de tal forma que um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quase que invariavelmente, será idêntico a dezenas escritos, naquele ano, em várias universidades. Na década de 1990 um tema comum era “educação de jovens e adultos em Paulo Freire”; multiculturalismo e pós-modernismo; nesta década pode-se procurar por temas como “diferenças culturais”, dislexia. Na década de 1990 (janeiro de 1995), o Departamento de Filosofia (Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Pará) realizou um seminário para discutir o viés panorâmico ou específico do Curso de Filosofia. Haviam defensores de ambas as partes, mas existia idêntica insegurança entre ambos. Parece que um curso de graduação precisaria deste caráter panorâmico, dando-se tempo para estudar muito e incentivo para que os acadêmicos realizem o exercício da especificidade ao escolher seu tema de trabalho de conclusão. Isto pode não ser unânime, mas permite uma formação inicial da qual não se ressentirá, no futuro, de desconhecer temas e categorias chave, além dos principais autores. Também há que se fazer menção ao fato de que, em virtude do avanço da pós-graduação entre os docentes, cada um tem o seu campo específico, amiúde, incapazes de trabalhar até mesmo outros autores sobre sua linha de pesquisa. Quase que invariavelmente os alunos seguirão um caminho semelhante. Talvez esta pulverização seja ainda mais grave quando os alunos decidem por um tema pouco, ou nada estudado durante a sua formação. Em muitos casos a badalada “questão de gênero” foi discurso *en passant* de alguma disciplina. Palestras e eventos apresentaram a questão e os alunos enveredam por aí, sem um só referencial sério. Em geral apresentam um texto discursivo e panfletário.

Neste aspecto é interessante analisar a mentalidade dos acadêmicos. Em geral procuram um tema bombástico, que impressione colegas e professores. Sequer as pessoas revisam o fluxograma de seus cursos para proporem uma pesquisa em uma área: querem temas da realidade!

I

A cobrança atual pela produção acadêmica, exercida pelo governo, empregadores e agências de fomento caiu naquela situação ruim e estranhamente contraditória no interior da qual a qualidade se torna inversamente proporcional à quantidade. Tal situação já fora apresentada por Adorno (1995) no debate “Educação – para quê?”, ao analisar a situação da educação escolar da Alemanha. De forma semelhante e mais próxima de nós brasileiros, Boto (2005) escreve:

É freqüente, no discurso da educação, oporem-se como antagônicas a idéia da democratização do ensino como extensão de oportunidades de acesso à escolarização e a idéia de uma qualidade de ensino que acompanhe padrões técnico-pedagógicos intrínsecos a uma suposta aplicação de teorias pedagógicas em sala de aula. O assunto contempla, portanto, a seguinte polêmica: geralmente, quando se irradia a instrução pública – com o fito de progressivamente universalizar seu acesso –, serão incorporadas populações anteriormente excluídas do acesso à escola. Conseqüentemente, há quem denuncie que isso ocasiona um declínio de supostos padrões de qualidade, os quais assegurariam – por definição – alguma excelência do modelo anterior, aquele que contemplava apenas uma parcela diminuta dos que, então, passariam a compor a população escolar.

A idéia que se pode sustentar é a de que quanto mais gente na escola, melhor formada estaria a sociedade porque haveriam mais pessoas cultas. Isto não é bom. Dentre os problemas, o mais explícito, parece ser o de que quem tem almejado a quantidade está abaixo de pressões externas, se esmera para aumentar a estatística de matrículas e de permanência na escola, negligenciando a qualidade, porque não era este o interesse. Quando se cobra qualidade criam-se mecanismos de fluxo contínuo, automático, para que as taxas de aprovação sejam cada vez maiores. Os resultados, em gráficos estatísticos, são de satisfazer exigências mais agudas. Mas os resultados práticos e reais são decepcionantes.

Uma turma de estudantes de pedagogia, ao retornar de um estágio de prática de ensino, comenta aterrorizada pela incapacidade de alunos do ensino médio não conseguirem escrever uma redação de forma a confirmar o seu nível escolar. Conclusões como: “e estas pessoas acabam entrando na universidade sem saber ler uma frase simples sem gaguejar e sem escrever um texto de interpretação de um parágrafo” Se convertem em uma “ducha de água fria” se a professora intervém: “sim, estes alunos são vocês, porque aqui nesta sala tem gente que não consegue elaborar um parágrafo, ou um relatório de observação em sala de aula!”.

II

O aumento da quantidade de alunos em sala de aula não tem significado aumento da qualidade da formação, sequer se manteve no mesmo patamar, mas declinou. E esta constatação pode ser feita a partir da análise da educação no ocidente, desde a Idade Moderna. O que é mais grave é que, esta realidade escolar, é correlata à realidade social. A relação dialética sociedade-educação é de reprodução e superação. A sociedade não vai mal porque a educação não funciona, ou o contrário.

Uma investigação desta dialeticidade se assenta sob a perspectiva de que se a educação é uma criação social, ela também criaria, de forma qualificada, a sociedade. Como produção e reprodução social (Petitát) a educação tem a tarefa de aprender com a sociedade, na sua forma dada, para, a partir disto, produzir a sociedade humana, justa e livre.

A exigência de quantidade não poderia significar, dialeticamente, o pólo oposto à qualidade. A negação – superação como *Aufhebung* – significa o processo de produção do que seja humano. Socialmente a educação precisaria ser mais do que mera reprodução do socialmente vigente, como transformadora. Esforços pela quantidade não poderiam estar unilateralmente empenhados por esta satisfação, relegando o que há de mais importante que é a qualidade. Os desafios lançados são para que a sociedade deixe de ser o que é e que seja melhor. Que a escola não seja apenas ratificação do existente, mas que se rebele produzindo o outro. Assim a educação seria crítica dialética da sociedade sob a compreensão de que há um *telos* ainda não realizado. Horkheimer e Adorno (1973, p. 21) ao tratar da ciência, que acaba por ser a formação, a educação, assim se manifestaram:

[...] a ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade. E quem não compara as coisas humanas com o que elas querem significar, vê-as não só de uma forma superficial mas definitivamente falsa (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 21).

E há mais do que uma assertiva lapidar. A radicalidade dos autores expõe a dialética da situação da pesquisa, como produção da ciência. Superar a duplicação da realidade, a superficialidade do pensamento comprado, submetido à interesses não-verdadeiros, ou seja, que não produzam “uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade”. Aquilo que “as coisas humanas querem significar” não está na aparência do mundo, sobre a qual Adorno se manifestou da seguinte forma: “a organização do mundo

converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia”. Como ideologia esconde-se. Como “sua própria ideologia” ofusca a sua verdade – a tirania – em si mesma; falsa aparência de sua aparência.

Talvez nisto residam muitas das dificuldades, que se tornam oportunidades, na pesquisa. Dificuldades porque cria uma “segunda natureza das coisas” e somente a esta se dedique, como se fosse a realidade primeira. Oportunidades porque muitos já “fizeram seus nomes” e títulos colaborando com a situação danificada, prejudicada do mundo e das coisas.

Uma pesquisa que se dedique a resolver problemas da realidade – que poderia estar sob a categoria de políticas públicas – não alcança o grau de teoria necessária para desvendar problemas e propor orientações. As reduções a estudos de casos, cuja intenção era a partir do micro-cosmo tentar encontrar uma perspectiva, ou possibilidades para o macro-cosmo, corrompeu a dialética da relação universal-particular.

Para os pós-modernos tudo é micro, tudo é específico. As meganarrativas sucumbiram por força de discursos e negociações. As metanarrativas de grupos particulares fragmentou a luta de classes, como se ela não mais tivesse sentido, de tal forma que, da ausência da consciência da luta de classes, concluiu-se a sua não mais existência.

A condição feminina, negra, homoafetiva, rural, portadora de deficiência e altas habilidades – sem dúvida importantes para a compreensão e avanço da justiça – enterrou a luta de classes e proletários e patrões ganharam uma nova configuração: a natureza das relações sociais não se associa mais aos meios e relações de produção, mas – irônica e cinicamente – aos “direitos humanos” de cada grupo, inclusive sem a “solidariedade” entre estes.

III

Em “Crítica cultural e sociedade” Adorno (1998, p. 11) definiu dialética como “intransigência contra toda e qualquer reificação”. Na interpretação de Martin Jay esta reificação, diferente do tornar coisa o que não é coisa, ou de usar as pessoas como se fosse objetos vulgares, reificação, em Adorno, significaria a redução de todas as coisas a um único princípio. Sumariamente, pode-se afirmar que o Positivismo reduz tudo ao que é físico; o Pragmatismo reduz tudo à pragmaticidade; o Capitalismo reduz tudo à mercadoria. Desta forma, a reificação configura-se como uma simplificação. Não é uma pureza de ingenuidade, mas artifício sórdido de domínio sobre as coisas. O ser deixa de ser heterogêneo e, homogeneizado, perde-se no conjunto dos idênticos. O estabelecimento de identidade, de fora

para dentro manifesta a arbitrariedade do sujeito, ao determinar e limitar o ser. Esta prepotência do sujeito sobre o objeto contraria qualquer intenção de respeito para com a coisa em si. O que sucumbe não é apenas a autonomia do objeto, mas a dignidade do ser. Neste processo de reificação o ser reificado não é o único a ser degradado. O sujeito manifesta a sua degradação e a sustenta. Como em qualquer ação violenta, tanto agressor, quanto agredido perdem valor.

Se se pudesse falar de ética em pesquisa, haver-se-ia que recorrer à orientação de Adorno sobre a condição de aprendiz do sujeito frente ao objeto.

No processo de produção do conhecimento os dois elementos necessários e sem os quais não se pode falar de conhecimento são o sujeito e o objeto. Ou seja, não há conhecimento no sujeito, nem no objeto. A necessidade é a de se compreender que o sujeito detém as condições do conhecimento (a capacidade, a potência), mas o objeto tem o conteúdo para a consciência. O conhecimento, assim, sempre será “relação”. Para Adorno (1995b) isto é tão intenso que o objeto – como ser ativo – forma a consciência do sujeito – que com mansidão e docilidade (passivo) – que recebe, apreende, capta o conteúdo. Esta inversão, pela qual objeto se torna sujeito e sujeito encarna a condição de objeto – na melhor acepção epistemológica – é um momento no processo de conhecimento. O sujeito, somente aprende para se tornar artífice do objeto, para alterá-lo, quiçá para tornar-se senhor das coisas, como pretendiam os modernos. O senhorio não surgiria da arrogância e da hétero-determinação contra o objeto: nasce da humildade e da aceitação ativa da condição de aprendiz do sujeito frente à realidade.

A pesquisa acadêmica teria a responsabilidade de aprender com a realidade para transformá-la, para alcançar as melhores condições humanas entre os seres humanos e as coisas.

Mais agudo do que isto, ainda, parece que não se trata apenas de respeitar as coisas importantes, ou as pessoas porque são seres humanos. Há que se respeitar todas – repito: todas – as coisas!

Há concordância sobre o fato de que algumas coisas parecem mais importantes do que outras. Também há que se declarar a concordância de que estas coisas são importantes sempre de acordo com as condições reais, tempo e espaço. Um livro é uma preciosidade no meio da floresta, no interior de uma biblioteca, inclusive com outros exemplares iguais, ele perde muito da importância: mas não perde seu valor. Um copo d’água no meio do deserto é a salvação, no interior da Amazônia, em fevereiro, não passa de mais um igual. Mas continua sendo um copo d’água, que tem valor intrínseco, individual.

Quando se fala de “aprendizagens significativas”, versa-se, de forma velada, sobre a utilidade das coisas de acordo com interesses, sejam de épocas, de grupos, ou de ideologias. O que é significativo, ou não, não é a aprendizagem, mas a utilidade do aprendido. Toda aprendizagem é significativa. Uma consideração contrária já contraria qualquer possibilidade de uma educação libertadora (Freire), ou emancipatória (Adorno, 1995a). Em uma passagem simples de “o que significa elaborar o passado”, Adorno (1995a, p. 35) escreve: “quem não se ocupa de pensamentos inúteis não joga areia na engrenagem”. Em um dos aforismos dos “*Minima moralia*” – Grande e pequeno – o frankfurtiano discute esta sanha em hierarquizar as coisas. O autor esclarece o quanto à importância das coisas não consideradas importantes e que esta hierarquização serve a um propósito heterônomo e autoritário.

A academia acostumou-se a criar categorias sob a pretensão heurística que quase nunca significa mais do que um véu a encobrir o profundo. A complexidade pode ser comparada à frouxura de quem não alcançou a compreensão do que é dialética; a aprendizagem significativa se compara ao elitismo burguês e autoritário da hierarquização que despreza as experiências particulares e autônomas livres; a interdisciplinaridade nunca aboliu a disciplinaridade, mas quis ser uma massa a unir tijolos que já estavam unidos; o multiculturalismo – como mais uma verborragia pós-moderna – vela o que há de mais monocultural na versão recrudescida do capitalismo globalizado e homogeneizador; o próprio pós-moderno não consegue se muito mais do que a irracionalidade consciente, ao invés de se assumir como leitura da realidade se assume como realidade nova a encantar a muitos sem objetivos, nem princípios.

Em cada pretensa categoria o que se pode compreender, pela análise radical (profunda), é a aceitação de uma realidade que começa com elas, como se o próprio passado não tivesse existido. Trata-se, parece, da criação de uma nova natureza, um novo ponto de partida, que não é sequer a realidade, mas as elucubrações mais abstratas do que teóricas de sedutores de mentes incautas.

IV

Há uma observação, dentre muitas que precisam ser evocadas que caracteriza a situação atual, não só da pesquisa, como de toda atividade acadêmica e mesmo da condição existencial da sociedade contemporânea: a pesquisa acadêmica anda em declínio em decorrência do realismo exagerado, ou supervalorizado, como afirma Adorno (1995, p. 129).

O realismo supervalorizado está para além da realidade como ponto de partida. Valoriza-se a realidade sob a perspectiva de permanente duração do mesmo, ubíqua². Nesta situação o sujeito não vê perspectivas de mudanças (transformação, revolução); a única atitude aceitável é o municiar-se para encarar os desafios presentes para que se possa lograr o melhor êxito, sempre no interior do que se manifesta. É o exagero e unilateralidade da adaptação. É no interior de uma situação destas que a educação tende a ser o que Adorno identificou como a promoção de *well adjusted people*. O realismo exagerado é a demonstração de uma individualidade que, ao não suportar o peso e os desafios da realidade, sucumbe a ela. A derrota do sujeito pode se manifestar de duas formas. Pelo lado positivo ele busca incansável e justificadamente todas as formas de vencer, esgueira-se pelos mais temerosos caminhos na busca do sucesso; negativamente ele definha e se arrasta como um derrotismo pessimista e desumano. As duas situações são ruins. A origem de uma ou outra atitude é a derrota de quem não vê esperanças. *Piu speme non ve*.

Apesar do adágio popular afirmar que “a esperança é a última que morre”, não lhe cabe o reconhecimento da verdade. A última que morre é a vida. Há multidões vivendo desesperançadamente. Há muito que a esperança de água, remédio, alimento, paz e justiça se esgotaram, não obstante, perambulam, vivem e estão entre nós. César Benjamin chega a aludir a possibilidade do novo, em meio aos desesperançados. Admite o autor que a burguesia sempre tem uma promessa nova (antigas dívidas) a apresentar para os trabalhadores que, em meio ao cansaço e desgraças do trabalho, a elas aspiram com a avidez do sedento pela água. Horkheimer e Adorno escreveram na “Dialética do esclarecimento” que a indústria cultural não cessa de lograr os seus consumidores quanto àquilo que lhes promete. A promessa é sempre prorrogada como uma promissória adiada *ad aeternum*.

O que se manifesta, neste princípio de século XXI, é a manutenção das promessas e a quase incapacidade de as pessoas poderem sonhar, criar as suas esperanças. No final de uma análise se pode concluir que a pesquisa sucumbe porque sucumbiu a utopia. As pessoas não sonham. Apenas esperam a nova proposta que a indústria dos prazeres, satisfação e diversão lhes pode apresentar. Sofrem o logro e, frustradas aumentam seu grau de violência e fúria contra seus pares, contra a cultura. A regressão é a regressão à barbárie, envernizada de *glamour* e risos estridentes.

Quando se percebe que pesquisas acadêmicas pretendem resolver problemas da realidade, miseravelmente com um instrumental físico, se pode entender com maior clareza o quanto a academia se distanciou da produção da teoria. Muitos são os trabalhos não ultrapassam a descrição – às vezes tacanha – da realidade e um rosário de sugestões, coisa que

as políticas públicas deveriam cuidar e atuam da sua forma. Quando a realidade, em seu aspecto empírico, torna-se o problema de pesquisa, manifesta o reducionismo a que se limitou a intelectualidade acadêmica que tem a aceitação social e o reconhecimento dos órgãos de fomento.

Não há verdade mais importante para a dialética do que a afirmação de que todo conhecimento nasce da realidade. A realidade aparente é sempre a representação de algo não manifesto, nada é meramente o que parece ser. A riqueza da pesquisa não está no enxergar aquilo que ninguém viu ainda, como se houvesse um documento escondido há muito, em uma gaveta, ou como se se mostrasse aos olhos (aos sentidos) algo até então escondido. Se descobertas empíricas são importantes, mais ainda são as descobertas encobertas pelo empírico.

A fisicalidade (atualidade e presentificação) das coisas, tão veementemente defendida pelo Positivismo assume, de forma imperativa, a condição de natureza e fundamento do conhecimento profundo. O realismo exagerado é um dos legados do Positivismo neste aspecto da fisicalidade e presentificação das coisas.

O mundo físico, convertido em ideologia sustenta o véu da aparência (fiscalismo) o qual se pretendia superar desde os primórdios da Filosofia. O desvelamento (*αλεθεια*) torna-se processo de destruição da aparência que se pretende realidade, ofuscando ainda mais a verdade das coisas.

A verdade se encontra, assim, como algo para além da mera empiria dos olhos e dos sentidos primários. O desvelamento é tarefa da razão sem, no entanto, esquecer da afirmação atribuída ao filósofo grego Zenão de Cício (cerca de 334-262 a.C.): “*Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*” – não há nada no intelecto (mente) que antes não tenha passado pelos sentidos – demonstrando que os sentidos são o canal de acesso da realidade à razão e da razão à realidade. Acesso que ainda não significa profundidade, ou segurança. O que há de humano, especificamente, não são os sentidos, mas a razão e o trabalho, a experiência de produzir os objetos e sensações trazidas pelos sentidos em objetos e sensações humanas a partir do que se perscruta a realidade produzindo a melhor compreensão para o melhor viver, no espírito de “verdadeiro interesse”. Apenas por isto Kosík (1995, p. 27-39) pode se expressar tratando de uma “reprodução espiritual e racional da realidade”, que supera a mera presentificação³ plena do real prático e utilitário enquanto presença. A capacidade racional torna a realidade externa uma realidade humana (interna, como posse do indivíduo) porque se apropria desta, sem lhe retirar de seu *tópos* (lugar comum). O ser humano duplica a realidade e, assim, pode trabalhar, manipular, o conteúdo de sua consciência sem

comprometer a forma física, ainda que tenha a intenção de, neste estudo da realidade, alterá-la.

V

A utopia foi varrida dos discursos acadêmicos, políticos, militantes. É uma expressão rara até mesmo nos discursos religiosos que ocupam diuturnamente os mais populares canais de televisão. Estes, afinal, são um grosseiro apelo à realidade. Orar para ganhar mais. Teologia do sucesso e da acumulação de “coisas que não se leva pro céu”. A religião, que seria a maior de todas as guardiãs da utopia se rendeu ao materialismo vulgar, de tal forma que se fosse possível falar de utopia, seria apenas ter mais posse. Religiões nefastas, que velam a realidade sob discursos narco-teológicos, garantindo a esperança dos fiéis em ter mais, como se a vida se encerrasse nisto.

Não há propriamente a destruição da utopia, mas a sua substituição por desejos para *o hic et nunc*.

Professores e professoras, no interior da Amazônia não conseguem sonhar com uma escola de dois andares, com elevadores para cadeirantes, climatizadas, com biblioteca de verdade e computadores para todos os alunos e professores. Não conseguem sonhar com um salário fantástico. Abrem mão de abstrair, de abandonar a dureza da realidade.

Para Kujawsky (1991, p. 21-2) o sentido de utopia envolve quatro aspectos importantes que correspondem ao espírito Moderno e suas aspirações:

O utopismo, ou culto da utopia, exige: a) que a realidade seja transformável pelo homem; b) que a transformação se dê sempre para melhor; c) que o ‘melhor’, o grau ótimo de transformação, esteja situado em um futuro sempre mais à frente e sempre por atingir; d) que a realidade presente não tenha valor em si, mas valha, unicamente, como degrau para o estágio superior seguinte. Estes quatro pontos configuram nada menos que a ideologia do progresso, que representa a interpretação ativa e operacional do utopismo. A crença no progresso descongela a utopia de sua abstração contemplativa e a transforma em ‘processo’, concretizado na ação e na história. O progresso atualiza toda aquela imensa riqueza latente prometida pelo alvorecer da modernidade.

O autor – que não é um defensor da Escola de Frankfurt, nem aguerrido defensor dos ideais da modernidade – entende a utopia a partir, e somente como, aceitação da possibilidade transformação para melhor da realidade pelo homem, ou seja, a não-aceitação de que o dado esteja assim e para sempre dado. O adendo final tem um significado especial: “que a realidade

presente não tenha valor em si, mas valha, unicamente, como degrau para o estágio superior seguinte”. A realidade atual como passagem, como “degrau”. Neste mesmo texto o autor ainda explica que a Idade Média não tinha utopias porque a Igreja garantia (pelos mais diversos artifícios) que a realidade era assim e o melhor estava apenas para além desta, sob a condição de aceitação dos seus ditames pelos fiéis. Tudo era hereditário. Filho de nobre seria nobre, como filho de vilão seria outro habitante de vilas e continuaria os ofícios de seu pai, fosse de artesão, tecelão, carpinteiro. A realidade continuaria sendo o que era, porque tudo estava dado “como Deus queria”, assegurava a Igreja. Não há necessidade, aqui, narrar a barbárie que foram estes “mil anos de trevas”, cuja superação apenas aconteceu sob a batuta do Iluminismo. Os modernos pensavam no mundo futuro. Trabalharam pelo mundo que não era deles, mas de seus herdeiros. Trabalharam pelo mundo que não existia a partir daquilo que existia. Como degrau, a realidade atual significou passagem. Não se estaciona em degraus, passa-se por eles, para cima, ou para baixo, porque se almeja chegar a outro lugar, a partir de onde se está.

VI

Na expressão dos “Temas básicos da sociologia”, (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 16; 98) lê-se: “Com o culto do ‘positivo’ a Razão entrega-se, uma vez mais, ao irracional. [...] Assim o mal não deriva da racionalidade do nosso mundo mas da irracionalidade com que essa racionalização atua”. Para os autores a detenção e culto do dado, do positivo, provoca o embrutecimento do espírito pela irracionalidade desenvolvida. Diferente de atacar a razão, - que os autores escrevem com letra maiúscula – detectam o seu mau uso, Nesta má-versação do seu uso não está nenhum inimigo estranho, mas aquilo que poderia ser o seu passado remoto, a irrazão.

Esta irracionalidade, para os frankfurtianos, longe de ser um efeito espontâneo da sociedade, faz parte de um conjunto de interesses do capitalismo, cujo espírito positivo-pragmático, determina as relações das pessoas – inclusive em sua intimidade – e destas com as coisas.

Horkheimer (2000) escreveu sobre a instrumentalização da razão:

Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos

heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social [modo de produção capitalista, MPC]. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. Os conceitos se reduziram a síntese das características que vários espécimes têm em comum. Pela denotação da semelhança, os conceitos eliminaram o incômodo de enumerar qualidades e servem melhor assim para organizar o material do conhecimento. São pensados como simples abreviações dos itens a que se referem. Qualquer uso que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como último vestígio de superstição. Os conceitos foram ‘aerodinamizados’, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. [...] Quanto mais as idéias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como máquinas. A linguagem tornou-se apenas mais um instrumento no gigantesco aparelho de produção da sociedade moderna (p. 29-30).

A razão, serva da ordem social, não mais investiga a realidade para a sua realização – e para a realização da realidade – de forma mais avançada, humanizada. Enquanto instrumental precisa, irracionalmente, mostrar-se útil, sob pena de, inútil, ser desprezada ao extremo⁴. Da autonomia e senhorio humanos almejados nos ideais da Modernidade, declinou-se na realidade de dominação ainda mais grave dos homens pelo medo, mito e sua própria natureza, enquanto a natureza externa sucumbe quase sem chances de retomada.

Esta situação Kosík (1995, p. 24) definiu sob a categoria da pseudoconcreticidade: “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos ‘produtos’ do homem e a redução do homem ao nível da ‘práxis’ utilitária”.

O que está indignamente contido nesta subserviência é a utilidade, ou inutilidade de pessoas, pensamentos, coisas, como critério definitivo de valor.

A instrumentalização da razão, que é a instrumentalização de seu possuidor, converteu-a em irracionalidade conscientemente admitida e, como em um pacto de mediocridade, não se faz apelos à verdade, à felicidade, mas cobra-se o útil, o que satisfaz fugazmente. Também está contido, nesta submissão ao dado, o realismo supervalorizado, expressado por Adorno.

Hegel escreve sobre a superação deste tempo de devoção “aos pequenos interesses vulgares” da realidade:

Com efeito, parece chegado o momento em que à Filosofia é de novo permitido ser objecto da atenção e do amor; esta Ciência quase emudecida pode novamente elevar a sua voz e esperar que o mundo, que para ela se tornou surdo, se digne outra vez prestar-lhe ouvidos. A urgência da época atribuiu uma tão grande importância aos pequenos interesses da vulgar vida quotidiana, os interesses da realidade efectiva e as lutas em torno deles travadas reclamam de tal modo todas as potências, toda forma do espírito e

os meios externos que, para a vida interior mais elevada, a mais pura espiritualidade do sentido não se pode conservar livre e as naturezas mais bem dotadas ficaram de tais interesses prisioneiras e foram em parte por eles sacrificadas; o espírito do mundo esteve, de facto, tão ocupado na realidade efectiva que não conseguiu voltar-se para o interior de si mesmo e em si concentrar-se. Ora, visto que a ‘torrente da realidade sofreu uma interrupção [...] arrancou-se à rudeza e salvou sua nacionalidade, fundamento de toda a vida viva’, é-nos lícito pensar [...] que além dos interesses políticos e outros ligados à trivial realidade efectiva, ‘floresça também de novo a ciência pura, o livre e racional mundo do espírito (HEGEL, 2006, p. 11-2).

Apesar do alvorecer de um tempo novo, Hegel esclarece que a filosofia já foi o destaque entre as ciências, mas declinou. O tempo que ele anuncia supera o anterior por ter superado e não mais deter-se às coisas meramente pragmáticas. Estas precisam da luz do espírito que se concentra, que investiga, que as eleva. Mas há muito mais esperança, no tempo que ora se inicia, do que certeza de sua efetivação, de tal forma que o filósofo adverte seus pares em tom de convocatória teleológica:

Podemos considerar-nos intimados pelo mais profundo espírito do tempo a ‘reagir contra tal superficialidade’ e a cooperar com a seriedade, a probidade e a ‘solidez’ [...], para arrancar a filosofia à solidão em que se refugiou. ‘Saúdemos em comum a aurora de uma era mais bela’ em que o espírito, violentado para o seu exterior, possa a si retornar e em si recolher-se e conquistar o espaço e o solo para o seu reino peculiar, onde os ânimos se elevem acima dos interesses do dia e sejam sensíveis ao verdadeiro, ao eterno e ao divino, susceptíveis de contemplar e de aprender o que há de mais elevado (HEGEL, 2006, p. 12).

Hegel é um idealista, assim pode, sem pudor, afirmar que o espírito foi violentado para o seu exterior e que precisa recolher-se em si, novamente. Parece que as coisas se resolvem no espírito, não obstante a sua conclusão sobre a necessidade de “contemplar e de aprender o que há de mais elevado”, que somente pode acontecer por meio da exteriorização do espírito (contato com a realidade “empírica”) e retorno a si. Para dialéticos como Marx, Horkheimer, Adorno ou Kosík, poder-se-ia considerar a situação como o aprisionamento do espírito no seu exterior, alienado de si próprio, sem o movimento dialético, portanto necessário, de sair de si e retornar a si qualificando sua existência e autonomia. Se em Hegel se pode falar de uma exacerbação da espiritualidade, o dano maior para o espírito (ser humano) – até para um dialético – é o recrudescimento da exterioridade, alienação de si. O justo é sempre o movimento qualitativo e quantitativo de saída e retorno, o que avalia e retorna à práxis, acima da mera prática.

Adorno admite que a formação cultural foi empobrecida, vitimada pela sua inimiga de morte, a semicultura, quando se rebaixou aos “fins particulares”:

Sem dúvida, na idéia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem ‘status’ e sem exploração. Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma. Não inocenta por sua ingenuidade, e se faz ideologia. Se na idéia de formação ressoam momentos de finalidade, esses deveriam, em consequência, tornar os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre.

Uma sociedade culturalmente formada não conviveria com a exploração, nem com a hierarquização, se é que uma existe independente da outra. Para o autor a formação não pode ser retida em fins particulares – semelhantes aos “pequenos interesses da vulgar vida quotidiana” da expressão de Hegel – mas precisa se ocupar, verdadeiramente, da utopia: “uma humanidade sem *status* e sem exploração” e “indivíduos aptos a se afirmarem como racionais numa sociedade racional, como livres numa sociedade livre”. A formação não se detém meramente naquilo que é útil – e que até traz *status* e reconhecimento – porque sua intenção não seria a meritocracia pelo que a realidade aclama como importante, mas precisaria se ocupar da sua própria realização. Os apelos da realidade precisam ser compreendidos e tomados na sua medida, inclusive para evitar a queda do espírito em sua ideologia. Mas muitos são os que advogam a sua excessiva valorização: o espírito não se realiza, sucumbe como servo da realidade, se atrofia e se embrutece.

VII

Na “Dialética negativa”, Adorno (2010), assevera que não há que se filosofar sobre a realidade, mas a partir dela. Esta sutileza entre o “sobre” e o “a partir” parece ser o que há de determinante nos rumos da produção acadêmica e científica. O espírito socialmente reinante abriu mão do futuro e regala-se no interior do dado, com suas maravilhas, como se a humanidade houvesse chegado em seu ápice, na sua plena realização. Esta retenção do espírito no presente – presentificação – que imita a situação em que vivem os animais em geral – para os quais não há passado e futuro – acaba por embrutecer o espírito e agravar o grau de barbárie, no interior da cultura e até ser louvado por ela.

A humanização, como processo, está direta e necessariamente dependente da ruptura com a situação que se vive. O ser humano não vive para se completar, tal circunstância daria a

impressão de que há uma realidade última e cabal do que seja o ser humano completo. Como parte de um processo aberto e dinâmico – dialético – o ser humano sempre terá um futuro, um futuro diferente do que já se alcançou. O repouso no dado não significa apenas a retenção do espírito e de sua potencialidade. O atrofiamento causa regressão. Por mais físicas que sejam as coisas, o “não-físico” (imaterial que inclui o absurdo) garante mais exercício de humanidade.

As coisas precisariam ser reconhecidas como incentivo para o futuro melhor; como desafios para a capacidade de ir além.

O que está errado – e é difícil falar em errado em tempos pós-modernos! –; o que não humaniza; os que estão errados, os que não estão no caminho da humanização, precisam ser assumidos como desafios para a mudança. Não é justo – nem pleno – desfrutar das benesses do mundo em meio às suas desgraças, deixando-as como estão; é tirania viver a riqueza com a consciência de que muitos estão desgraçados. Não se humanizou o indivíduo, ou grupo que vive a situação de ser “uma ilha de riqueza em um oceano de miséria”, sem buscar a superação da injustiça aí contida.

A pesquisa acadêmica não muda esta realidade. Não precisa mudar, nem é da sua alçada, tal responsabilidade. Mas é essencial porque investiga a sua realidade. A pesquisa, como atividade justa, radical e ampla é o primeiro passo para a ação. É humano pesquisar e planejar. O que precede a prática é formação da consciência, por isto os seres humanos são os únicos seres que realizam a práxis. Mais do que estudos para uma prática efetiva, a práxis – para além da consciência ingênua, conforme Vázquez, a pesquisa acadêmica se compraz no prazer do pensamento, do desvelamento. Os louvores externos são desnecessários, podem ser abandonados. Estes seriam conseqüência óbvia de um pensamento bem elaborado.

Mas há uma má situação aqui: a produção precisa do reconhecimento de outrem, seja da ilustre comunidade científica, seja de orientadores, professores, ou agências de fomento. Com isto entra em cena a vaidade e o *orgoglio*. Estas características de quem avalia e de quem produz tem sido exacerbadas de tal forma que o que está em jogo é sempre e muito mais o indivíduo do que o objeto de investigação, os fundamentos e conclusões. Um orientando não defende mais o seu trabalho e a idéia por ele cunhada: defende-se a si pessoalmente.

Quando a educação massifica o discurso de que o aluno é o sujeito da educação (também já se disse “alvo”), supõe-se que se tenha descoberto a alavanca de Archimedes da formação. Professores são reduzidos à condição de servos de pequenos senhores. Entender os problemas dos alunos, a sua realidade, dar atendimento personalizado, reduzir o número de

alunos, ir às casas dos alunos para saber o por quê das faltas, ou do baixo rendimento nas notas. Professores servos dos alunos; mediadores entre o aluno e o conhecimento. Professores sem direito à vaidade e orgulho, sem direito a serem profissionais.

Na relação professor-aluno falta aquilo que os cria: o conhecimento. Professor-aluno-conhecimento: o conhecimento é o mais importante de todos. Professores e alunos – sujeitos – tem uma intenção – objeto – o conhecimento. São criados por este interesse verdadeiro “de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade”, conforme asseveravam Horkheimer e Adorno (1973, p. 21). A elevação do aluno, ou do professor como mais importante – um do que o outro – relegando o objeto, manifesta a instrumentalização do conhecimento, pela qual ele se torna socialmente útil e somente assim merece reconhecimento, e acirra o narcisismo individual e coletivo.

VIII

A derrota do sujeito, anunciada por Horkheimer e Adorno (1985, p. 139-40) não se manifesta na apatia e passividade deste, mas na arrogância e agressividade. Ou seja, no interior da desgraça proporcionada pelo senhor dominante, um escravo quer se sobressair não derrotando o opressor, mas servindo-o de forma mais compensatória. Ao assumir esta condição de subserviência abre-se mão da resistência. Na convivência com os pares, sobressaem a vaidade e o orgulho, outra vez. Adorno (1995, p.) chegou a escrever que muitos viveram muito bem sob o nazismo. “Muitos viveram muito bem sob o fascismo, O terror só se abateu sobre um pequeno número de grupos relativamente bem definidos”. Estes eram os asseclas do regime, aliados de Hitler e da insanidade. Pessoas que abriram mão da verdade para – em uma expressão popular – “se darem bem”. E viveram bem, até o dia da derrota, ou desacordo com o seu *Führer*.

Hoje não existe mais este líder nefasto. Ele está embutido, escondido e se manifesta pela indústria cultural e seu garboso instrumental. Todos se tornaram empregados (servos) no interior da indústria cultural: todos servem ao mesmo *Führer*, o capital. Esta condição subalterna, de forma consciente, ou não-consciente, provoca a rebelião do espírito que, no seu orgulho ferido, busca algum tipo de satisfação, ainda que de forma ruim.

Os que abrem mão da resistência também acabam se tornando colaboradores do sistema. Os que não compreendem a situação e partem para uma ação tresloucada também se convertem em colaboradores. Os que resistem, somente o podem fazer a partir da integração e não integração, tal como afirma Adorno (1998, p. 26).

A exacerbação de ânimos, por causa desta derrota, cria o tipo narcisista, que se auto-idolatra, não reconhecendo o valor e o perigo das coisas que não são ele próprio. Adora-se a si mesmo e é incapaz de amar a outrem, ou de reconhecer qualquer outro.

No processo de produção do conhecimento, o pesquisador acadêmico, assume as rédeas da verdade e a conduz de acordo com seu bel prazer.

Ficou já bastante conhecida a expressão, cuja origem moderna se desconhece, que afirma que cada um tem a sua verdade. Os cétricos admitiam que não existia verdade. A época atual é positiva: existe e cada um tem a sua. De alguma forma, ainda que pareçam contrárias, as afirmações dizem o mesmo, de forma diversa e lançam a sociedade na mesma insanidade: não existe certo e errado. Não há discurso verdadeiro que não seja mentiroso.

Ao perguntar sobre a eficácia desta falácia – social e ideologicamente – perceber-se-ia que o problema é que na vida as coisas estão longe de aceitarem a ideologia aí professada. Todos são obrigados a prestar contas ao Imposto de Renda; todos os jovens do sexo masculino são obrigados a se alistarem aos dezoito (18) anos; todos são obrigados ao emplacamento de seus veículos. Não há, nestas situações nenhum poder de o sujeito determinar e fazer cumprir “a sua verdade”. Se se quisesse manter a discussão se perguntaria sobre qual é a verdade mais forte – ou mais verdadeira – e diante do que e de quem?

O que parece é que, não tendo sucesso e *status*, o espírito busca construí-lo a qualquer custo, ainda que a forma escolhida lhe seja a mais prejudicial. O sujeito agoniza em meio à orgia e ao tripudio do objeto. Não se tem o que aprender dele. As coisas se resolvem entre os sujeitos, emudecendo-se o objeto sob a mais tosca afirmação de que a realidade precisa de respostas.

Cultiva-se um narcisismo que se avoluma em coisas desnecessárias porque, naquilo que a vida é determinada, todos se curvam e dizem não haver outra forma de ser.

A pseudo-soberania sobre o objeto não resulta em desprezo do objeto, apenas, culmina com a derrota do sujeito pensante, inaugurando o pseudo-pensamento – caracterizado pela superficialidade socialmente útil – e sujeitos amargurados e bem pagos, bem reconhecidos no meio acadêmico.

A academia segue triunfal com sua comunidade científica, não importando o lixo que coloca à disposição da sociedade, que aceita porque tem um rótulo de doutores, de academia... de verdades científicas.

ABSTRACT

Discuss the empiric-pragmatic situation in which is submersed the academic research, highlighting the dialectic relationship subject-object as necessary elements for cultural formation and humanization, as long as correctly measured and positioned. The exacerbation of empiricism end up blinding the spirit and so for limiting the production of truth, although not in propose. As practice and social production, the academic research ends up in collaboration of the damaged situation of the reality. The return to the theory, as defended by Hegel, Adorno and Horkheimer, is a way to think the humanization in the academy under de helm of the truth.

Keywords: *Researc. Knowledge. Subject-Object. Philosophy. Adorno.*

¹ Trata-se da primeira parte das “*Minima moralia*”, escrita em 1944, no exílio nos Estados Unidos.

² Ubíquo: (latim: *ubiquus, -a, um*), adjetivo. Aquilo que está ao mesmo tempo em toda a parte; onnipresente; que tem o dom da ubiqüidade: onnipresente; que está em todo o lado: geral, universal.

³ Entendo presentificação, aqui, como o estado dos seres animados sem passado ou futuro, retidos na mera práxis utilitária quotidiana, ou seja, seres que vivem para responder aos seus instintos e necessidades imediatas, que não tem a capacidade de se deslocarem no tempo, guardar lembranças ou projetar, planejar o futuro. Sua existência é um eterno “viver *hic et nunc*”; um Dasein sem consciência de passado, ou futuro.

⁴ Polan Lacki escreveu o sugestivo texto: “A escola rural deve formar ‘solucionadores de problemas’” (<<http://www.agronline.com.br/artigos/artigo.php?id=16>>, acessado em 2003), esclarecendo a idéia de pragmatismo exacerbado que o mercado cobra da educação escolar, aqui direcionada para o campo, como forma de servir melhor ao capital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1995a.

_____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

_____. Positivismo na sociologia alemã, In: **Horkheimer & Adorno**, São Paulo: Abril Cultural, 1991, p. 107-155. (Os pensadores).

_____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**, São Paulo: Ática, 1998.

_____. Teoría de la seudocultura, In _____. **Filosofia y superstición**, Madri: Alianza/Taurus, 1972, p. 141-174.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Prática Pedagógica)

BENJAMIN, C. e CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**, 2ª ed. Brasília, DF: Articulação nacional por uma escola básica do campo, 2001. (Por uma escola básica do campo, nº. 3).

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**, 3ª. edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21)
- _____. **Política e educação**, 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- HORKHEIMER M. & ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 1985.
- _____. **Temas básicos da Sociologia**, São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1973.
- JAY, M. **As idéias de Adorno**. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1988.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In.: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador, In Brandão, C. R. **O educador: vida e morte**: escritos sobre uma espécie em perigo, 9ª ed., São Paulo: Graal, 1989.
- KOSÍK, K. **Dialética do concreto**, 2ª ed. , Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- KUJAWSKI, G.de M. **A crise do século XX**, 2ª. edição, São Paulo: Ática, 1991.
- HEGEL, G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**. Trad, Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2006. (Textos Filosóficos, 30)
- PETITÁT, A. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica sobre alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**, São Paulo: Civilização Brasileira, 1969.
- _____. **Filosofia da Práxis**, trad. Luiz Fernando Cardoso, 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.