



ALOILSON MESSIAS COSTA

**PROCESSO EDUCATIVO E RESISTÊNCIA:
TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR EM BUSCA DE
EMANCIPAÇÃO**

**LAVRAS – MG
2023**

ALOILSON MESSIAS COSTA

**PROCESSO EDUCATIVO E RESISTÊNCIA: TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR EM
BUSCA DE EMANCIPAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

**LAVRAS - MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Costa, Aloilson Messias.

Processo educativo e resistência: trajetória de um Educador em busca de emancipação / Aloilson Messias Costa. - 2023.

98 p.

Orientador: Vanderlei Barbosa.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Sociedade de consumo. 2. Indústria cultural. 3. Modernidade líquida. 4. Emancipação. I. Barbosa, Vanderlei. II. Título.

ALOILSON MESSIAS COSTA

**PROCESSO EDUCATIVO E RESISTÊNCIA: TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR EM
BUSCA DE EMANCIPAÇÃO**

**EDUCATIONAL PROCESS AND RESISTANCE: TRAJECTORY OF AN EDUCATOR
IN SEARCH OF EMANCIPATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em: 24 de abril de 2023.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Prof. Dr. Jorge Alexandre Barbosa Neves UFMG

Professor Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

**LAVRAS – MG
2023**

*Aos meus filhos Francisco e Gabriela, razão
maior do meu viver, dedico essa pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Posso pronunciar que consegui! Não fora nada fácil..., mas com muita paciência e resiliência cheguei até aqui. Entretanto, nada disso seria de fato possível se não tivessem passado pela minha vida seres iluminados que aqui agradeço.

Por essa razão, viverei eternamente grato:

Ao Bom e Eterno Deus;

Ao povo brasileiro, que com seu labor diário sustenta a educação pública, via impostos e tributos;

À Universidade Federal de Lavras pela oportunidade e contribuição para o fortalecimento crítico de minha educação e formação;

Aos meus professores e professoras, sempre conosco, no caminho do conhecimento;

À minha família extensa, em especial meu pai João Batista Costa, meu inspirador;

À minha família: esposa, pelo carinho e compreensão. Aos meus lindos filhos Francisco e Gabriela, para vosso futuro, num mundo mais humano, justo e sustentável...

Ao orientador e mestre, Professor Doutor Vanderlei Barbosa, pela bondade, paciência, críticas e orientações;

Ao Professor Doutor Jorge Alexandre Barbosa Neves, por sua generosidade e nobreza de coração;

Ao Professor Doutor Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, pela elegância em aceitar meu convite;

Ao médico, Doutor Bruno Lúcio M. B. de Oliveira, por sua empatia e compreensão;

Ao irmãozinho, Vagner Moreira, que num simples diálogo, muita luz me dera e,

Aos amigos Lessandro Justino da Silva, Jefferson da Costa Moreira e Wesley Dias Santos, que se tornaram verdadeiros anjos em minha vida.

Muito obrigado!

Jovens, vocês "não valem pela marca da roupa ou pelos sapatos que usam, mas porque é único, é única". Não se deixem encantar pelas mensagens sedutoras e insistentes das sereias de hoje, "que apostam em lucros fáceis, nas ilusórias necessidades do consumismo, no culto do bem-estar físico, da diversão a todo o custo. São muitos fogos de artifício, que brilham por um momento, mas deixam apenas fumaça no ar – (PAPA FRANCISCO, 2021).

De que adianta ao homem ganhar o mundo inteiro. Se ele se perder ou arruinar a si mesmo? Marcos 8:36

RESUMO

O presente trabalho dissertativo faz um memorial crítico de minha formação humana e educacional, desde a tenra infância até o presente processo de escrita dessa dissertação. Um exercício de memória dos caminhos percorridos para a minha formação docente, portanto. Apresenta também por intento, o propósito de uma compreensão da sociedade de consumo e as suas repercussões na vida das pessoas, a partir de uma revisão bibliográfica no que diz respeito à temática. Especialmente no que se relaciona à questão da alienação oriunda dos processos da indústria cultural compreendidos pela perspectiva dos autores Adorno e Horkheimer da Escola de Frankfurt, no contexto da pós-modernidade acentuada por Bauman. Analisando esse recorte na sociedade de consumo, seus desejos, armadilhas e seus hábitos e, o que acarreta na vida das pessoas, dando a conhecer que essa análise temática disserta acerca de questões práticas, materiais e presentes na vida social. Também, analisa a ligação entre a sociedade de consumo e educação, referencial dialógica e emancipatória, na sistematização de Paulo Freire, no que pode ser implementado como ações teóricas e de aprendizados dentro do campo didático e pedagógico em benefício para a difusão de uma nova cultura de responsabilidade perante os desafios pós-modernos. Entretanto, é desafiador, pois esse modelo político e educacional não dialoga diretamente com a cultura consumista e propagadora, pelas inúmeras mídias, de uma felicidade vazia e inatingível.

Palavras-chave: Sociedade de Consumo. Pós-modernidade. Educação dialógica. Indústria Cultural. Educação emancipatória.

ABSTRACT

This dissertation is a critical memorial of my human and educational background, from early childhood to the present writing process of this dissertation. An exercise in memory of the paths taken for my teacher training, therefore. It also presents, by intent, the purpose of understanding the consumer society and its repercussions on people's lives, based on a bibliographical review with regard to the subject. Especially with regard to the issue of alienation arising from the processes of the cultural industry understood from the perspective of authors Adorno and Horkheimer of the School of Frankfurt, in the context of post-modernity accentuated by Bauman. Analyzing this cut in the consumer society, its desires, pitfalls and habits and, what it entails in people's lives, making known that this thematic analysis discusses practical, material and present issues in social life. It also analyzes the connection between the consumer society and education, a dialogical and emancipatory reference, in Paulo Freire's systematization, in what can be implemented as theoretical and learning actions within the didactic and pedagogical field in benefit of the dissemination of a new culture of responsibility in the face of postmodern challenges. However, it is challenging, as this political and educational model does not dialogue directly with the consumerist culture that propagates, through the numerous media, an empty and unattainable happiness.

Keywords: Consumer Society. Postmodernity. Dialogic education. Cultural Industry. Emancipatory education.

RESUMEN

Esta disertación es un memorial crítico de mi formación humana y educativa, desde la primera infancia hasta el presente proceso de escritura de esta disertación. Un ejercicio de memoria de los caminos recorridos para mi formación docente, por tanto. También presenta, con intención, el propósito de comprender la sociedad de consumo y sus repercusiones en la vida de las personas, a partir de una revisión bibliográfica en relación al tema. Especialmente en lo que se refiere a la cuestión de la alienación derivada de los procesos de la industria cultural entendida desde la perspectiva de los autores Adorno y Horkheimer de la Escuela de Frankfurt, en el contexto de posmodernidad acentuado por Bauman. Analizar este corte en la sociedad de consumo, sus apetencias, trampas y hábitos y lo que ello conlleva en la vida de las personas, dando a conocer que este análisis temático aborda cuestiones prácticas, materiales y presentes en la vida social. También analiza la conexión entre la sociedad de consumo y la educación, referente dialógico y emancipatorio, en la sistematización de Paulo Freire, en lo que puede implementarse como acciones teóricas y de aprendizaje en el campo didáctico y pedagógico en beneficio de la difusión de una nueva cultura de la responsabilidad. frente a los desafíos posmodernos. Sin embargo, es desafiante, ya que este modelo político y educativo no dialoga directamente con la cultura consumista que propaga, a través de numerosos medios, una felicidad vacía e inalcanzable.

Palabras-clave: Sociedad de Consumo. Posmodernidad. Educación dialógica. Industria Cultural. Educación emancipatoria.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A TRAJETORIA DOCENTE EM MEMÓRIAS	18
2.1	Origem e destino: minha memória docente	23
2.2	Alfabetização	24
2.3	Outra mudança	25
2.4	Mestres	27
2.5	O magistério e seus desafios	28
2.6	O exercício do magistério	29
2.6.1	Segundo momento: Pedagogia da Terra	32
2.6.2	Terceiro momento: FUNEC	33
2.6.3	Quarto momento: Escolas Estaduais.....	35
2.6.4	Quinto momento: Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo.....	36
2.6.5	Sexto momento: curto período como efetivo	37
2.6.6	Sétimo Momento: prática docente, construção e crítica.....	38
2.6.7	O presente caminhar.....	39
3	A MODERNIDADE LÍQUIDA: SOCIEDADE DE CONSUMO	44
3.1	Modernidade líquida e Pós-modernidade.....	46
3.2	Sociedade líquida-moderna: sociedade de consumo	51
3.3	Sociedade de consumo e ansiedade.....	60
4	A INDÚSTRIA CULTURAL DE THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER	65
4.1	Dialética do Esclarecimento	68
4.2	Emancipação e Educação libertadora.....	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

Memória, do latim ‘memoria’, de memor, aquele que se lembra. Ou seja, um relato daquilo que nos passou como e pela experiência, aprendizado, que marcara nossa essência identitária e social. E dentro dessa relevante construção daquilo que nos passou, nesta dissertação é rememorada minha trajetória desde minha tenra infância até o presente momento em que escrevo. Mas, muito mais do que apenas relatos, percebo esse exercício da memória, não somente o ato de recordações, a escrita simples de um memorial, mas uma das estruturas absolutas e fundamentais da existência humana. Nesse sentido, um documento delineador e que aponta para motivos importantes que dizem respeito a um determinado assunto. À vista disso, o foro do que se possa recordar, daquilo que se passa pelo coração, também do latim, ‘recordare’, re, que remete à ideia de novo, novamente, e acrescida de cordis, que significa coração. Segundo a professora Marilena Chauí, a "(...) memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais" (CHAUÍ, 2005, p. 138).

Logo, recordar, memorar, dar corpo às memórias e colocá-las no papel. Assim, parte dessa dissertação traz minhas lembranças da infância à vida adulta, perpassando minha maturidade e experiências laborais, em especial naquilo que me conduz à docência. E é exatamente na riqueza das escolhas do magistério, do ato do educar que me faço no brevírio da fortuna e da virtù. Mesmo diante dos desafios que a vida me colocou, minhas escolhas, mesmo que criticadas, aproximou-me dos espaços escolares, do social, dos encontros voltados à educação. Do conhecer a pedagogia, essa condução para o ensino aprendizagem, que passou pela minha experiência das Ciências Sociais, na graduação, no (rico) período da FAE, Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. Espaço onde tive contato com colegas pedagogos e pedagogas, pois minha caminhada nessa faculdade fora pela licenciatura, uma das minhas escolhas.

Neste capítulo da dissertação que versa sobre minhas memórias, perpasso sobre minha trajetória do interior de Minas, no final da década de 1970, até a permanência na região metropolitana de Belo Horizonte, mais precisamente no município de Contagem e, mais tarde, em 1988, no município de Betim, cidade em que resido até hoje. Transcorro acerca do meu 2º grau (que em dezembro de 1996 a LDBn - Lei de diretrizes e bases da educação nacional - transformara numa nova nomenclatura, ensino médio) meados da década de 1990, o meu primeiro ingresso, em 1997 na universidade pública, UFV, Universidade Federal de Viçosa, curso de Agronomia, até chegar na UFMG, em agosto de 2000, onde me graduei, em março de

2007, como licenciado em Ciências Sociais. Falo também de minha experiência como estagiário e mais tarde de como se deu meu encontro com a sala de aula e os espaços escolares; meus primeiros ensaios de iniciação na docência, na pesquisa. Minha passagem e tênue ingenuidade pela indústria, comércio e serviços terciários.

Nos desdobramentos da dissertação, no que disserto acerca da sociedade de consumo, indústria cultural e emancipação, desenvolvo os outros capítulos.

O acesso fácil às informações que a sociedade moderna - líquida impõe às pessoas fugazmente (BAUMAN, 2001), torna-se passível de muito conhecimento para as massas, entretanto, têm também, de forma contraditória, formado uma geração alienada, estúpida e sujeita à dominação e controle. Bauman auxilia quando afirma que:

(...) a era da “compressão espaço-temporal”, da ilimitada transferência de informação e da comunicação instantânea, é também a era de uma quase total quebra de comunicação entre as elites instruídas e o *populus* (...) não têm nada a dizer a esse povo, nada que ecoasse em suas mentes como um reflexo da sua própria experiência e dos seus projetos de vida (BAUMAN, 1999, p. 110).

Nesse contexto, se espelha a informação como o antagonismo da experiência, o qual geram ansiedades a curto prazo, disseminando sentimentos e efeitos negativos, criando uma relação de dependência nesse uso exacerbado de informações. Deixando uma necessidade vazia e constante de sempre estar atualizado, à espera de curtidas, o pensador social catalão Jorge Larossa Bondia (2002) expressa essa realidade social quando reitera que:

(...) pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça (BONDIA, 2002, p. 21).

Em um mundo cada vez mais conectado técnico e cientificamente, saturado de informações, onde o consumo em exagero dita as regras na conduta das pessoas, o ser humano tem estado à beira do adoecimento psíquico e físico. O consumismo de bens, serviços e entretenimentos supérfluos tem conquistado mais espaço na vida social. Cheios de provisões, mercadorias, objetos materiais e virtuais, este, quer mais, sempre mais. Nesse contexto, o ser

humano, condicionado a sempre ter, consumir e descartar. Somos livres desde que essa liberdade esteja de acordo com as experiências clamadas pelo mercado na sociedade de consumo. Também intitulada de sociedade de consumidores, cultura de consumo, cultura de consumidores e consumismo. Mas aterei apenas na conceituação ‘sociedade de consumo’, a qual, essa expressão foi sistematizada na literatura mundial, na década de 1920 e, tornando-se notória nas décadas de 50 e 60 do século passado. Esta, empoderando o consumo tão somente de cunho apenas materialista, apoderando o poder de compra dos bens e serviços num domínio simplesmente superior na vida socioeconômica e cultural, no ato de ter, possuir, consumir. Não se importando com uma razão maior na vida e na reflexividade humana, em especial os das classes menos abastadas socioeconomicamente. Preocupações estas que não se referenciam ao sentido humano da vida social, econômica e ambiental, numa condição em que os objetivos do consumo desenfreado se sobrepõem à necessária ponderação de um novo paradigma reflexivo.

Esta, entendida na pós-modernidade como alavanca principal para o grande capital, o crescimento das riquezas (não do trabalhador), do lucro, pautados no comércio mercadológico, logo do consumismo. Tendo como o alvo as pessoas, que se tornam consumidores em potencial dentro deste sistema que torna tudo em mercadoria, vendável, a preços cada vez mais acessíveis a esse público. Questões estas que permeiam a existência humana de sedução e desejo. Incentivados pelo crescimento das mídias publicitárias a fetichizar as mercadorias, úteis ou não, e com efeito o próprio ser humano. Acentuando ainda mais a perversa distinção entre as classes sociais. Solitário e enclausurado nesse estratagema, como ter saúde e equilíbrio emocionais em meio a tantas adversidades e contratemplos? Criam-se potencialidades objetivas de solidão, ânsias várias e depressão. Essa estratégia de sempre estar inserido e aceito na sociedade de consumo, desfrutar de sucesso, fama, tem levado o ser humano a preocupações egocêntricas. Esse estilo de comportar-se nessa sociedade, saturada de novidades, estimula a centrar-se no ‘eu’, em detrimento de outrem, vazia de altruísmo.

Há uma sublime ideologia por trás da sociedade de consumo. Ideologia esta a comprometer a consciência humana em interesse do grande capital, lucrativo. A retardar a própria realidade das coletividades, não permitindo, de forma arquitetada, de vê-la como realmente é. A privilegiar de forma simplória a aparência das coisas em detrimento dessa armadilha construída pela sociedade de consumo.

Colecionando essas experiências sensitivas de consumo egoístas, de uma estética lúdica, em que a fugacidade impera, incessante, um mecanismo cerimonioso que enclausura as pessoas que entram nesse jogo, numa recompensa ilusória. Assim, as pessoas, até aqui em termo genérico, pois a juventude estudantil está implícita, cativas dessa manipulação estrutural e

dominante, vivem por viver, na esperança, por vezes frustrada, de subordinar a própria vida. Urge, portanto, uma nova forma de superação frente a essa característica hedonista e fundante da sociedade de consumo. Talvez, pelo caminho humano que passa por uma educação dialógica, libertária e emancipatória, possa encontrar quereres de vencer, superar esse grande desafio político e sociocultural instaurado, a comandar, de forma integral a condição de existência humana.

Aqui, a ciência pedagógica é determinante para que se quebre o ciclo do senso comum. Mas pelo contrário, considerar as pessoas como sujeitos socioculturais, ou seja, capazes de serem revestidos como agentes fomentadores de mudanças nas circunstâncias produzidas por uma educação “quadrada” nada libertária e dialógica. Visando à maturidade no âmbito da vida socioeducacional. A respeito desse fato um tanto político, que além dos estudantes, podem ser inseridas as pessoas nesse entendimento pedagógico. Freire nos ensina que

Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam (FREIRE, 2014, p. 164).

Nesse processo antagônico de desmascarar a educação opressora por uma ação pedagógica pautada em ações políticas em consonância com as expressões dos espaços escolares. Considerando sempre a educação como processo dialético e pedagógico necessário para o embate entre a liberdade possível em detrimento da opressão e exploração, onde a “(...) educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdos, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos” (FREIRE, 1992, p. 53). Noutras palavras, educação como um ato de esclarecimento, emancipação.

Considera-se essa existência pedagógica como um reconhecimento no campo das ideias travadas no combate cotidiano da vida social. Ou seja, um embate antagônico político e social no campo da liberdade e da opressão (FREIRE, 2014a). Sem a ilusão conformista a justificar a alienação originária da falta de consciência e postura crítica, frente à sociedade de consumo, que ancora sua sustentação na ideologia hegemônica e dominante, motor da história, sempre a manter o “*status quo*” e incapazes de explicar os pilares desiguais da sociedade (FREIRE, 2014a).

A felicidade possível, tem potencialidade de ser reinventada. O ser humano tem a capacidade de pluralidades, adapta-se com condições de existência às intempéries seculares do

viver social e político, quiçá um novo modelo de consumo, sustentável, considerando outrem num reequilíbrio justo. Posicionamento esse em que os pensantes reflexivos na sociedade de consumo pensem e criem formas responsáveis de sustentabilidade, que não apenas destrutivas. Sonho, provavelmente..., mas dentro dessa lógica, aniquila as multiplicidades e possibilidades de vida.

Perdidas nesse cenário da sociedade de consumo, as pessoas se deparam com uma enormidade conjuntural do dilema da necessidade de trilhar e construir mecanismos inclusivos, como forma de sobrevivência e emancipação. Embora o contrário também seja verdadeiro. Há um contingente de juventudes, enorme, alheios, ociosos na ocupação necessária à idade. Muitos, interligados pela educação temporal, regular, logo inseridos nesse contexto crítico, ético, passíveis de formarem e fomentarem o senso crítico. Outros tantos, muitos, com poucas opções de lazer, ou de uma educação dialógica, perdidos e afoitos com a crise de valores que a sociedade de consumo possibilita e impulsiona, como o culto à aparência, ao corpo esbelto, à cultura da imagem e, o consumismo como consequência desses atos incôscios e imediatos. O que, por resultado, está longe de promover um senso crítico nesse recorte da sociedade. Porque estes, têm muitos manifestos e indagações em vários âmbitos, das ruas às redes sociais.

Há uma percepção de que a educação, nesse cenário de uma pós-modernidade a acompanhar os ditames da sociedade de consumo, alienante, já não representa e nem atende às demandas da população, em especial, a juventude. E isso tem alimentado exponencialmente o consumismo na sociedade. É urgente caminhar na contramão desse projeto, sustentando um pensar e agir pedagógico voltado para o exercício da e para a cidadania, contribuindo para uma sociedade mais crítica, justa e sustentável. E isso perpassa por uma educação dialógica, democrática e inovadora em todos os tempos, em especial, na pós-modernidade.

O objetivo desta dissertação é versar acerca dos diálogos possíveis frente aos desafios da sociedade de consumo, ou seja, uma sociedade onde o mais importante é o Ter em detrimento do Ser. Desvendar criticamente essa dinâmica da vida social em tempos líquidos, em que as (inter)relações e sentimentos entre as pessoas são tênues, frágeis e passageiros, acentuando fobias, ansiedades e a degradação das pessoas, em diálogos com o pensamento do célebre filósofo e sociólogo polonês, Zygmunt Bauman.

Também, discorrer analiticamente sobre os autores da Escola de Frankfurt, principalmente Theodor Adorno e Max Horkheimer, em firmar um esclarecimento frente às dificuldades que o capitalismo e a indústria cultural promovem para o impedimento e a alienação das pessoas na sociedade capitalista. Tomando os elementos culturais, próprio da

riqueza humana, transformando-os em meras mercadorias. O que estimula o consumismo exacerbado, trazendo inúmeros problemas socioeconômicos e ambientais, levando à barbárie.

Por fim, disserto sobre a ideia e prática do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, para o empoderamento das pessoas, em especial os mais humildes, no que diz respeito à emancipação e autonomia, via os processos de uma educação pautada no diálogo crítico, na amorosidade do aprender e na ação libertadora.

O processo metodológico usado para a construção dessa dissertação é um estudo de conteúdo descritivo, analítico - reflexivo e propositivo a partir de pesquisa e revisão bibliográfica das obras principais dos autores. Revelando uma reflexão crítica sobre o tema escolhido, a sociedade de consumo, sistematizada em Bauman; a indústria cultural impedindo o esclarecimento, a partir dos autores da escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer e, a ação emancipatória sistematizada pelo educador Paulo Freire.

Compreende-se esse processo metodológico como o caminho do pensamento e da prática que é exercida nas abordagens das realidades diversas nesse estudo (MINAYO, 1994). Nesse entendimento, pretendo constatar, no dia a dia das pessoas, as evidências das ações da indústria cultural na sociedade de consumo.

A pesquisa é construída no modelo dissertativo, aprofundando, de forma genérica, acerca da temática sociedade de consumo no contexto da pós-modernidade.

As principais fontes usadas foram os livros dos autores, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado acerca da temática citada.

2 A TRAJETORIA DOCENTE EM MEMÓRIAS

*“Ninguém opta pela tristeza ou pela miséria.
Ninguém é analfabeto por opção”*

Paulo Freire, 1987.

Olá, sou Aloilson Messias Costa. Nasci numa pequena cidade do interior mineiro, Itanhomi, que significa Pedra escondida em Tupi Guarani. Encravada no Vale do Rio Doce, próxima do município de Governador Valadares, leste de Minas Gerais, Brasil. Meu Pai, João Batista Costa, analfabeto, trabalhava a terra, na produção de alimentos e cuidados com animais domesticados, sempre empregado de outrem, pois não tínhamos gleba de terra. Minha Mãe, Maria de Barros Clemente Costa, analfabeta funcional, cuidava apenas dos caprichos do lar. Éramos eu, meu irmão mais velho que eu 3 anos e meio e, meus já citados pais. Também, lá deixamos sepultada minha irmã, mais velha, que se estivesse viva, estaria com 45 anos. Pois bem, aos 4 anos de vida, minha família experimentou o êxodo rural, fato sociopolítico muito acentuado no final da década de 1970.

Entre o intervalo de 1950 a 2010, foi demasiado expressivo o êxodo rural no Brasil, chegando às décadas de 70 a 80, a transportar para as cidades 30% da população rural existente no início de 1970. Assim, pode-se afirmar que esse fenômeno contribuiu para o engrandecimento da urbanização brasileira, principalmente entre 1950 a 1990; circunstâncias que afetaram minha família (ALVES, 2011, p. 81).

Padecente desse fato sociopolítico, muito pequeno em idade, tenho tênues e pouquíssimas lembranças desse período. Lembro-me, apenas, de uma estrada de chão, muito verde e de um antigo veículo Jeep Willys. A Pedra escondida não era mais escondida, Itanhomi ficou para trás na lembrança...

Nosso destino: Contagem, município da região metropolitana de Belo Horizonte. Crescente em oferta de indústrias e serviços, iludindo muitas famílias rurais, como a minha, no sonho de trabalho e emprego. Cidade onde, anos antes, meu avô paterno migrara com sua família. Meu pai fora um dos últimos a ceder ao capricho e pressão do êxodo rural. Como muitos migrantes daquela época, fomos ‘destinados’ à periferia do município, indo inchar as nascentes favelas, comunidades modestas onde era fácil conseguir um barraco e fugir do temido aluguel. Esses fatos sociais já adentravam o corrente ano de 1980.

Em 1983, aos 7 anos, fui matriculado no 1º ano do antigo primário, na maior e mais conceituada escola estadual de Contagem: Escola Estadual Helena Guerra. Essa instituição de ensino ocupa, ainda hoje, um quarteirão inteiro num próspero bairro de Contagem, Eldorado. Quando do meu ingresso, a escola Helena Guerra era administrada por religiosas, freiras da Ordem Servas do Espírito Santo. Naquela época, o espaço ocupado pela escola pertencia à Arquidiocese de Belo Horizonte. Recordo-me como se fosse ontem. A escola distava cerca de uns 4 km da minha residência, meu irmão mais velho, José Célio (*in memoriam*) e um primo (Walteir) que estudava comigo, também mais velho do que eu, me conduziam, a pé, para as aulas, sempre após o almoço. As aulas eram no horário vespertino, 13:00 às 17:00. No retorno, também, lá estava meu irmão e, logo, o meu primo, para o regresso ao lar. Íamos por ruas bem floridas, com passeio, entre pequenas ruelas existentes ainda hoje. No ano seguinte, 1983, fui aprovado para o 2º ano primário. Já funcional e prático nas primeiras letras e números, o básico na leitura e operações simples cotidiana.

O tempo não para. Por diversos problemas de ordem social, financeira e familiar, fui reprovado 3 vezes no antigo primário (na 3º série – duas vezes – e na 5º série), hoje ensino fundamental. Em matemática somente... não tinha dependência naquela época e desconhecia e nem fora orientado do direito de recuperação e outros mecanismos de reavaliação. Aos 15 anos, na 6º série, decidi que nunca mais seria reprovado (principalmente em matemática). Tive, em 1992, um discernimento vocacional, promovido pelo CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) que apontou orientação/inclinação para a área social. Ali nascia a ideia de ser professor! Encantado com a ciência geografia, despertei a hombridade de cursar essa ciência na longínqua graduação. Formei o antigo primário (8º série) com 17 anos, em 1993. Das 3 turmas de 8º séries, apenas três estudantes conseguiram ingresso, por meio de processo seletivo, no antigo 2º grau científico da FUNEC (Fundação de Ensino de Contagem), escola pública municipal. Um desses estudantes era eu, quem vos escreve, no início do ano de 1994. Nessa fundação, vim a formar o atual ensino médio em dezembro de 1996. Em fevereiro de 1997, deslumbrado com a cultura e tradição rural, ingressei na UFV (Universidade Federal de Viçosa) para o curso de Agronomia. Não tinha a ideia exata do que era essa ciência agrária. Pensava que era somente ingressar nela para poder vivenciar as práticas do campo. Ledo engano. Amo as coisas da roça e cria que iria ‘de cara’ plantar arroz no Campus da UFV. Que nada! Fui é ter que aventurar nas disciplinas das Ciências Exatas. Que suplício! Passei muita necessidade em todos os âmbitos, nunca havia saído de casa, nas férias de meados de 97, voltei para casa e nunca mais retornei à Viçosa. Fui jubilado!

Ao invés de assistir à disciplina de Cálculo e Geometria analítica, preferia as aulas de Filosofia e Letras... nesse período, já morador de Betim, município vizinho de Contagem, tentei por três anos consecutivos o antigo vestibular da UFMG para Geografia, sem sucesso. A língua estrangeira me tirara da possibilidade de avançar para a 2º etapa da UFMG. Outros tempos aqueles, não havia tantas políticas públicas de ingresso de jovem carente nas instituições de ensino superior públicas como atualmente. Ou era PUC - MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) à noite, paga, ou era a UFMG, diurna e gratuita. Optei pela segunda. Sempre quis ser geógrafo, destacava-me nessa matéria na escola. Nem sabia o que era Sociologia, muito menos Ciências Sociais. Não tive tal matéria no meu antigo 2º grau, muito menos no antigo 1º grau. O máximo que me aproximei dessa discussão, de forma tênue, fora das extintas Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Disciplinas essas que foram obrigatórias no currículo escolar brasileiro a partir do ano de 1969, ambas foram adotadas em substituição às matérias de Filosofia e Sociologia.

Na 4º tentativa na UFMG, em 1999, a parca mídia televisiva noticiara, no ano anterior, a morte do (grande) sociólogo Herbert José de Sousa, o Betinho. Fiz um apanhado de sua luta pela vida e contra a fome e a miséria no país. Como sempre gostei de questões sociopolíticas e era muito católico, partidário da Teologia da Libertação, acreditava piamente ser possível tornar nosso mundo mais humano e altruísta e menos desigual no campo socioeconômico, tomei a correta decisão de me tornar sociólogo. Não mais geógrafo. Então, pesquisei copiosamente qual era o curso superior para se tornar um sociólogo. Descobri que deveria fazer/estudar Ciências Sociais. Eram 80 vagas, estudei muito e fiquei classificado em 42º lugar com ingresso garantido para o 2º semestre de 2000, agosto. Na ansiedade do 1º semestre daquele saudoso ano, li Tristes Tópicos (Lévi-Strauss), O Príncipe (Nicolau Maquiavel), A Política (Aristóteles), etc. Pronto: no ano de 2000, dia 5 de agosto, frio ainda de quase início de primavera, ingressei no curso novo em minha vida, aos 24 anos, na UFMG. Lá, descobri a obra de Darcy Ribeiro (Antropólogo, ensaísta, educador, escritor, senador), fui para a FAE (Faculdade de Educação da UFMG) fazer minha licenciatura. Não podia fugir da ideia de ser docente, enveredar no campo da educação. Fui, neste período de UFMG, FAE, bolsista, iniciação à docência na Pedagogia da Terra, com discentes do MST (Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem-terra) e comunidades indígenas e quilombolas de Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo. Também, na graduação, atuei como pesquisador contratado do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). No dia 05/03/2007, me graduei em Ciências Sociais (Licenciatura), ênfase em Antropologia. Lá, conheci minha esposa, também socióloga,

bacharel, onde nos unimos em matrimônio no corrente ano de 2004. Com ela tivemos o Francisco, em 2008, e adotamos a pequena Gabriela, em 2015. Dois filhos lindos!

Continuando: somente em 2008 foi sancionada pelo ex-presidente Lula, a lei Federal nº 11.684/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia na educação básica, logo, no ensino médio. Passei muita privação e aperto, nesse período, com o desemprego. Como não encontrava vaga para lecionar Sociologia, apenas nas minhas andanças, encontrava vaga para Geografia. Sociologia eram “guardadas” para não habilitados, voltei para a sala de aula como estudante, portanto. Passei de novo no último vestibular, antes do ENEM (Exame Nacional do ensino médio), na UFMG, porém, para Geografia Noturno. Fiz 3 períodos e tranquei, nunca mais voltei, novamente fui jubilado. Minhas economias acabaram... Fui trabalhar de operário numa grande montadora de veículos situada em Betim, FIAT automóveis SA, hoje Fiat Chrysler Automobiles - FCA. Não tive sucesso nem oportunidades reais, achava sinceramente que teria promissoras oportunidades, mera ilusão, era desprezado pela chefia imediata como o “professorzinho”, “colocavam-me a escanteio”, a limpar literalmente chão de fábrica, não gostava do que fazia, trabalhava exaustivamente com máquinas pesadas, barulhentas, insalubres e perigosas.

Queria mesmo era trabalhar com gente, com o ser humano enquanto sujeito sociocultural; suas indagações, anseios e dilemas da vida social... Na crise econômica que convulsou o mundo capitalista de 2008, quando uma sucessão de bancos faliu, fui despedido. A grande montadora de veículos, afetada por essa crise, me fizera, na verdade, fora a fineza de favor com aquela demissão. Decidi que iria trabalhar naquilo que exaustivamente me formei: licenciatura. Desse modo, numa copiosa procura, me designei na escola que leciono até os dias atuais, no cargo de PEB II A (Professor de educação básica nível II grau A, Sociologia). Desde o início de 2009, estou em sala de aula e nos espaços escolares. Nesse ínterim, fiz prova de concurso para o cargo de PEB II grau A. Aprovado e classificado, minha nomeação fora publicada em 18/04/2017, tomei posse em maio. Leciono Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política) para a mocidade do ensino médio. Gosto profusamente do que faço, de meu ofício. Acredito que os jovens estudantes também gostam do meu olhar acerca da educação em diálogo com as Ciências Sociais.

Nesse período como contratado/designado, fui por 2 anos coordenador do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), onde estudantes da PUC MINAS em Belo Horizonte, do curso de Ciências Sociais, dirigiam-se à escola onde leciono para iniciarem, sob minha coordenação, ao nobre e árduo exercício da docência em Sociologia). No decorrer desse percurso, ingressei também, na UFLA (Universidade Federal de Lavras), sul de

Minas Gerais, no curso de Especialização em Educação Ambiental. Foi por meio de sorteio público para graduados na modalidade licenciatura. Era agosto de 2013. Pós graduei-me, em novembro de 2014, com o Título de Especialista em Educação Ambiental. Da mesma forma, monitorei dois jovens estudantes da PUC MINAS em estágio supervisionado de Sociologia, hoje são professores, efetivos.

Já fui efetivo do Estado, do concurso de 2011, curto período de 3 meses (agosto a novembro), como professor de Sociologia, me exonerei em 2013, pois a escola era em outro município, Juatuba MG. E lecionava à noite. Distante mais de 30 km de minha morada. No momento em que redijo, novamente, fui aprovado e nomeado como professor de educação básica em sociologia, concurso de 2014.

Por fim, não quero fazer outra coisa que não seja a educação, sinceramente! Procurando exercer meu ofício sempre agindo na condição de incluir meus sujeitos nesse processo educacional. Atento a isso, descobri a Pós-graduação da UFSJ (Universidade Federal de São João Del Rei), campus de Santo Antônio, e fui congratulado com a vaga, em início de 2017. Após a conclusão desta, meu foco é o Mestrado em Educação (Acadêmico ou Profissional). Não quero estagnação, doutorado, não importa a idade. Estudar não ocupa espaço e muda a vida das pessoas. Mudou a minha...

Este descritivo manifesto Memorial fora redigido com o objetivo pressuposto de atender à minha obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de educação, linguagens e ciências humanas da Universidade Federal de Lavras, do corrente ano de dois mil e vinte e três. O presente documento Memorial, autobiográfico, de formação, consiste em relatar minuciosamente e com detalhes críticos minha origem, minha formação escolar, minha formação e prática docente, além de acontecimentos sobre minha carreira na academia científica, profissional e possíveis contingências para os trabalhos docentes e inferências futuras. Além de estabelecer relações entre as fases mais marcantes da minha vida. Assim, a natureza deste Memorial de formação fará com que eu assegure criticamente com afinco o registro e a reflexão, sem perder o caráter científico próprio da construção do saber numa perspectiva teórica, prática e interdisciplinar. Nesse aspecto, escrever meu Memorial exige reflexão primorosa e ativa.

Compreendo também que a exigência de se construir e refletir acerca de um Memorial de formação me exige uma força de pensamento desconhecida, capacidade crítico-reflexiva, devido à minha superficialidade a respeito dessa construção acadêmica. Novidade! É um processo de travessia, lembranças de fatos dos quais sou o principal sujeito sociocultural. Para tanto, após refletir sobre minhas memórias passadas e conflitos, sinto-me seguro para permitir

que tais fatos de minha vivência, do meu cotidiano, até então ‘encobertos’, começassem a exteriorizar-se, materializar-se em minha escrita. Razão maior desse Memorial. Reflexões da realidade por mim vivida, experimentada, onde a realidade é a prova dessa dimensão social e simbólica. Assim, minhas memórias a serem aqui relatadas e trabalhadas, começam a repensar, reviver ideias e imagens do meu presente com experiências do meu passado. Pois o termo “Memorial” deriva do Latim *Memoriale*, o qual significa momentos, fatos memoráveis que precisam ser lembrados.

2.1 Origem e destino: minha memória docente

“O passado não se conserva; é, sim, reconstruído a partir do presente”.

Jean-Claude Filloux (Pedagogo francês)

Começo minha explanação/Memorial a partir do que acredito ser o que iniciou minha escolha /vocação no despertar para a docência, educação, já tão distante e tão próximo e premente. Primeiramente, um pouco de mim e de onde vim, minha trajetória familiar, educacional e cidadã. Simploriamente, uma ginástica para a minha memória.

Bom, como já mencionado, sou natural do Vale do Rio Doce, Itanhomi, pequena cidade de pouco mais de 10 mil habitantes no leste mineiro. Vizinha de Governador Valadares e Caratinga. Quando nasci, num domingo, em 14 de setembro de 1975, tinha mais de 20 mil cidadãos a minha terra natal. Mais da metade deles, ao longo de 4 décadas, migraram em busca de sonhos, ilusões e condições melhores de vida, trabalho e emprego. Nessa leva, minha pobre família foi fruto desse êxodo rural, advindo da exploração da terra para a obtenção do lucro a qualquer preço, a “expulsar” o homem da roça, do meio rural, em detrimento dos que se julgam donos, senhores da terra e da vida. Mas não foram a destino do hemisfério norte (EUA), ou São Paulo, como a maioria; vieram para a região metropolitana de Belo Horizonte (município de Contagem).

Aqui chegando, fomos viver numa vila na periferia do bairro Eldorado, próximo da Cidade Industrial, criada pelo Governo de Minas na década de 1950. Na época, os migrantes se instalavam na periferia desse grande bairro por ser próximo da citada área industrial à procura de trabalho e emprego. Meu pai, por ser analfabeto, teve de se sujeitar a trabalhos/empregos de

obra da construção civil, os quais exigia pouca ou nenhuma qualificação, visto que a região crescia vertiginosamente.

O tempo passou e fui matriculado na Escola Estadual Helena Guerra, escola demasiadamente grande, ocupa mais de um quarteirão, 3 pavimentos, na época, 1983, era dirigida por religiosas, freiras. Recordo-me que era no fim do regime militar, elas usavam palmatórias para impor disciplina e respeito... outro mundo.

Tinha que ficar no pátio em fila indiana a cantar o Hino Nacional e o Hino da Bandeira antes do início das aulas. Estudara OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Moral e Cívica. Disciplinas orientadas pelo regime militar com o propósito de passar sua ideologia política e social para o corpo discente, que foram revogadas pela lei nº 8.663, de 1993, no governo de Itamar Franco. Recordo-me que havia até consultório odontológico para nós estudantes, onde fiz minha primeira obturação, nutricionistas e apoio psicopedagógico. Fato que deixa a desejar na política educacional da atualidade pública. Na hora do recreio, era necessário bastante disciplina e atenção. Até em regras de etiqueta era doutrinado. Amava a hora da merenda... tinha o que comer. E a hora do recreio era bem longa, ou parecia longa...

2.2 Alfabetização

Pois bem, fui alfabetizado nessa escola (Helena Guerra), onde passei dois anos de minha tenra vida escolar. Meus pais eram como ciganos, vivíamos de aluguel, não tínhamos casa própria, daí a “via sacra” constante a buscar outras (precárias) moradas município afora. Mudamos do bairro Eldorado para uma comunidade carente por nome de ‘Bela Vista’, que de belo não tinha nada de absoluto. Tudo precário e feio. Sem saneamento básico. Era ao lado de um antigo ‘lixão’, a céu aberto, inclusive explorado por mim, criança de 8 para 9 anos e toda a comunidade, novos e velhos, crianças, jovens e adultos, a disputar com bichos o resto de alimentos e “novidades” ali despejados. Tempos deveras difíceis aqueles.

Nessa comunidade, no bairro vizinho, Bernardo Monteiro, fui matriculado na 3º série primária, dessa vez numa escola municipal, “Josefina de Souza Lima”, do município de Contagem. Nessa escola, as carteiras de madeira maciça, eram conjugadas, sentava-se em duplas. Tudo era feito com o coleguinha do lado. Lembro-me até o nome desse coleguinha, Paulo Henrique. Lá concluí a 3º série primária e ganhei de meu velho pai um picolé de chocolate pelo meu feito em ter concluído a série.

Uma crítica: tinha poucos amigos, fazia xixi na roupa com vergonha de pedir para ir ao banheiro, não comia a merenda da escola e sempre chorava muito. Penso que, nesse contexto, o professor ou professora teria o fundamental papel de realizar para que os seus alunos e estudantes se sintam seguros e superem as dificuldades, criando assim um ambiente acolhedor e tranquilo, uma vez que as relações que ocorrem no contexto do espaço escolar são marcadas pela afetividade e o diálogo.

Caminhemos...

2.3 Outra mudança

Outra mudança em curso, ano da Copa do Mundo no México, em 1986, Belo Horizonte era nosso destino. Nesse corrente ano, fiquei sem escola, minha mãe havia abandonado, separado de meu pai e nos levados, compulsoriamente, para uma situação muito difícil na periferia da capital mineira, morávamos num barracão insalubre numa favela de nome São Tomás, próxima do Aeroporto da Pampulha. Nesse ínterim, minha mãe contraiu meningite e internada, jovem ainda, apenas 32 anos de idade. Depois de um tempo sozinhos, quase que abandonados, voltamos para a guarda de meu pai, que após muita labuta nos reencontrou, o ano de 1987. Regresso, portanto, para o município de Contagem, bairro Santa Helena, onde mais uma vez fui matriculado noutra escola, dessa vez estadual, “Manoel de Matos Pinho”, onde fui aprovado para a quarta série. Meu pai, havia exatamente um ano que vivia sozinho, próximo de sua irmã caçula, minha tia, numa simplória casinha alugada. Isso fez com que, na proximidade de minha tia, fôssemos auxiliados por ela e seu esposo, nos cuidados comigo e meus outros três irmãos. Minha mãe, ao receber alta hospitalar, após longos 5 meses em coma, dolorosamente volta como uma criança, sequela deixada pela doença que a acometeu, para o lar de meus avós, pais dela, no interior mineiro. (tais recordações fogem do meu processo docente, portanto, privo-me aqui de esquecer ou de transformar fatos vividos que deixam de ser necessários).

Portanto, vivi desde os meus nove anos, até os dias atuais sem os cuidados maternos. Talvez aqui aponte minha maturidade precoce... Meu velho pai não a acolhera novamente, apenas cuidou de mim e meus irmãos no necessário e básico num período difícil e delicado. Mas, vitória! Vida que segue. Parece brincadeira, mas outra mudança: Escola Estadual Maria Coutinho, ano de 1988, 4º série. Bairro Alvorada, Contagem, aluguel. Vida difícil financeiramente, governo Sarney, inflação alta. Meu pai recebe oferta de seu irmão caçula para morar em seu lote, bairro São Luiz, sem pagar aluguel, dessa vez no município de Betim, região

metropolitana de Belo Horizonte (onde habito atualmente desde aquele julho de 1988). Matriculado dessa vez na Escola que vim a concluir meu antigo primário (8º série): “Escola Estadual Estudante Livia Mara de Castro”. Passei nela 5 anos de vida escolar, lá que o serviço das pedagogas e direção promoveram um atendimento psicológico individual com o propósito de discernir vocações, algo raro para uma escola periférica e carente. Desse ‘encontro’ saiu um laudo, que guardo até hoje, apontando minha vocação “social” digamos assim... foi lá, também, com a idade de 13 anos que comecei a vida de trabalhador, em 1989 (ainda não havia sido sancionada a Lei federal nº 8.069, de julho de 1990, mais conhecida como ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente). Essa dupla jornada, estudar e trabalhar meio período, fez com que fosse reprovado pela 2º vez. Repeti a 5ª série.

No ano seguinte, 14 anos, passei para a 6º série, sempre a estudar e trabalhar. Nessa fase de minha vida pueril, surgiu minha primeira paixão adolescente, hormônios à flor da pele, acabei não acompanhando o ritmo escolar: 3º reprovação (E ÚLTIMA). Já me “achando” adulto, criado solto e sem mãe, repetente, fora despedido do 1º emprego e sem o ‘amor’ correspondido (paixão platônica), tomei a meritória e correta decisão que mudaria minha vida em todos os âmbitos: ESTUDAR e nunca mais (nunca mais) ser reprovado. Ser professor/educador era algo -quase- natural para mim, latente e em potencial. Gosto do desafio de apontar caminhos... concluí nessa escola a antiga 8º série, em 1993, ano seguinte iniciei o antigo 2º grau (ensino médio somente a partir de 1997 após a LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional). FUNEC (Fundação de ensino de Contagem), escola conceituada e seu ingresso somente por meio de processo seletivo público. Lá amadureci, fiz amigos por toda a vida. Conheci professores mestres que me orientaram no nobre ofício de ser docente/professor. Voltara a trabalhar, viajar, quis ocupar-me com a terra, o campo.

Ao formar o ensino médio, em dezembro de 1996, fiz vestibular para a UFV (Universidade Federal de Viçosa), Viçosa, MG, para o curso de Agronomia. Pensava, romanticamente, que iria já atuar no campo sem passar pela academia científica. Defrontei-me com matérias das exatas, fraco como sou nessa área, assistente só das disciplinas humanas, desiludido, sem responsável orientação, resolvi ‘abandonar’ o curso, sem trancar, voltei para casa após o 1º período. Decidido a ingressar na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) para o curso de Geografia, visto que não tive no ensino médio nem Filosofia, muito menos Sociologia. 1997, 1998 e 1999 foram os vestibulares consecutivos da UFMG que tentei ingresso. Somente neste último -1999- foi que efetivamente consegui minha admissão, por mérito, no segundo semestre de 2000 para o curso superior de Ciências Sociais. Nas outras, a tentativa fora para a graduação em Geografia, como dito.

A vicissitude, o acaso para as Ciências Sociais se deram em virtude da morte do preeminente sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, irmão do cartunista Henfil e do músico Chico Mário. Seu trabalho, sua vida, sua história, me inspirara a ser sociólogo e não mais geógrafo. Muito católico, queria, pensava romanticamente algo de ‘assistencialismo’ para o próximo. Grande equívoco! Percebi, já na graduação na Fafich - UFMG (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas) que não se tratava de serviço social, mas, de um olhar ‘frio’ e novo acerca dos problemas e dilemas do ser humano em sociedade. Um olhar científico.

Nesse caminhar, entusiasmei-me pela Antropologia (compreender a cultura humana), pela Ciência Política (compreender as relações de poder na sociedade, em todas as instâncias) e não tinha mais volta, decidi deliberadamente, após 2 anos de curso fazer minha Licenciatura na FAE (Faculdade de Educação) da própria universidade... com muita aplicação e peleja, me graduei, em 05/03/2007, com muita alegria e satisfação.

2.4 Mestres

Após essas ponderações no meu campo educacional, social e familiar, procuro abordar agora, portanto, o tema que sinto de fundamental relevância e acredito que foi o que me motivou sobremaneira para esse exercício de imaginação e narração: meus bons e saudosos e saudosas professores e professoras: Laika, professora primária, alfabetizadora; Maria Aparecida, OSPB e Educação Moral e Cívica; Antônio Carlos “Ceará”, de Geografia (primo em 2º grau de Fernando Collor, ex-presidente); Rael, linda professora de Educação e Expressão; Ronei, de Língua Portuguesa, com quem aprendi o gosto pela leitura; “Muxiba”, Educação Física, pelos campeonatos de futebol; Agostinho, com quem aprendi o gosto pela História do Brasil; Zilá, de Matemática, que me incentivara a nunca estagnar nos estudos; David Márcio, também de Matemática, que me reprovava duas vezes na vida escolar, que reversamente me impulsionou a ser um bom estudante; Denise, de Literatura; A professora Linda, Biologia, me desertou para a elegância do estudo da vida; Jaimir, também de Literatura; Maria Helena, de Ensino Religioso. (esses dois últimos Padre e Freira, respectivamente); Inês Teixeira, de sociologia da educação, com quem percebi a importância do sujeito sociocultural; Tânia Quintaneiro, de laboratório de ensino, onde aprendi a ser professor; Rubens Caixeta, com quem aprendi a prezar o antropólogo Lévi-Strauss e os nativos brasileiros; Ana Lúcia, aprendi a gostar ainda mais de cinema, a partir de suas aulas e, tantos outros que porventura não citei e não me veio à memória.

2.5 O magistério e seus desafios

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo. (FREIRE, 1981).

Também, meu memorial em forma de escrita, lembranças e possíveis esquecimentos a partir dos meus anseios, dúvidas e indagações. Os fatos que podem e devem ser lembrados ou olvidados. Não algo guardado e trancado em uma canastra, mas uma memória viva, ativa, que pode e deve ser resgatada e recriada em função do meu presente docente: conseguir ensinar de forma que os estudantes consigam, de fato, aprender a contemplar a leitura, no sentido da “leitura do mundo” proposto por Paulo Freire em sua obra, da própria escrita e da “fome” à sapiência. Maior motivação de procurar se tornar Professor! Também gostaria de destacar outro aspecto forte que é falar dos medos, das frustrações, anseios e da coragem em abordar os antagonismos de toda natureza experimentados no mundo ‘moderno’ ocidental que é vivido dentro de sala de aula e além dos muros escolares.

Essa conjuntura desafiante do magistério na arte de educar, ensinar, apontar caminhos, orientar, provocar fome de conhecimento, discorre em torno de uma educação escolar transformadora, nos moldes do que nos é partilhado na obra de Paulo Freire. À qual é empregada como ferramenta minimizadora das perversas desigualdades sociais, econômicas e políticas, pelo nobre motivo de levar seu alcance a todos cidadãos, democraticamente, sem discriminação dos diferentes estratos sociais. No meu entender, finalmente, o ambiente escolar é o palco de um bom combate, da máxima latina: *Si vis pacem, para bellum*, tradução: "se quer paz, prepare-se para a guerra". Uma boa guerra, um combate que valha a pena ser vivido.

Trago essa argumentação para confirmar as ideias e ações de Paulo Freire no que diz respeito à sua pedagogia para a autonomia e emancipação das pessoas. Mas antes de dissertar sobre esse tema em particular, é necessário apresentar Paulo Freire.

Paulo Freire sempre atual, ser humano e pensador ímpar, sua pedagogia parte de uma educação em movimento. A leitura do mundo é uma condição para intervenção na realidade social, política, econômica, ambiental. Isso pois no olhar de Freire há uma real importância à práxis metodológica da leitura do mundo, para a construção de uma educação voltada para o exercício da emancipação.

É demasiadamente difícil classificar Paulo Freire, pois esse educador era de muitas faces, difícil de conter em uma definição única. Fora pedagogo, professor, educador, poeta, escritor, secretário municipal de Educação e fazedor de atos políticos libertários mundo afora, tratando a educação a partir de uma perspectiva política, com um estilo certo e incisivo a analisar as questões críticas da educação e das reflexões necessárias acerca dos problemas sociais.

Paulo Freire, nasceu em uma segunda feira, 19 de setembro, fins de inverno já com ares de primavera, do ano de 1921, na cidade do Recife, capital pernambucana.

Era um ser humano comprometido com a existência do viver! Sistematizou a totalidade de uma práxis, a qual segundo ele – que sempre almejou a liberdade e a transformação social – era uma “ação e reflexão sobre o mundo, que permite o homem se compreender como sujeito e se comprometer com um projeto coletivo (FERREIRA, 2014, p.156). A partir dessa reflexão, Paulo Freire pensou possibilidades concretas de ações a transformar o mundo, com palavras geradoras nos ‘círculos de cultura’ e nos enfrentamentos mundo afora de sua utopia alfabetizadora e pensante.

Paulo Freire marcara a vida de muita gente. Gente nordestina sofrida e forte. Sua vida foi carregada dessa força nordestina, em que havia e há muitos analfabetos. Aquilo marcou sensivelmente sua vida. Era preciso dar vez e voz para esses cidadãos desprovidos das letras e colonizados por um colonialismo saturado de tristezas e misérias.

Por causa dessa dor e do sofrimento do seu povo, transformou com significados as práticas pedagógicas brasileiras ao fazer reflexões acerca do construto de uma escola demasiadamente democrática, inclusiva e libertária, numa aproximação sincera e dialógica nas relações entre o fazer educador e o fazer educando. Um fazer de práticas pedagógicas que permitiu aos seus leitores atentos o amadurecimento de uma educação gerada a partir de uma compreensão crítica capaz da transformação da realidade: uma leitura consciente do mundo, portanto.

2.6 O exercício do magistério

A relação entre minha formação, memória e sociedade tem sido intensa e profícua no meu exercício como Professor, aqui saliento a luta um tanto árdua para se conseguir um ‘lugar ao sol’. Noutras palavras, emprego, consolidar uma cadeira docente numa escola onde a problemática sociocultural estabelecesse uma incitação (boa) ao diálogo e discussão.

Rompendo e ampliando a visão crítica, social e política, dos estudantes na qualidade de sujeitos socioculturais. Um Sonho! Aponto, da mesma forma, os desafios aprendidos e apreendidos da minha inserção no mercado de trabalho, público ou privado, na minha luta de classes para se firmar diante dessas exigências desiguais. Já, na profusão do espaço e limite escolar, o ato de meu exercício profissional constituiu e apresenta, quiçá, a mais importante fonte de preparação e aprendizado das práticas e saberes. Adquiri muito mais conhecimento, sapiência, operacionalidade, no dia a dia escolar, do que na faculdade precisamente, nos diferentes momentos do ambiente escolar, ou seja, nas mais diversas situações no contato com os estudantes, com os colegas professores, com os demais agentes dos serviços escolares, administrativos e de serviços.

Enfim, a vida de professor e educador, proporcionou-me muitas aprendizagens positivas, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diferentes situações, trabalhar conteúdos diversificados, saber abordar determinados conteúdos e temáticas sociais, sem ficar limitado, preso a currículos básicos, com o propósito de aprendizagens e autonomia discente.

Meu presente está imbricado de meu passado. Passado este que aqui rememoro. O que sou e exerço são consequências de meu derradeiro tempo ido na vida social e da escolha docente. O caminhar das instâncias da vida, as várias escolhas, o pendor, a vocação. Com isso, nesse primeiro momento, na minha tenra infância: a singularidade de minha curiosidade. Aqui trata-se do germe da docência, a curiosidade, a dúvida. Noutro momento, já na adolescência, sempre “fui” ‘professor’ de meus colegas pareados de classe.

Minhas práticas docentes já se anunciavam na escola com o auxílio aos professores, na catequese da igreja católica, no cursinho comunitário, no grupo de jovens e no meu círculo social: o interesse pelo ser humano, o altruísmo, a alteridade, a vontade de explicar e encontrar respostas – era de opinião crítica – para as coisas perante as indagações das pessoas, do ser humano, da vida. As explicações para o mundo natural e construído, no meu domínio privado e coletivo. Era já demasiado e preocupado com as causas e questões sociais, políticas e econômicas. Era de um espírito inquieto. Tudo isso foi decisivo na minha escolha e formação, no meu caminhar e, coragem, me levou à Universidade pública.

Nessa circunstância, quando da escolha/decisão para a Licenciatura, docência, com o mover-se da graduação, tive de cumprir estágio supervisionado por exigência curricular do curso de Ciências Sociais. Careci de teatralizar muitas aulas nas disciplinas de Didática e de Laboratório da FAE (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Mas, também, decidi cumprir parte desse estágio no COLTEC (Colégio Técnico da UFMG, dentro do Campus Pampulha, Belo Horizonte). Embora tratasse também de escola

pública, ingresso por processo seletivo, era um espaço seguramente elitizado. Estudantes com capital cultural e financeiro alto e diferenciado, críticos e ledores, viajados... senti-me um tanto perdido, perplexo e desafiado, pois ali vivenciei a dificuldade para um diálogo pleno e maior com esses diversos ouvintes discentes. Literalmente senti na pele o peso da desigualdade social e econômica. De onde eu vinha. No sentido de maior aprimoramento e estudo por minha parte.

Outro momento de meu estágio supervisionado foi noutra escola, na verdade uma Fundação: FUNEC (Fundação de ensino de Contagem), Unidade Petrolândia, bairro da periferia do município de Contagem, MG. Foi nessa Fundação pública onde me formei, 9 anos antes, o ensino médio (antigo 2º grau). Eram aulas noturnas, outra realidade, conflituosa, cheia de desafios. Como houve mudança! Na minha época, percebia mais empenho do corpo discente quanto aos estudos, no meu estágio, uma década após, não tive essa percepção. A colega Professora que supervisionara meu estágio/trabalho, Márcia, fora graduada em Ciências Sociais na UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais), campus de Divinópolis, município do Centro Oeste de Minas Gerais. Com todo respeito e franqueza, ela não me “auxiliou”, deixara-me só na sala de aula com os pueris estudantes, na maioria das vezes. Sentia-me perdido, esquecido, um tanto prejudicado naquela situação. Não conseguia levar conhecimentos teóricos para aquela moçada inicialmente. Na verdade, esse desafio de aprender e apreender ali, naquela situação conflituosa de ensino médio, os saberes docentes, em particular o da prática, me mostrou a importância real na relação urgente e necessária de uma eficiente e apropriada formação continuada dos professores. A nobre tarefa de lecionar, de educar, a sua construção erudita, aponto ser um significativo objeto para a compreensão da nossa prática docente e pedagógica. Ser coautor reflexivo da estruturação docente. Fica registrada a orientação.

Assim, nas aulas seguintes, pouca coisa mudou, para não me desorientar, resolvi dialogar francamente com eles, sem nada escrever no quadro. Desafiando-os a terem sede de saber. Lembrei dos ensinamentos da FAE/UFMG, das aulas de sujeitos socioculturais, da saudosa Professora Doutora Inês Teixeira, socióloga, e da leitura crítica do livro máximo compilado e organizado pelo Professor Doutor Juarez Dayrell: “Múltiplos olhares sobre educação e cultura”, que trata de vários artigos de diversos cientistas das áreas de educação e docência, antropologia e sociologia relacionado à cultura e à ciência.

Como se tratava de uma sala de aula de 1º ano do ensino médio, abarrotada de adolescentes (Pré-jovens), a construir suas identidades, a vencerem as (possíveis) crises e desembaraços dessa fase da vida (UFA!). Começaram, enfim, a ouvir o que tinha a lhes dizer. Foi mais profícuo e, sinceramente, muito mais didático, pedagógico. Eu que parecia invisível, passei a ser visto. Empoderei-me e comecei a mostrar-lhes um novo olhar acerca dessa novidade

de ciência – a sociologia. Pude, apesar de minha colega Professora passar apenas conteúdo no quadro, dar pontos de caderno, carimbos, uma pedagogia um tanto retrógrada, com todo respeito verossímil, plantar naquela juvenil idade sementes de cidadania.

Foram amplos 6 meses de estágio curricular até me graduar. Foi uma boa e genuína experiência para minha vocação docente que ali se iniciava prontamente. Como havia estudado naquela escola, muitos professores e outros servidores conviveram comigo no passado, houve um leve ar de respeito a minha pessoa, pois ali fui um fruto daquele notável trabalho passado. Inclusive, o Diretor da unidade, Professor Belizário (in memoriam), fora meu Professor de História. Bons tempos aqueles...

Uma adequada recordação: nessa época, meados de 2005, não tinha veículo, ia para a escola de bicicleta. Distante uns 4 Km de minha residência. Numa dessa, numa movimentada avenida do bairro, eu, na mão certa de direção, a uns 20 Km por hora. Eis que do nada surge da calçada, na contramão, um jovem skatista e nos chocamos frontalmente. Eu caio para um lado, ele para outro. Levanto com o intuito de socorrê-lo e quando me dou conta, o rapaz sobe no skate e some no rebuliço da avenida. Pelo visto não se machucara, como eu. Quando monto na minha bicicleta, o “garfo” desta estava inteiramente amassado, cheguei atrasado na aula/estágio. Tive de empurrar a bicicleta também na volta para casa. Valeu a experiência, para ter história para contar...

2.6.1 Segundo momento: Pedagogia da Terra

Pedagogia da Terra fora um projeto nascido do diálogo do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra) com a academia científica. Principalmente as UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos, SP) em 1998. Grande experiência na minha vida!

No ano de 2006, a FAE/UFMG (Faculdade de Educação) adotou essa legítima iniciativa, em março. Fui um dos primeiros bolsistas de iniciação à docência a atuar nesse intrépido projeto. Meu papel era o de intermediar o diálogo entre os professores e os estudantes do MST. Fora uma ótima experiência, pude perceber e aprender muito sobre alteridade e respeito à autêntica luta pela reforma agrária. Pena que foi por um curto período pois, por falta de um olhar futuro e pela resoluta dificuldade financeira, já que naquele período não tinha mais que cursar disciplinas obrigatórias, apenas a monografia, tomei a tola decisão de cancelar minha bolsa de iniciação à docência para ir trabalhar numa grande montadora de veículos (FIAT-Fábrica Italiana de automóveis Turim) no município onde moro, Betim. Confesso que me

faltaram bons conselhos... eram mais de 30 Km de minha casa até a UFMG e, não tinha, naquele momento, já casado, condições financeiras para tamanho ímpeto. Preferi a estupidez de ser “escravizado” por benefícios e um pseudo “grande” salário.

Mas isso é uma outra história. Vida que segue...

2.6.2 Terceiro momento: FUNEC.

Depois de muito sofrer na grande montadora de veículos (FIAT), veio o corrente ano de 2008 e, com ele, a crise econômica mundial que abatera meio mundo. O Brasil não ficou isento e fui dispensado. Momentos difíceis. Esposa grávida, fim do plano de saúde, findam os benefícios e somente agora com o seguro desemprego. Em 2009, após findar o benefício da seguridade social pensei e tomei um honrado propósito: iria, a partir daquele início de ano, consumir o que eu havia me graduado, licenciatura em sociologia (Ciências Sociais): lidar, entregar-me, ocupar-me com o ofício que escolhera para viver. Lecionar! Ser Professor e Educador! Trabalhar com o ser humano e suas indagações, seu espírito, desafiar as crianças, a juventude e os adultos em sala de aula e no ambiente de escola.

Para isso, no princípio, nesse corrente ano, prestei processo seletivo para a FUNEC – Fundação de Ensino de Contagem. Eram 14 vagas para todo o município, fui classificado e aprovado em 11º lugar. Corri atrás das documentações e firmei contrato com esta. Em março, comecei a trabalhar em duas Unidades da Fundação (eram 22 Unidades até então), São Luiz (bairro da periferia de Contagem), com 6 aulas, anexo da Unidade Petrolândia (bairro periférico de Contagem) – onde estudara no passado – e Unidade Alvorada (bairro central de Contagem), com 10 aulas, ambas com ensino regular e uma grata e nobre experiência, o EJA (Educação de jovens e adultos). As 16 horas-aula me rendiam um soldo de R\$ 960,00 naquele momento. Eram aulas noturnas, tinha o dia livre para minha família e outras ocupações. Foram, efetivamente, minhas primeiras experimentações como docente.

Um ‘frio na barriga’, novos desafios, agora era responsável direto por turmas de estudantes, por pessoas, por passar e trocar conhecimentos com aquele universo social e de saberes. Já que era uma Fundação mantida com o dinheiro público e, fiz toda a minha graduação em escola financiada com os tributos do contribuinte brasileiro, pus na cabeça e no coração que deveria honrar o dinheiro suado do povo e dar-lhes a melhor aula de Ciências Sociais/Humanas (Sociologia, Antropologia e Política) possível. Público excelente o da EJA. Pessoas maduras, ocupadas o dia inteiro com seus ofícios. Cansados, iam para a escola aprenderem, de fato, apesar das limitações e dificuldades ordinárias. Mas empreendia boas aulas e me colocava no lugar

deles, esforçava-me para ser didático e fazer-me compreendido, aprendia também muito com eles. A maioria mais velhos do que eu. Essa ilustre prova docente era observada por mim nas duas unidades no que condiz com a EJA. Mas, nos ensinos regulares, de ambas escolas, o desafio era outro. O corpo discente dessa fase, modalidade, não foram tão comprometidos com minhas aulas, meu olhar acerca da educação. Público adolescente, 14 a 16 anos. O desafio maior era conseguir lhes a atenção, o foco estava nas conversas alheias, celulares, ir ao banheiro, copiar matéria de outro colega professor, etc., menos prestar atenção neste que vos escreve. Urgia uma nova e um tanto retrógrada pedagogia. Salvo raras exceções...

Veio o recesso de julho. No mês de agosto, volta às aulas, volta ao trabalho. Tive uma ingrata surpresa de cunho político. A então Senhora Prefeita municipal Marília Campos, que já fora Deputada Estadual pelo PT (Partido dos Trabalhadores), procurando conter gastos financeiros, alegando o óbvio, fechou 13 Unidades da FUNEC. A responsabilidade realmente de vagas para o ensino médio é do Estado de Minas Gerais por meio de sua Secretaria de Educação. No entanto, a FUNEC fora criada por decreto no início da década de 1970. Sempre ofereceu à comunidade contagense e região o ensino médio e técnico. Ficaram 9 Unidades com cursos técnicos concomitantes e, minhas outrora 16 aulas foram reduzidas para apenas 6 horas-aula. Não fora fácil, essa carga horária me rendia, no final do mês, um vencimento de apenas R\$280,00. Indago: como cuidar de uma família com esse provento?

Na abertura do mês de setembro daquele ano, resolvi, a contragosto, buscar uma nova colocação no mercado, filho pequeno para criar, educar, exigências da vida de casado, voltei prontamente para a indústria. O município onde moro é essencialmente industrial. Não sabia como ingressar no Estado (designações, contratações, etc.). Fiquei por 1 ano e 3 meses numa empresa eletroeletrônica. Tinha um razoável salário, benefícios, plano de saúde. Ótimo para família. Confesso que tive até boas oportunidades lá, mas dentro de mim havia uma cobrança, uma demanda por voltar a fazer aquilo que é nato em minha vida, a vida docente. Minha antiga diretora da FUNEC Petrolândia, Maria Madalegna, na ocasião de minha rescisão contratual me colocou uma sentença: “Uma vez experimentada a Educação, nunca mais você sairá dela...” esse dito foi verdadeiro em minha vida.

Veio 2011 e, por acaso, resolvi ir à escola polo do Estado em Betim, para saber como deveria proceder para lecionar. Para meu assombro tinha uma designação para sociologia, cargo completo, na segunda-feira próxima, isso foi numa sexta-feira, fins de janeiro. Levantei a documentação e na segunda, no horário certo, participei de minha primeira designação no Estado. Nove candidatos, eu sem 1 dia de tempo na docência estadual, era o ÚNICO habilitado em Ciências Sociais – licenciatura em Sociologia. Fiquei com o cargo e, no dia 02/02/2011,

ingressei, pela primeira vez, como professor, numa sala de aula da SEE MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais). Eram 16 turmas de ensino médio. 13 primeiros anos, 2 segundos anos e 1 terceiro ano. À tarde. Era época do subsídio (sistema que substituía os valores do vencimento básico e das gratificações dos servidores públicos estaduais por um valor único) mas admito que meu primeiro salário foi uma festa. Como Professor recebi mais de R\$1.000,00 naquela época.

Hoje, 2023, o cargo que ocupo, Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, escola polo, situada na região central do município de Betim e que recebe os “melhores” estudantes da periferia, será o mesmo de minha posse, que se concretizou no dia 14/06/2017, do concurso da SEE MG, edital 04/2014. Fui nomeado em 3º lugar de um total de 16 vagas, em Betim, MG.

2.6.3 Quarto momento: Escolas Estaduais

Nesse ingresso na rede estadual de ensino, como Professor/Educador, ao abraçar minhas funções dentro dessa esfera pública, acabei por realizar papéis que estão fora do universo de uma pedagogia quadrada e antiga. Minha formação acadêmica abriu-me os olhos para uma outra forma de ensino, outra didática, outro olhar. Os meninos e meninas, jovens estudantes, estavam tão acostumados a copiarem do quadro e a se preocuparem com meras notas, que não prestavam atenção em minha forma de ensinar, de educar. Fruto das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Betim. Não havia reprovação, os estudantes da rede municipal eram aprovados automaticamente em sua imensa maioria, pouquíssimos eram retidos na série anterior. Repito: pouquíssimos! O desafio, nos moldes da Escola da Ponte portuguesa, era apontar caminhos, orientá-los num percurso onde eles seriam coautores do próprio conhecimento. Ensinar aquela moçada e aprender com eles exigiu de minha pessoa muita destreza espaço-tempo, pessoal e coletiva. Além de argumentos, questões e processos mais abertos de comunicação e de pesquisa para o (novo) universo que se descortinava frente aos seus olhos.

Naquele ano de 2011, houve uma longa greve estadual. Como precisava muito de trabalhar e, sem experiência na rede estadual, coagido por colegas e pela direção, fiz greve branca. Ia na escola, sem estudantes e lá ficava cumprindo meu horário. Aproveitei e estudei muito para o concurso vindouro. Pude, nesse período de greve, me designar em duas outras escolas estaduais, em horários e tempos diferentes. Escola Estadual Amélia Santana Barbosa, por 28 dias. Excelente escola e público. A colega Professora que substituí não era habilitada em Ciências Sociais, era licenciada em História. Mas ensinava sociologia a título precário. Na outra

escola, “Estadual Cecília Meireles”, fiquei por 42 dias, também em substituição de outra colega Professora, assim como a outra, graduada em História. Lecionava Sociologia como complementação de carga horária. Nesta, os desafios eram maiores, escola periférica, o público mais litigioso, mais carência econômica e cultural. Mas se tratava de uma escola organizada e bem equipada. Pude desenvolver, em pequena estadia, um intermediário trabalho no âmbito da Sociologia.

Nunca tive, nessas duas escolas, problemas da ordem de atentados violentos, sempre primei pelo respeito e empatia aos estudantes, o que fizera com que “abrissem portas” junto aos dilemas e interesses deles. Mas em ambas houve muita indisciplina, certo desinteresse e muita, muita conversa alheia. Para conseguir conquistar a cortesia e o respeito deles, precisava me desdobrar com uma proposta mais dinâmica, aberta e esclarecedora no que tange à busca por conhecimento, sapiência e, não meramente notas. A procura pura e simplesmente por notas não prova piamente nada. Apenas cativa e destra.

Mas voltemos para a Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo...

2.6.4 Quinto momento: Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo

A Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo (EENSC), popularmente conhecida na comunidade betinense como ‘Nossa Senhora do Carmo’ e, entre nós funcionários e estudantes, carinhosamente por NSC. Trata-se de uma boa escola, com 34 anos de fundação (abril de 1984), cerca de 900 estudantes de ensino médio matriculados em dois turnos, mais 2 turmas de pós-médio, Magistério, noturno. Escola grande, portanto. Não só no número de estudantes, mas igualmente no espaço físico, cerca de 2 hectares de área.

Lecionando nessa escola, pude fazer bons amigos professores e colegiais para toda vida. O público discente é variado socioeconômica e culturalmente falando. Muitos são de classe média baixa, poucos de baixa renda e pouquíssimos de alta renda. Lá recebemos filhos e familiares de colegas professores e de profissionais liberais diversos (até filho de juiz e de parentela tradicional e política ali já se matriculou), além de profissionais simplórios em seus afazeres. Recebe-se a “nata” de educandos da periferia do município. Constatamos que estes procuram por seus serviços educacionais pela ‘qualidade’ de seu corpo docente e infraestrutura. Visto que na periferia há maior precariedade no ensino e, uma atmosfera de se pretender apenas o diploma de papel para o rápido ingresso no mercado de trabalho. Muitos dizem nos corredores que, no NSC têm de se estudar muito em detrimento de outras escolas da região e das cercanias.

Sinceramente, o maior problema que já enfrentei e enfrento é no quesito de rebeldia, bagunça da puberdade e na astúcia das conversas fora do contexto das temáticas que urbanamente professo. Também alguns poucos colegas professores com uma pedagogia e didática antigas. Mas no usual do cotidiano, nada de violência física e gratuita, apenas casos isolados e, graças ao Bom Deus, nunca contra a minha pessoa. Com carisma e certa entrega, logro a confiança dos meus estudantes. Sempre deixo claro para eles que sendo escola mantida pelo Estado, com dinheiro dos tributos diversos pago por todos, logo por eles mesmos, por seus pais, por toda a sociedade, enfim, esclareço a partir daí que, quem, de fato, paga meu salário são eles mesmos. Os estudantes que, de fato, ‘ditam’ as regras são o termômetro para sinalizar que tipo de lição querem: se uma aula esclarecedora ou uma aula fantasia, uma simulação, um fingir que se aprende e ensina. Tem dado resultados tenuamente satisfatórios...

Outro momento nessa mesma escola são as conquistas. PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), cursos de capacitação, formação continuada de professores, etc. No PIBID, fui por mais de dois anos, agosto de 2013 a fevereiro de 2016, Professor Coordenador. Coordenava um grupo de 8 estudantes de Ciências Sociais, licenciatura em sociologia, da PUC MINAS. Às terças e quintas-feiras regularmente e, periodicamente, aos sábados e quando convocado no Campus da PUC MINAS, bairro Coração Eucarístico, em Belo Horizonte. Esse momento de minha docência fora, sem dúvida, fomentador, esclarecedor, enriquecedor e virtuoso para a minha carreira. Quanto aprendizado, formação e aquisição de saber! Até entrevista para a TV PUC concedera. Momento ímpar!

2.6.5 Sexto momento: curto período como efetivo

Também houve, de julho a novembro de 2013, uma curta história minha, como efetivo de PEB IA (Professor de Educação Básica, nível I, grau A), no Estado de Minas Gerais. Fui aprovado, nomeado e empossado pelo concurso de 2011. Porém, na ingenuidade de presumir que no município onde resido haveria uma grande concorrência, inscrevi-me para outro município vizinho de 26 mil habitantes, Juatuba, distante 33 Km de minha residência. Essa decisão romântica e pueril fez me ser empossado numa escola pequena (Escola Estadual Joaquim Corrêa) que não comportava um cargo completo num só turno/horário. Resultado: tinha aulas manhã e noite. Isso fazia com que eu me deslocasse muito e gastasse muito combustível. Em 2013, meu filho tinha, naquela ocasião, 4 anos, necessitava muito da minha presença como pai, para levá-lo e buscá-lo na escolinha, considerando que minha esposa, servidora pública municipal, não tinha tanta disponibilidade para tal intento.

Aliado a esse relevante fato, as aulas noturnas começavam às 18 horas, eu pegava meu filho às 17:20, literalmente eu corria velocidade muito alta pela BR 262 (Rodovia Celso Mello Azevedo) até a escola, horário de “rush” (horário de pico), muito trânsito carregado, consequência de tudo isso: chegava todos os dias para as aulas noturnas atrasado. Aquilo foi ficando sistemático, me incomodava e, conseqüentemente, a senhora Isabela Neves, diretora da escola me chamava sempre para um bate papo. Com o tempo, ela foi ameaçando abrir processo administrativo, alegando que não estava tendo um bom desempenho. Cumpria bem o meu dever de ser um bom Professor, um bom Educador a levar aqueles adolescentes e jovens ao pensamento crítico, entretanto, não conseguia chegar a tempo. Às vezes 10, 15 minutos de atraso. Uma certa vez, ela fora indelicada, me chamando atenção em público dizendo que não se importava com meus problemas familiares (o que de fato não é preocupação dela), foi o estopim. Pedi licença e, com a cabeça quente, pedi exoneração. Na verdade, o documento que ela me deu para assinar não tinha efeito algum, só mais tarde, na Superintendência de Ensino Metropolitana B, é que fui concretizar minha exoneração. Para o bem dos estudantes daquela cidade não perderem o direito às aulas, pois o antigo Professor designado, morador local, voltara a assumir as aulas, outrora minhas. Havia adolescentes ali bem promissores, críticos e participativos. Não me arrependi de minha deliberação, pois logo consegui, em Betim, uma nova designação para outro cargo de professor de Sociologia. Apenas senti muito pelas turminhas deixadas para trás, uma vez que havia começado um prometedo trabalho de pesquisa com eles.

Uma curiosidade importante: a diretora Isabela Neves era prima em 2º grau do, então, Senador da República, por Minas Gerais, Aécio da Cunha Neves.

2.6.6 Sétimo Momento: prática docente, construção e crítica

No que tange à prática docente, necessária e urgente como papel transformador da coletividade, afirmo convicto de ser esta uma construção social: o professor deve construir e proporcionar sempre uma relação de educação dialógica nos espaços escolares. Sempre me reconheci nesse campo da Educação. Efetivo nessa vocação, percebi minha necessidade de fazer diferente, não primar pelo mérito, mas também pelas potencialidades, habilidades e talentos. Pensava que deveria aprender práticas pedagógicas e didáticas novas, as quais fizessem desenvolver melhor minha docência nesse espaço. Que pudesse sentir-me contente na minha escolha profissional.

Pois bem, nesse ínterim da minha carreira e prática docente, muitas observações venho fazendo, refletindo e considerando que, muitos colegas profissionais do âmbito docente não têm a devida lucidez do poderio de seu papel transformador, tanto em sala de aula quanto nos espaços escolares e na própria sociedade. Talvez pela má formação ou más escolhas: uma conjuntura maior, porventura. Não lutam pelo que acreditam e ensinam, decerto não desenvolvem um trabalho coletivo e verdadeiro na educação. Pondero que o trabalho docente e coletivo seja muito mais que apenas preencher com pincel ou giz o quadro, dar atividades e avaliar. Mas, não avaliar por avaliar simplesmente, sim, avaliar na construção de valores de tolerância e respeito à liberdade, inspirados nos princípios demasiadamente humanos de solidariedade. Diante disso, o filósofo e pensador da educação Cipriano Luckesi, afirma: “a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2002, p. 44).

Diante desse quadro normativo da nossa realidade educacional e dos processos de avaliação, também pude perceber o quanto a classe dos professores me parece sem união e com ações egocêntricas. Aliados ao autoritarismo, à falta de liberdade, ao preconceito, ao individualismo, fortalecendo tais ações. Pensam quase somente nos vencimentos no final do mês, nos seus problemas idiossincráticos do cotidiano e muito insuficientemente agem em prol da coletividade.

Para corroborar minhas constatações, cito Fraga:

Todos esses problemas que clama por solução no horizonte de nossas consciências, aguardam pela retomada de nós mesmos, para questionar nossa acomodação à condição de meros recursos humanos, perguntando por que não assumimos nosso destino de "agentes intencionais, conscientes e consequentes", reconhecendo-nos responsáveis por omissões e ações que praticamos, no ensino e na gestão (FRAGA, 2003, p.56).

Nesse difícil e nobre caminhar das vivências docentes, fez-me lembrar de uma celebre afirmativa de Paulo Freire: “mudar é difícil, mas possível e urgente” (FREIRE, 2001a, p. 31). Caminhemos...

2.6.7 O presente caminhar

Como professor e educador, tenho percebido e vivido situações em que as próprias instituições de ensino e seus docentes têm internalizado a ideia e a prática de propagarem a

ostentação do conhecimento. Formam-se alunos, estudantes obedientes e pouco questionadores, reprimidos em modelos que não privilegiem o livre pensar. Suas buscas são por meros 60 pontos para serem aprovados. A saber, um modelo superficial e sem estímulo, já dizia o mestre Rubem Alves que o professor deve promover é fome, curiosidade, dúvida. Como um cozinheiro, um feiticeiro. E não apenas passar meros conteúdos (ALVES, 2010). Numa perspectiva clara para Freire acerca desse modelo educacional que não prima pelo ato da reflexão crítica, afirma que “(...) “Numa visão libertadora, (...) o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 2001, p. 102-103). Para tanto, Freire nos ensina que

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p.103).

E é nesse contexto de discussão que percebo falhas consideráveis na educação enquanto instrumental para formação cidadã, pois sem cidadania as pessoas não desenvolvem plenamente suas potencialidades humanas, solidárias, senso de pertencimento e interações sociais. A principal finalidade desse tipo de educação é exatamente “(...) transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 1987, p. 60). Torna-se presa fácil na arquitetura da sociedade de consumo e das armadilhas da indústria cultural, silenciando as pessoas de um entendimento emancipatório.

Isso pois enunciado na discussão anterior, segundo Freire (1996), a sua pedagogia pautada na autonomia das pessoas tem sua magnitude educativa exatamente no significado da liberdade de pensamento e na importância de formar as pessoas, não só em termos educativos, mas também éticos.

Isso posto, considero minha ação docente como fomentadora de ações sociais e políticas, tanto no âmbito educativo quanto na construção de um espírito ético, uma forma concreta e possível de transformação; a partir da dialética de transformação ensino aprendizagem. Nessa consideração cidadã, faço dos dizeres de Freire minhas palavras: “(...) “Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 1996, p. 30). Isso com o

propósito de mediar na formação de outros agentes sociopolíticos. A começar nos espaços da escola, espalhando pelo mundo afora. Um processo genuinamente humano: libertar-se das agruras das prisões da ignorância para o exercício cidadão.

Nessa conjuntura sociopolítica e educacional, é fundamental o papel da escola, dos espaços escolares, para a construção do ato político de leitura do mundo (FREIRE, 1989). Espaços estes de cidadanias que, além do aprendizado de ler o mundo, também lugar de aprender a modificar a partir do conhecimento, pela ação solidária própria dos humanos. Um processo dialético de ação perante o mundo, a sociedade, que deve envolver o prazer ativo de trocas, interações, vivências e experiências socializadoras e de ensino-aprendizagem. Isso porque, para Freire, o processo dialógico é a base da pedagogia que problematiza e é libertária, além de fomentar nos sujeitos socioculturais, em maior ou menor grau, uma curiosidade epistemológica. O que conseqüentemente leva à pesquisa e aprendizado (FREIRE, 1996).

A educação dialógica e emancipatória é necessária para o entendimento da sociedade em que vivemos. Uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada. Superar essa contradição requer uma educação dialógica, política, no estrito termo da significação das ações humanas, como Freire (1989) aponta na ação política da leitura do mundo. Tal ação de ensino aprendizado de ler o mundo, significa interpretar, entender criticamente o funcionamento e as interações entre os seres humanos, sistemática e criticamente. Tudo isso é ferramenta para avaliação dessa contradição. Nessa potencialidade do diálogo, Freire adverte com sapiência a conduta docente frente à discente

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 59 – 60).

Por essa causa, Freire (1996, p. 23) relata que nessa potencialidade dialógica, docente e discente, o ato de “(...) “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (...). E “(...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” A emancipação se faz nesse processo, com naturalidade até, abrindo caminhos dos quais os discentes, como agentes de mudança da realidade, tenham atizada a curiosidade, curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). O ensino-aprendizagem não seria de fato verdadeiro, afirma Freire, se não soubéssemos de nossa

incompletude. Ou seja, abertos a algo que se revela nessa construção dialógica. A grande oportunidade de quem promove o ensino-aprendizagem é o de transformar a curiosidade natural, em consequência, ingênua, em uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996). Uma decisão pedagógica e revolucionária, porque há reconhecimentos da alteridade entre os sujeitos da ação.

Portanto, Freire e sua pedagogia dialógica e emancipatória tem muito a contribuir para pensar caminhos político-didáticos para a promoção de uma sociedade com gente plena de liberdade e cidadania. Aqui, portanto, é possível pensar a campanha intensa de mobilização de alfabetização das 300 pessoas camponesas em Angicos, Paraíba e outro lugares, onde fora utilizado com veemente inteligência o método sistematizado por Paulo Freire, em que era empregado o processo de ensino-aprendizagem do ato político de escrever e ler. Freire, em seu solene discurso acerca de uma educação sustentada no ato de emancipação, proferiu

Concluindo, eu apenas gostaria de citar duas coisas aqui de Angicos. É que quando os homens começam a criar palavras, eles criam palavras que não são apenas vocábulos, mas que são conceitos; ora são conceitos do seu universo, não são do nosso. Eles chamam a estas palavras que não existem e que eles criaram e depois descobrem que não têm uma existência funcional, eles chamam de palavras mortas e chamam as palavras que existem de palavras de pensamento. No que há, aliás, uma coisa até certo sentido poético e daí em diante, Senhor Presidente, apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a V.Excia., mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderam do seu destino; vão votar não somente nos coronéis ou porque coronéis, mas vão votar precisamente na medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a eles mesmos (FREIRE, 1963, p. 08).

Não tenho dúvidas de que essa educação dialógica, pautada na emancipação, é um dos alicerces para a formação das pessoas na ideia de esclarecimento em muitas frentes de diálogo. Mas, aqui, educação entendida no sentido dos processos socializadores, daquilo que nos dota de significados, sentidos, daquilo que dá bases orientadoras para a liberdade democrática e cidadã. Mas de pessoas inseridas no grande contexto das inteligências formadoras das humanidades. Freire assiste a essa esperança coletiva quando diz que “(...) a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1997, p. 15).

Mas me atendo a ponderar a educação aqui como um caminho certo de emancipação. Aquela que prima por fomentar e “(...) inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2001, p. 29 - 30). Uma educação que eleve o espírito contra a ignorância que leva à barbárie. Ou seja, um processo educacional que promova o espírito humano, as humanidades, o censo de altruísmo. E não somente esse modelo retrógrado de uma educação bancária, nos moldes apurados por Freire, mas uma educação libertária a promover o diálogo solidário e permanente (FREIRE, 1987). Freire orienta que é pela dialógica que nos é nutrida a nossa “(...) necessidade existencial. É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, onde a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar. É necessário amor, humildade, fé no homem, criatividade, criticidade e esperança” (FREIRE, 1980, p. 22).

3 A MODERNIDADE LÍQUIDA: SOCIEDADE DE CONSUMO

Para isso servem o ritmo e o dinamismo. Nada deve permanecer como era, tudo deve continuamente fluir, estar em movimento... (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 25)

Para dissertar acerca da modernidade líquida, é preciso falar de Zygmunt Bauman. Sociólogo e filósofo polonês, de origem judaica, radicado na Inglaterra desde a década de 1970, onde fora condecorado com a cidadania britânica. Antes de se firmar na Inglaterra, viveu com os pais na extinta URSS e passou brevemente por Israel. Catedrático emérito da cadeira de sociologia das Universidades, Leeds, na Inglaterra e de Varsóvia, na Polônia, seu país natal. Sensível ao pensamento de Freud, Arendt e de Adorno, suas principais referências (RODRIGUES, 2014).

Nascido em 19 de novembro de 1925, na cidade de Poznan, e falecido em 09 de janeiro de 2017, em Leeds, Inglaterra. Seus pensamentos e escritos epistemológicos perpassam pela complexidade instrumental do que ele alcunhou de modernidade líquida e, de modo singular de pós-modernidade. Também alcunhou modernidade sólida, de modo singular se refere à sociedade moderna, que cedera lugar à nova ordem social, líquido-moderna (RODRIGUES, 2014).

De forma sucinta, modernidade líquida caracteriza a sociedade atual, com seu viés consumista, veloz, marcadamente responsável pela individualização das pessoas. Onde todas as formas de organização social, das instituições, se transformam de maneira muito ligeira e sem previsão no âmbito das relações sociais e afetivas (BAUMAN, 2001)

A modernidade líquida em que vivemos traz consigo uma misteriosa fragilidade dos laços humanos – um amor líquido. A segurança inspirada por essa condição estimula desejos conflitantes de estreitar esses laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos (BAUMAN, 2004, p.21).

Agora, modernidade sólida caracteriza o que fora outrora o mundo moderno, obsoleto, com seu viés marcadamente fundado em organizações sociais bem estruturadas, com sua rigidez nas regras, nas etiquetas, ponderando o comportamento e as ações humanas com dureza. Tudo com plena certeza e ordem (BAUMAN, 2001).

A ciência moderna nasceu da esmagadora ambição de conquistar a Natureza e subordiná-la às necessidades humanas. A louvada curiosidade científica que teria levado os cientistas ‘aonde nenhum homem ousou ir ainda’ nunca foi isenta da estimulante visão de controle e administração, de fazer as coisas

melhores do que são (isto é, mais flexíveis, obedientes, desejosas de servir) (BAUMAN, 1999, p.48).

Conceitos estes para caracterizarem a sociedade contemporânea, em objeção ao antagonismo da era moderna, que iniciara por volta do século XV, a qual ele denominou como modernidade sólida. Apesar de versar com característica acerca do pós-moderno, seus pensamentos e escritos têm uma visão pessimista e desconfortante, ainda que confira uma tênue empatia no humano. Pessimismo que preconiza com o parágrafo:

A vida na sociedade líquido moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras jogada para valer. O verdadeiro prêmio nessa competição é a garantia (temporária) de sermos excluídos das fileiras dos destruídos e evitar sermos jogados no lixo” (BAUMAN, 2007, p 10).

O termo “sólido”, remete a ideia e concepção de uma vida social marcada pela razão e pela rigidez das regras. Designa uma era do tempo em que as pessoas creditavam sua fé numa esperança de vida, inclusive, na certeza de eternidade, onde havia a “(...) possibilidade de ‘renascer’, de deixar de ser o que é para se transformar em alguém que não é” (BAUMAN, 2005, p. 16). Uma “modernidade pesada, sólida, condensada, sistêmica (...)” (BAUMAN, 2001, p. 33). Um modelo social que começou entrar em crise agônica, já no século XX. Bauman sublinha que o passado era o espaço social das esperanças que se foram:

(...) onde o tempo caminhava bem mais lentamente e resistia à aceleração, as pessoas tentavam fechar o torturante fosso entre a pobreza de uma vida curta e mortal e a riqueza infinita do universo eterno com esperanças de reencarnação ou ressurreição. Em nosso mundo, que não conhece nem admite limites à aceleração, tais esperanças podem muito bem ser descartadas. Se alguém se move com rapidez suficiente e não se detém para olhar para trás e contar os ganhos e perdas, pode continuar comprimindo um número cada vez maior de vidas no tempo de duração de existência mortal, talvez tantas quantas a eternidade permitir (BAUMAN, 2007, p. 18).

Para tanto, no que se refere ao moderno-líquido, Bauman apresenta o que é esse mundo social onde as relações nos atos e pensamentos, nas rotinas e costumes, se mudam num tempo muito mais curto, onde “não conhece nem admite limites à aceleração, tais esperanças podem muito bem ser descartadas” (BAUMAN, 2007, p. 18), tudo é pautado na ideia do temporário: o mundo moderno líquido:

É uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das nossas formas de agir. A rapidez da vida e da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente (BAUMAN, 2007, p. 08).

Também reforça que nessa mesma sociedade líquida, cansada: (...) as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades (BAUMAN, 2007, p. 7).

Por isso, as demandas e desafios da pós-modernidade a que Bauman (2001) expõe em suas observações epistemológicas apresentam importantes transformações na essência do ser humano, individualizando-o num ciclo de frustrações e degradações, onde as esperanças e promessas não podem ser realizadas, conquistadas em sua plenitude, pois o encerra em algo que já não é, mas numa cativante ideia e atos do que vem a ser (BAUMAN, 2001).

Em especial, às formas de organização do viver nessa condição trazida pelo “caos” da pós-modernidade: a do consumismo alimentando as efemeridades como referências para a procura constante do novo, do belo, do ego, em sintonia primada com uma forte mídia e redes sociais focadas, exclusivamente, para acentuar as opções, realizações e manutenção dos desejos. Onde o “(...) volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes” (BAUMAN, 2008a, p. 38) são fomentados.

3.1 Modernidade líquida e Pós-modernidade

Segundo Bauman (2013), a modernidade líquida tem início no final da II Guerra Mundial e se acentua a partir da década de 1960 com mudança na mentalidade e na categoria dos sentimentos, dos valores e das relações humanas, no âmbito do tempo, da vida, do amor e da psicologia. Adentrou-se no espírito humano com eficácia e rapidez. Onde tudo tem a marca do efêmero, nada feito para durar, na estática solidez das relações, mas se liquefazer numa “(...) cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (BAUMAN, 2013, p. 36). Uma ruptura no modo de vida e pensamento da modernidade sólida vem a modernidade líquida (Bauman, 2001).

Bauman, ao propor a conceituação de uma nova ordem moderna, a pós-modernidade propriamente (líquida), faz uma ruptura com a ordem anterior, por ele chamada de modernidade sólida (modernidade). “Os tempos modernos encontram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração (...)” (BAUMAN, 2001, p. 10).

Aquele modelo outrora cartesiano, fundamentado no uso da razão, da ciência e da técnica, no ínterim dos séculos XVII ao XIX, cede lugar a uma nova mentalidade no mundo líquido moderno. Essa nova ordem da modernidade, não está presa apenas a um período histórico, recortado, mas carregado de mudanças no pensar e agir social. Uma dessas mudanças está exatamente no campo do pensamento, onde uma das consequências seria a destruição do pensamento romântico, do amor romântico em favorecimento de uma nova ordem de pensamento, a da ciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Assim, Bauman defende a pós-modernidade como um período histórico bem situado, definido por uma nítida mudança relacionada ao período, então, denominado outrora de moderno. Essa mudança social e histórica, da solidez para a liquidez, é passível de uma compreensão de parcialidade ou mesmo marcada por uma total interrupção (BAUMAN, 1997, 2005).

O autor enfatiza que o derretimento da percepção dos sólidos na sociedade moderna é uma característica relevante da modernidade líquida (Bauman, 2001). Uma concepção de mundo a questionar os valores e tradições antigos, no âmbito da ética e moral judaico-cristã, da cultura e da arte e, numa nova forma de se enxergar o ser humano no mundo. Destrona o teocentrismo elevando o homem como elemento central nesse novo ordenamento da sociedade, o antropocentrismo. “Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade fluida” produziu na condição humana” (BAUMAN, 2001, p. 15).

Institui-se assim, uma nova noção de leitura para as correntes histórica, política, econômica e cultural. Isso posto, instaura-se uma modernidade líquida.

Pondo fim ao chamado mundo sólido, pautado na objetividade da ciência e no uso da razão, torna-se conveniente afirmar, portanto, nas palavras de Bauman que “Agora é o menor, mais leve e mais portátil que significa melhoria e “progresso”. Mover-se leve, e não mais aferrear-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez (...) é hoje recurso de poder” (BAUMAN, 2001, p. 22).

Essa mudança da ordem sólida para a líquida, não mais se objetiva no transformar e dominar a natureza, exclusivamente, mas se ancora no ‘artificial’ e na superficialidade efêmera da sociedade de consumo. Instaura uma crise na civilização, crise essa nas tradições, no sagrado, nas liberdades e nas inseguranças internas e externas ao indivíduo. Reconfigurando essa categoria do humano na inevitável modernidade líquida, onde “(...) mais do que tudo, os projetos modernos de perfeição global tiraram seu ímpeto do horror à diferença e da impaciência com a alteridade” (BAUMAN, 1999, p. 272).

Condição esta desse novo homem, no âmbito da sociopolítica mundial, relacionada a fatos sociais desafiadores como a imigração em massa para o mundo rico, a Europa e os EUA; a pobreza oriunda dos processos globalizantes, das guerras e conflitos políticos e econômicos, fundamentadas na exclusão e no medo.

Isso ajuda muito a explicar a coincidência da recente migração em massa com o crescente sucesso da xenofobia, do racismo, e da variedade chauvinista de nacionalismo; e o sucesso eleitoral, ao mesmo tempo espantoso e inédito, de partidos e movimentos xenofóbicos, racistas e chauvinistas, e de seus belicosos líderes (BAUMAN, 2017, p. 18).

Outra característica própria da mudança nas categorias do pensamento e dos atos humanos, na sociedade de consumo, é o que o autor denomina, antagônico, de sociedade de produtores e sociedade de consumidores. Outrora, era a sociedade de produtores que imperava na modernidade sólida, entretanto, Bauman apresenta de forma vigorosa a passagem dessa sociedade (produtores) para a sociedade de consumidores, evidenciando seus problemas ocasionados na pós-modernidade (BAUMAN, 2008b).

Houve uma evolução considerável da sociedade de produtores, estruturada na estabilidade e na segurança, sólidas portanto, para um modelo consumista, com suas instabilidades e inconstâncias, portanto líquida. A mudança desse entendimento de uma sociedade de produtores, estável, firme, para um novo modelo de sociedade, agora organizada no consumo, instável, líquida, exigiu uma mudança comportamental e significativa na condição humana e nos seus desejos.

Esse desejo era de fato uma matéria-prima bastante conveniente para que fossem construídos os tipos de estratégias de vida e padrões comportamentais indispensáveis para atender a era do “tamanho é poder” e do grande é lindo: uma era de fábricas e exércitos de massa, de regras obrigatórias e conformidade às mesmas, assim como de estratégias burocráticas e panópticas de dominação que, em seu esforço para evocar disciplina e subordinação, basearam-se na padronização e rotinização do comportamento individual (BAUMAN, 2008b, p.42).

A sociedade de produtores tem uma premissa máxima, caracterizada principalmente pela rigidez na confiança e segurança, num ambiente resistente às intempéries físicas e humanas, como afirma Bauman:

Apenas bens de fato duráveis, resistentes e imunes ao tempo poderiam oferecer a segurança desejada. Só esses bens tinham a propensão, ou ao menos a chance, de crescer em volume, e não diminuir- e só eles prometiam basear as expectativas de um futuro seguro em alicerces mais duráveis e confiáveis, apresentando seus donos como dignos de confiança e crédito (BAUMAN, 2008b, p. 43).

Já no que se refere à sociedade de consumidores, o que impera é o descarte, a substituição, o possuir, num modelo de servir-se e investida em si mesmo, narcisicamente, predominando valores hedonistas. Não torna possível outra forma de concepção de indivíduos que não seja o entendimento consumista. Bauman já alertara que:

Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção (BAUMAN, 2008b, p. 73).

Contrapondo a modernidade sólida frente à modernidade líquida, esta tira das pessoas o senso de responsabilidades no domínio da coletividade, fragilizando os laços solidários e altruístas. Isso na medida em que as redes e mídias sociais estabelecem a distância e cuidados diante das interações sociais. Acentuando assim, ainda mais, o individualismo e o egoísmo em detrimento do bem-estar comum a todos (BAUMAN, 2001).

Nesse aspecto, as pessoas ficam cativas, prisioneiras: “A liberdade não pode ser ganha contra a sociedade.” (BAUMAN, 2001, p. 30). Urge a superação ou adaptação à liquidez pós-moderna e resgatar valores da solidez moderna. Considerando o bem comum na perspectiva coletiva e dialética.

A meu ver, os otimistas acreditam que este mundo é o melhor possível, ao passo que os pessimistas suspeitam que os otimistas podem estar certos. Mas acredito que essa classificação binária de atitudes não é exaustiva. Existe uma terceira categoria: pessoas com esperança. Eu me coloco nessa terceira categoria. De outra forma, não veria sentido em falar e escrever (BAUMAN, 2014).

Esse termo “líquido” é atribuído à fluidez e à liquidez presente no espírito da sociedade pós-moderna. Como a água em sua fluidez, não se mantém na mesma forma constante. Principalmente, no âmbito dos valores e dos sentimentos, as identidades sofrem mudanças todo o tempo. Em outras palavras, a solidificação e rigidez nas relações humanas cede lugar a “(...)

uma vida precária, vivida em condições de incertezas constantes (...) que alimenta a insatisfação do eu consigo mesmo” (BAUMAN, 2007, p. 07).

Ou seja, relações humanas frágeis, frias, superficiais, narcisistas, substituindo o modelo outrora duradouro, sólido, ancorado na seriedade nos compromissos de toda ordem social: “(...) destronou a duração, promoveu a transitoriedade e colocou o valor da novidade acima do valor da permanência” (BAUMAN, 2007, p. 83).

Isso significa dizer no âmbito das relações humanas e afetivas que, na modernidade líquida, de acordo com Bauman (2004, p. 12), essa fluidez “(...) favorece o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados (...)”, e tudo num momento proeminente de tecnologias digitais, redes e mídias sociais que não estão preocupadas com o valores altruístas que possam levar a uma experiência no âmbito sentimental e de escolhas, mas, pelo contrário, é propício para elevar essa experiência para o âmbito mercadológico, ou seja, torna o desejo materializado em mercadoria: “(...) Se a felicidade pode ser um “estado”, só pode ser um estado de excitação estimulado pela incompletude” (Bauman, 2009, p. 43).

A sociedade líquida impera a insegurança e fortalece as fobias sociais, onde “temerosos e amedrontados, esperançosos de que os perigos que temem sejam forçados a recuar graças a eles mesmos (com ajuda remunerada, obviamente)” (Bauman, 2008a, p. 15). O medo da exclusão é imperativo nessa conjuntura social.

O desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e a julga-los, segundo o padrão desses objetos, pelo volume de prazer que provavelmente oferecem em termos de seu “valor monetário” melhor das hipóteses, os outros são avaliados como companheiros na atividade essencialmente solitária do consumo, parceiros nas alegrias do consumo, cujas presença e participação ativa podem intensificar esses prazeres. Nesse processo, os valores intrínsecos dos outros como seres humanos singulares (e assim também a preocupação com eles por si mesmos, e por sua singularidade) estão quase desaparecendo de vista. A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor (BAUMAN, 2004, p.45).

Desejos estes arquitetados numa já instaurada sociedade do consumo que faz promessas de uma vida fácil e feliz, na qual a satisfação e o prazer devam estar à disposição das pessoas, que abomina e retira sua cidadania em cumprimento de um nascer do mero consumidor insatisfeito, sempre à procura de novidades; alienado, que não possa ter nenhuma opção de esclarecimentos, e irracional, que não tenha tempo de refletir acerca de sua tomada de decisão.

“(…) uma sociedade que julga e avalia seus membros principalmente por suas capacidades e suas condutas relacionadas ao consumo” (BAUMAN, 2007, p. 109). Um consumismo alicerçado nos moldes de uma crescente epidemia que objetivamente faz das pessoas humanas um ser que “(…) flutua desconfortavelmente entre os prazeres do consumo e os horrores da pilha de lixo” (BAUMAN, 2007, p. 17).

3.2 Sociedade líquida-moderna: sociedade de consumo

“(…) Hoje, predominam as celebridades do cinema e da TV, as cantoras exóticas, os desportistas biliardários, a sugerir que a felicidade resulta de fama, riqueza e beleza.” (Frei Betto, 2013, p. 15)

Uma sociedade configurada no modelo líquido enfrenta desafios em viver o amor e seus afetos. Existe uma dificuldade no cuidado, na responsabilidade do amar. Os laços afetivos se rompem com muita facilidade. Na sociedade de consumo, o que dita as regras é o efêmero, o passageiro, o descartável. Bauman (2004, p. 13) orienta que “(…) se o desejo quer consumir, o amor quer possuir. (...) se o desejo se autodestrói, o amor se perpetua.” Ainda, acerca do amor em tempos líquidos, Bauman, de forma simples, argumenta que

As promessas do amor são, via de regra, menos ambíguas do que suas dádivas. Assim, a tentação de apaixonar-se é grande e poderosa, mas também o é a atração de escapar. E o fascínio da procura de uma rosa sem espinhos nunca está muito longe, e é sempre difícil de resistir (BAUMAN, 2004, p. 12).

O modelo social de liquidez, que se dispõe mais pela aceitação e facilidade do divórcio, que ao invés de fomentar ações para o amor, promove um processo de individualização pautado numa relação hedonista, egocêntrica, fragilizando a experiência humana (BAUMAN, 2004). As pessoas dizem simplesmente ‘não’ com facilidade e seguem suas escolhas quando as relações afetivas não se tornam mais promissoras. Para esse fim, dispositivos legais como o divórcio, existem. A perspectiva do mercado é óbvia, enquanto satisfazer o ego, está valendo, quando não houver mais satisfação, descarta:

(...) A promessa de aprender a arte de amar é a oferta (falsa, enganosa, mas que deseja ardentemente que seja verdadeira) de construir “a experiência amorosa” à semelhança de outras mercadorias, que fascinam e seduzem exigindo todas essas características e prometem desejo sem ansiedade, esforço sem suor e resultados sem esforço (BAUMAN, 2004, p.11).

Na sociedade líquida-moderna, há espaço propício à gênese de uma regra ética e moral com responsabilidades hedonistas na qual o consumismo tornou-se central na vida social. Onde o “agora” é a regra máxima, nos círculos de amizades, nas relações sociais e íntimas do descarte consoante aos anseios dentro da sociedade (BAUMAN, 2008a).

Os modernos e compactos celulares, os smartphones, as redes sociais os aplicativos de namoros, de encontros (e desencontros) têm exatamente esse papel característico na modernidade líquida, de transformar as pessoas e seus corpos em objetos de prazer, como uma mera mercadoria (Bauman, 2008b).

Bauman classifica que:

A “sociedade de consumidores”, em outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista, e rejeita todas as opções culturais alternativas. Uma sociedade em que se adaptar aos preceitos da cultura de consumo e segui-los estritamente é, para todos os fins e propósitos práticos, a única escolha aprovada de maneira incondicional. Uma escolha viável e, portanto, plausível e uma condição de filiação (BAUMAN, 2007, p.73).

Para tanto, dando corporalidade à representação ‘líquida’ dentro da sociedade pós-moderna, Bauman afirma que:

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (Bauman, 2001, p.8).

Dura realidade em crescimento global, na qual seja possível afirmar a negação e supressão dos ideais de cidadania, o esquecer daquilo que lhe confere a dignidade humana. Trocam-na por um “vírus” a aniquilar a dignidade, a sublimidade do espírito humano por uma vida pequena, tênue, fechada no ciclo exacerbado do consumo no presente e para o presente, onde vivem para sobreviver tanto quanto possível e para obter satisfação o máximo possível (BAUMAN, 2007), o autor acrescenta:

O mundo habitado por ‘lumpem-proletariado espirituais’ (este vírus) não deixa espaço para inquietações sobre qualquer outra coisa senão o que pode ser, ao menos em princípio, consumido e saboreado instantaneamente, aqui e agora (BAUMAN, 2007, p 14).

Bauman (2008b) salienta que a cultura do consumo não nasceu espontaneamente, ganhou legitimidade ao se difundir socialmente por causa de uma cultura materialista por si só. Transformou o mercado de consumo em espaços de deslumbres, capazes de criar fetiches, rituais a estimular novas formas de viver coletivamente e comportamentos padronizados, altamente comerciais no qual “(...) satisfazer os desejos humanos de uma forma que nenhuma sociedade do passado pôde realizar ou sonhar” (BAUMAN, 2007, p. 105).

De acordo com Marx (1996, p.18), “desde que os homens trabalham uns para os outros, independentemente da forma como o fazem, o seu trabalho adquire também uma forma social.” Nessa atribuição, é que nasce o termo fetichismo, o qual remete à ideia da coisificação da pessoa, subjetivando-a em mercadoria. No entanto, na sociedade de consumo, esse caráter toma outra proporção no âmbito de que a mercadoria aqui não é algo alheio à pessoa, subjetivo, mas é a própria pessoa. “É preciso primeiro se tornar uma mercadoria para ter uma chance razoável de exercer os direitos e cumprir os deveres de um consumidor” (BAUMAN, 2008b, p. 89).

Bauman denomina esse fato de ‘fetichismo da subjetividade’, implicando em estilos de vida que:

(...) propaga a circulação rápida, a menor distância do uso ao detrito e ao depósito de lixo, e a substituição imediata dos bens que não sejam mais lucrativos. (...) A cultura líquido-moderna não se percebe mais como uma cultura do aprendizado e do acúmulo, parece, em vez disso, uma cultura da descontinuidade e do esquecimento (BAUMAN, 2007, p. 80 - 84).

É importante questionar a vida de liquidez na pós-modernidade, que o autor apresenta, a privilegiar a ascensão na fragilidade que o consumismo acarreta na vida das pessoas. Por exemplo, nessa concepção moderno líquido, a educação que tem o poder de transformar os ‘indivíduos’ em sujeitos socioculturais, ativos e novamente objetivando-os em pessoas, cidadãos; mas, pelo contrário, o que faz, de fato, é transferir para a vida social a efemeridade nas relações humanas e transformá-los em mercadorias, uma lógica própria da sociedade de consumo, segundo Bauman (2008b).

Numa sociedade nesse modelo, a transformar o humano em objeto, é possível alertar que:

Algum tipo de sofrimento é um efeito colateral da vida numa sociedade de consumo. Numa sociedade assim, os caminhos são muitos e dispersos, mas todos eles levam às lojas. Qualquer busca existencial, e principalmente a busca de dignidade, da auto-estima e da felicidade, exige a mediação do mercado. E o mundo em que essas buscas se inscrevem é feito de mercadorias, objetos julgados, apreciados ou rejeitados de acordo com a satisfação que trazem aos

consumidores do mundo. Também se espera que sejam fáceis de usar, que provoquem satisfação instantânea e que sejam amigáveis ao usuário, exigindo pouco ou nenhum esforço, e decerto nenhum sacrifício, da parte deste. Se deixarem de cumprir essa promessa, se a satisfação não for atingida ou for menor que a esperada, os clientes voltarão à loja com a expectativa de receber o dinheiro de volta. Se isso não for viável, percorrerão as prateleiras congestionadas em busca de um substituto conveniente (BAUMAN, 2007, p.140).

No qual segue afirmando: “para tanto, fazem o máximo possível e usam os melhores recursos que têm à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajadas a colocar no mercado, promover e vender são elas mesmas” (BAUMAN, 2008b, p.13).

Bauman (2007, p.19) observou que “(...) o advento da sociedade líquida moderna significou a morte das principais utopias sociais e, de modo mais geral, da ideia de fracasso de uma boa sociedade”. Transfigurando as identidades das pessoas e impactando a ideia que dispomos de ser e do ser humano nessa conjuntura patológica apressada e cansada, na qual se percebe uma ascensão econômica que permite a aquisição dos bens de consumo para o agrado do ego individual e coletivo e, não necessariamente aquilo que é de real necessidade, uma vida de falsas promessas que “(...) alimenta a insatisfação do eu consigo mesmo” (BAUMAN, 2007, p. 19).

Para a diferenciação entre o consumo e o consumismo, Bauman (2008b) estabelece que o consumismo é muito distinto do ato do consumo, trata-se de adquirir produtos supérfluos sem o critério reflexivo, que outrora amparava as sociedades, agora um ato meramente egoísta. Por exemplo, o ato de renovar sempre os bens e serviços consumíveis e supérfluos. Dessa forma, o consumo nesse modelo, se torna inerte socialmente, sendo rapidamente atualizado, mudado por outros bens e serviços, deixando uma ilusão de mudança e progresso. A máxima do consumismo é versar a novidade com o diferente. Precisa ser diferente para ser novo.

De maneira distinta do consumo, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o consumismo é um atributo da sociedade. Para que uma sociedade adquira esse atributo, a capacidade profundamente individual de querer, desejar e almejar deve ser, tal como a capacidade de trabalho na sociedade de produtores, destacada (“alienada”) dos indivíduos e reciclada/reificada numa força externa que coloca a “sociedade de consumidores” em movimento e a mantém em curso como uma forma específica de convívio humano, enquanto ao mesmo tempo estabelece parâmetros específicos para as estratégias individuais de vida que são eficazes e manipula as probabilidades de escolha e conduta individuais (BAUMAN, 2008b, p. 31).

Esse ato humano manifestado no consumo exagerado de comida, das vestimentas, dos eletroeletrônicos, ocasionando o acúmulo de lixo, resíduos, simplesmente descartados. Excessos dos desejos materializados em lixo, que nasce da relação do consumo das pessoas. Repletas de lixo, “(...) as cidades se tornaram depósitos de lixo para problemas gerados globalmente” (BAUMAN, 2005, P. 57).

O preço maior para manter esse ciclo a produzir inúmeros bens de consumo, materiais, o mercado global utiliza da indústria e de crescente quantidades de recursos naturais. Resultando no esgotamento desses recursos. Bauman (2005).

Bauman (2008b) reitera que a sociedade de consumo pressiona as pessoas a se comportarem com atitudes capazes de expressar sentimentos altruístas e de esperança, através das redes e mídias sociais. Mas é uma incoerência, pois, ao mesmo tempo também, fornece estruturas e mecanismos sociais arquitetados para se viverem essas impossibilidades de esperança, na qual esses valores são afugentados da sociedade de consumo. Isso resulta em condições de constantes insatisfações, num desprazer e fracasso vazios, mas plenos de frustrações. De outro modo, afirma que “(...) ser moderno passou a significar ser incapaz de parar e ainda menos de ficar parado” (BAUMAN, 2001, p. 37).

Nesse advertir acerca do ciclo do tempo na sociedade pós-moderna: “A vida líquida é uma sucessão de reinícios” (BAUMAN, 2007, p. 07). Diante desse enunciado, eis a cíclica e sutil ‘armadilha’ da sociedade de consumo:

Um mar de hipocrisia que se estende das crenças populares às realidades da vida dos consumidores é condição *sine qua non* para que uma sociedade de consumidores funcione apropriadamente. Toda promessa deve ser enganosa, ou pelo menos exagerada, para que a busca continue. Sem a repetida frustração dos desejos, a demanda pelo consumo se esvaziaria rapidamente, e a economia voltada para o consumidor perderia o gás (BAUMAN, 2007, p. 108).

A pós-modernidade e sua liquidez se caracteriza pela insatisfação assertiva e constante dos indivíduos à beira da inanição na sociedade de consumo, um modelo social hedonista que, com expertises, troca as necessidades básicas, primordiais, pelo excessivo consumo que é ancorado pelo exagero de diversões e informações desmedidas às massas (BAUMAN, 2008a, 2007).

Paralelo a isso, nota-se uma tomada das consciências coletivas em proveito da sociedade de consumo. Na pós-modernidade, o papel de juiz cabe às regras do mercado, saturado de opções de entretenimentos, dissabores e, com limitadas (ou nenhuma) escolhas de felicidades para o indivíduo. Bauman argumenta que fora a dinâmica do consumo: “(...) que libertou todos

os desejos humanos e não deixou espaço algum para o papel limitador dos valores, criando, em vez disso, um volume cada vez maior de insatisfação, paralelo ao volume superdimensionado de mercadorias e impossível de ser contido” (BAUMAN, 2010, p. 173).

Sem uma educação libertária e com informações bem orientadas, de um ensino e aprendizado eficazes, as pessoas, seduzidas pelas extravagâncias do mercado, se tornam presas fáceis da sociedade de consumo (BAUMAN, 2010).

Bauman (2007) argumenta como as pessoas estão vulneráveis, com facilidade da ausência de reflexões, na totalidade de uma servidão moderna voluntária, impregnados de valores emocionais e simbólicos. Isso posto, ao se confundir e defrontar com uma relação líquida moderna, cria sustentações para um ambiente certo de alienação, precariedades existenciais, mas de atos e desejos bem materialistas. Uma condição de incertezas conforme:

A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta (BAUMAN, 2007, p. 8).

Também, assim como as incertezas significantes para uma sociedade equilibrada perante esses desafios argumentados trata-se de um mundo excessivamente vigilante e afoito em que a premente solidez nas (inter) relações humanas, há um entendimento ameaçador em que:

(...) qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora (BAUMAN, 2010, p. 662).

Então, pode-se afirmar, de modo igual, nessa negação de humanidade nas coletividades que fomentam o consumo, que

Para se livrar do embaraço de ser deixado para trás, de ficar preso a algo com o qual ninguém mais quer ser visto, de ser pego cochilando e de perder o trem do progresso em vez de viajar, deve-se ter em mente que é da natureza das coisas exigir vigilância, não lealdade. No mundo líquido moderno, a lealdade é motivo de vergonha, não de orgulho (BAUMAN, 2005, p. 17).

Na sociedade líquida que produz a sociedade de consumo, as demandas, as questões e precisões humanas, rapidamente, se exaurem, se cansam, numa ameaça a recusar os compromissos numa rígida estrutura instável criada a vigiar o perecível da vida social em condições tênues e incertas como perda de tempo. O lance estratégico aqui é a ordem máxima: consumir. Assim, não se insere como perda de tempo. Está ocupado na compulsão do consumo, em que:

(...) a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências pregressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo (...) (BAUMAN, 2010, p. 670).

Ou seja, numa ótica pragmática, o que é importante para a coletividade humana, na modernidade líquida como tal, não o é engajamento das pessoas, consumidoras, numa tomada de consciência emancipatória, no ganho de e do tempo, mas sim, seu controle na totalidade de suas ações na sociedade moderno-líquida. No entanto, infere-se que o “(...) Mais importante ainda, parecem colocar-nos sob o controle” (BAUMAN, 2005, p. 102).

Um processo cansativo a renunciar à responsabilidade coletiva e cidadã, nesse modelo de organização social apressado e inquieto, longe de ser efetivamente democrático. Bauman (2016) afirma que a crise democrática é de se preocupar, visto que enfraquece os instrumentos das ações coletivas perante as demais crises pós-modernas.

Nesse ambiente de fluidez na modernidade líquida, há na verdade a esperada produção de incertezas e precarizações nas condições de vida das pessoas, da coletividade, mais fáceis de vigilância, previsão e controle. Bourdieu (1998) já apontara essa precarização na vida dos cidadãos, em diálogo com Bauman, quando diz que:

A precarização e a flexibilização provocam a perda das pequenas vantagens (frequentemente descritas como privilégios de 'endinheirados') que poderiam compensar os baixos salários, como o emprego durável, as garantias de saúde e de aposentadoria (BOURDIEU, 1998, *apud* BAUMAN, 2009, p. 679).

Um aumento do privado em detrimento da ausência do público, cada vez mais invisíveis nessa líquida modernidade. Nesse aspecto, é fundamental compreender o pensamento de Bauman acerca dessa esfera da pós-modernidade, manifesta na condição líquida, na medida em

que ele aponta a transformação da vida do ser humano em objeto de consumo. “É preciso primeiro se tornar uma mercadoria para ter uma chance razoável de exercer os direitos e cumprir os deveres de um consumidor” (BAUMAN, 2008b, p. 89).

Um pertencimento a uma esfera de vida ‘self-service’, alheia, na qual as melhores escolhas e opções estão no ciclo, sem fim, de trabalharem, trabalharem mais e mais, e depois consumirem os objetos, artefatos, bens e serviços e os improváveis na condição da obsolescência, que surgem a todo tempo, muitas vezes inatingíveis. Os padrões de escolhas de estilos de vida ditados pela indústria cultural e seus status, do lucro e do controle “(...) e reforçam mutuamente o controle que exercem sobre as escolhas entre quais homens e mulheres de nosso tempo pode escolher realisticamente” (BAUMAN, 2006, p. 85). Noutras palavras, esse modelo de sociedade da pós-modernidade, prima por alavancar o consumo em massa, objetivando o lucro e o controle social.

No entanto, é ceifada essa possível escolha, precisa, para a pessoa humana, com propósitos emergentes para uma esfera crítica. Dentro dessa engenhosidade da vida consumista, são impostas as impossibilidades para o discernir e o conhecer das coisas, uma estrutura prévia a instituir o comportamento consumista. Bauman (2003, p. 11) alertara, já que “(...) sendo humanos, não podemos realizar a esperança, nem deixar de tê-la.”

Valendo as mesmas regras do mercado para todos aqueles com capacidades econômicas, a excluir aqueles suprimidos, proscritos: “Não no sentido de maior influência (...) de opções ou de maior capacidade de negociar o código de escolha. Apenas transformou o indivíduo de cidadão político em consumidor de mercado” (BAUMAN, 2000, p. 84). Portanto,

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores (BAUMAN, 2008b, p. 20).

Logo, torna-se urgente repensar os valores e paradigmas dentro da sociedade de consumo, o que se percebe estar bem desregulado por um conjunto subliminar de maus hábitos estimulados pela mídia diversa, as redes sociais, a desconectar de forma bem arquitetada, inteligente, as vontades coletivas das necessidades reais de vida social.

Uma lógica consumista desafiadora, na qual esse modelo de vida, de status, caracterizado pela contínua necessidade do prazer da sensação com a compra de produtos

dispensáveis, pela atenção à fama e sucesso econômico, pelos excessos com a imagem e aparência física. “(...) E os produtos que são encorajadas a colocar no mercado, promover e vender são elas mesmas” (BAUMAN, 2008b, p. 13).

Muito embora o ato de consumir seja uma necessidade vital, a nos manter vivos. Para tanto, consumimos alimentos a nos nutrir, água a saciar a sede, atos fundamentais à vida. Entretanto aqui é emblemático, pensar o ser humano dentro dessa lógica líquido-moderna consome muito além das necessidades básicas (BAUMAN, 2017).

Na sociedade de consumo, a força da internet e das diversas mídias e redes sociais têm cada vez mais causado impactos na saúde emocional e mental das pessoas.

As redes sociais não ensinam a dialogar porque é muito fácil evitar a controvérsia... muita gente as usa não para unir, não para ampliar seus horizontes, mas ao contrário, para se fechar no que eu chamo de zonas de conforto, onde o único som que escutam é o eco de suas próprias vozes, onde o único que veem são os reflexos de suas próprias caras. As redes são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha (BAUMAN, 2016).

O desafio é lidar com tais impactos, pois o uso das diferentes redes e mídias sociais tem uma preponderante ambiguidade, pode promover debates democráticos e o encurtamento da distância entre as pessoas, mas também, pode acentuar muito a alienação e o individualismo, a vaidade narcísica e até a possibilidade de ódio e agressão virtuais. Nada dialógico para o esclarecimento e tomada de consciência cidadã via a pluralidade de ideias e valores (BAUMAN, 2007).

As redes sociais, além de promover o encontro entre os distantes, promove também alienações, mas também, promove e fomenta (via algoritmos) a serviço da sociedade de consumo, sem prévias reflexões, o consumo exacerbado e irresponsável (BAUMAN, 2010). Além desse desafio líquido-moderno, traz também liquefação da memória coletiva, em que o autor, ao confirmar que essa perda do exercício da memória, diante da velocidade das informações e opiniões, notícias falsas, é um valor em si, pois, como um quadro na parede, “(...) azar de quem tem boa memória: os percursos confiáveis de ontem podem em pouco tempo acabar numa parede branca ou em areias movediças (...)” (BAUMAN, 2010, p. 44).

Noutro momento, Bauman categoriza, na modernidade líquida, que:

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menos, se não mais, importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer

finalidade do campo de visão da inalterada câmara de atenção, e em que a própria memória é como uma fita de vídeo, sempre pronta a ser apagada a fim de receber novas imagens (BAUMAN, 1997, p. 36-37).

Assim, no desafio construído do esquecimento coletivo, na fragilidade nas relações humanas, na velocidade das informações, na alienação fomentada pelas redes e mídias sociais, eis o dilema a que Bauman alerta quando salienta que, na verdade, a “(...) ”Internet não rouba nossa humanidade, ela a reflete. Internet não entra dentro de nós, nos mostra o que está dentro de nós”, pois de fato, também, segundo o autor, somos “(...) nós que sacrificamos nosso direito à privacidade de livre e espontânea vontade” (BAUMAN, 2014, p. 30 - 34).

Vale ressaltar, portanto, Caetano Veloso (1978) quando, com genialidade, encanta com sua poesia, no que se refere à sociedade de consumo e seus desdobramentos, um instante crítico quando diz: “Do povo oprimido nas filas, nas vilas, favelas. Da força da grana que ergue e destrói coisas belas. Da feia fumaça que sobe, apagando as estrelas. Eu vejo surgir teus poetas de campos, espaços. Tuas oficinas de florestas, teus deuses da chuva (...)” (VELOSO, 1978).

3.3 Sociedade de consumo e ansiedade

“Compro, logo existo” Bárbara Kruger (1980)

Certamente a sociedade de consumo vive momentos endêmicos de ansiedade (BAUMAN, 2007). Ambiente dos cansaços e fobias, características do consumo excessivos e do desperdício, antagonista da própria realidade, de um lado abundância, doutro misérias. O que resulta num expressivo e desafiador aumento dos resíduos e na geração inconsequente de lixo, um inimigo da saúde coletiva, dos seres vivos e do meio ambiente, de acordo com Mucelin e Bellini (2008).

Bauman reforça que:

(...) de modo geral, as relações humanas não são mais espaços de certeza, tranquilidade e conforto espiritual. Em vez disso, transformaram-se numa fonte prolífica de ansiedade. Em lugar de oferecerem o ambicionado repouso, prometem uma ansiedade perpétua e uma vida em estado de alerta. Os sinais de aflição nunca vão parar de piscar, os toques de alarme nunca vão parar de soar. O fato de nos tempos líquido-modernos precisarmos e desejarmos, mais que em qualquer outra época, vínculos sólidos e fidedignos apenas contribui para exacerbar a ansiedade (BAUMAN, 2008a, p. 67).

Os resíduos sólidos de toda natureza, o lixo e seus desdobramentos sociopolíticos, a sujeira nada aprazível aos olhos, os lixões fétidos, o barulho incômodo, a luz artificial constante,

são de uma enormidade desafiadora para todos, do poder público à sociedade civil. Adoecedora do físico e do espírito (BAUMAN, 2008a). Acarreta além de responsabilidades, mudanças de paradigmas socioculturais. Cresce, assim, o consumo exacerbado gerando as ansiedades e suas consequências diversas. As reflexões de Bauman trazem luz a essa discussão sociocultural e política, necessárias. Para o autor:

O lixo é o principal e, comprovadamente, o mais abundante produto da sociedade líquida moderna de consumo. Entre as indústrias da sociedade de consumo, a de produção de lixo é a mais sólida e imune a crises. Isso faz da remoção do lixo um dos dois principais desafios que a vida líquida precisa enfrentar e resolver. O outro é a ameaça de ser jogado no lixo. Em um mundo repleto de consumidores e produtos, a vida flutua desconfortavelmente entre os prazeres do consumo e os horrores da pilha de lixo (BAUMAN, 2007, p. 17-18).

Urgente, portanto, a mudança dos hábitos nessa conjuntura sociopolítica e insustentável, a fomentar os desejos existentes e os subliminares na sociedade de consumo. Padrões de vida que condizem com responsabilidades socioambientais, políticas e educacionais, onde toda ordem das mídias sociais, da publicidade veicula às massas a satisfazerem suas necessidades de consumo sem uma reflexão crítica, reprimindo a liberdade e a sociabilidade, tornando-se quase como uma religião. “O (...) O capitalismo serve essencialmente à satisfação das mesmas preocupações, tormentos e inquietudes (...). O capitalismo é uma religião de mero culto, sem dogma” (BENJAMIN, 1921 *apud* ARAÚJO, 2011, p. 01 - 03).

Acentuando os anseios e fobias sociais. Isso, pois as mediações com as aparelhagens eletrônicas diversas, aliadas às redes e mídias sociais, têm levado as pessoas a se isolarem nessas condicionantes do viver líquido, individualizando-se cada vez mais em seus notebooks, celulares de última geração, TV's com seus inúmeros canais e plataformas de streamings, enfim, nos entretenimentos ofertados pela sociedade de consumo. “(...) as relações virtuais derrotam facilmente a vida real” (BAUMAN, 2011, p. 23). Pois nessa realidade, vivem imersos em “confessionários eletrônicos portáteis” (BAUMAN, 2008b, p. 9). Se consomem sem percepção. Bauman salienta que

As conexões tendem a ser demasiadamente breves e banais para poderem condensar-se em laços. Centradas no negócio à mão, estão protegidas da possibilidade de extrapolar e engajar os parceiros além do tempo e do tópico da mensagem digitada e lida — ao contrário daquilo que os relacionamentos humanos, notoriamente difusos e vorazes, são conhecidos por perpetrar (BAUMAN, 2004, p. 37-38).

Essa maçante e inevitável socialização mediada pelas redes e mídias sociais tem levado, a números grandes na sociedade de consumo líquida, à banalização dos relacionamentos cada vez mais fragilizados socialmente. Essa nova configuração da modernidade, tem levado as sociedades a uma ruptura do afeto entre as pessoas (BAUMAN, 2001).

Bauman (2004) salienta que nessa nova configuração socializante, permite-se a existência de pessoas que se relacionam com superficialidade com quem está próximo, ao seu lado, mas cria laços de amizade e considerações notavelmente com quem está do outro lado da tela de suas redes e mídias sociais.

Isso cria síndromes a liquidarem as identidades, fomentando as insatisfações num continuum a transformar as identidades em mercadorias, à venda. Sobre esse adoecimento consumista, Bauman alerta que:

Na hierarquia herdada dos valores reconhecidos, a síndrome consumista degradou a duração e promoveu a transitoriedade. Colocou o valor da novidade acima do valor de permanência. Encurtou drasticamente o lapso de tempo que separa o querer do obter (...). Entre os objetos de desejo humano, colocou a apropriação, rapidamente seguida pela remoção de dejetos, no lugar de bens e prazeres duradouros. (...) A “síndrome consumista” é uma questão de velocidade, excesso e desperdício (BAUMAN, 2007, p. 109-110).

Nesse modelo líquido social, a regra básica para todos é consumir sempre. O ato de “ter” é mais relevante do que o valor de “ser”. A posse dos bens de consumo é atrelada à ideia construída que conduz a uma vida na qual imperará a felicidade, o sucesso e, conseqüentemente, à elevação do status na sociedade de consumo (BAUMAN, 2008b).

Há uma configuração exagerada do “ter” em destaque nesse modelo econômico, pois acentuam os cifrões das vendas do sistema. Quanto mais saída nas vendas, mais consumo, logo, menos ansiedade e tristeza nesse bastidor ambientado nos excessos de produtos consumidos. Logo, significa: “(...) ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. O homem moderno persegue o novo, mas, após a conquista de tal bem, dele rapidamente se enfastia; insaciável, persegue novos anseios norteados sempre pelo eterno ‘adiamento da satisfação’” (BAUMAN, 2001, p. 37).

Tal ideia construída é ancorada no sentimento coeso de identidade coletiva, o qual transita num falso valor destinado à conformação das massas, ocultando subliminarmente o pensar crítico. Mascarando, portanto, esse sistema de dominação. Dessa forma, a vida social se torna um “(...) colapso do pensamento, do planejamento e da ação no longo prazo” (BAUMAN, 2007, p. 9). O autor acentua mais ainda que:

Além de ser um excesso e um desperdício econômico, o consumismo também é, por essa razão, uma economia do engano. Ele aposta na irracionalidade dos consumidores e não em suas estimativas sóbrias e bem informadas; estimula emoções consumistas e não cultiva a razão (BAUMAN, 2008b, p. 65).

A pós-modernidade e suas estratégias de estímulo ao consumo irresponsável, tem adoecido a sociedade. O homem na sua essência como ser social, não tem conseguido acompanhar as constantes alterações nesse modelo de sociedade. Isso tem acarretado inúmeros adoecimentos coletivos no âmbito emocional e psíquico (BAUMAN, 2001).

A necessidade desenfreada por comprar tem acentuado o estresse e situações atuais gerenciadas pela lógica materialista do mercado. Essa necessidade construída pela sociedade de consumo é insaciável, na qual o uso, a propriedade e gozo das coisas não geram satisfação e prazer, mas efemeridade da compra em si. Pois na lógica do consumo instantâneo, as pessoas buscam o preenchimento de um vazio existencial (BAUMAN, 2008b).

Muitas pessoas vivem em função do ato de comprar, cativadas por uma falsa ideia de promessa de satisfação e felicidade que se confunde com o consumo. A superabundância de bens de consumo desenfreado, está tenuamente ligada à insatisfação e ansiedade em alta na sociedade de consumo. O sistema de capital prioriza o lucro, a produção em detrimento de uma seguridade social e econômica baseada em valores humanos e altruístas:

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comensais são consumidores, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las (BAUMAN, 2001, p. 75).

Pode-se perceber que as pessoas, na busca de preencherem essa falta de sentido na vida, tornam-se consumistas sem reflexão. Não conseguem, assim, fazer uma leitura dos resultados os quais esses atos provocam na sociedade. Assim, Bauman ensina que “(...) a infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha” (BAUMAN, 2001, p. 75).

Nessa condição, Bauman com suas interpretações líquido-modernas, oferece as condicionantes do próprio ser humano a desencadear esse adoecimento social, visto que o sistema político e econômico promove tamanha desigualdade em muitas dimensões na vida das pessoas em sociedade. O autor afirma, para tanto, que “o aumento da liberdade individual pode resultar em impotência coletiva na medida em que as pontes entre a vida pública e vida privada foram destruídas ou, para começar, nem foram construídas” (BAUMAN, 2000, p. 10). Isso pois: “o neoliberalismo é o poder do capital e o domínio do estado controlador e assistencialista

que busca o controle do mercado e do capital e, conseqüentemente, o controle de uma sociedade em si” (BAUMAN, 1997, p. 205).

E nessa conjuntura política e econômica, dentro da sociedade pós-moderna, o “ter” as coisas nesse insumo, estimula o lucro e o jogo do consumo. A sociedade do consumo desestimula atitudes do “ser”, pois esse valor é centrado no desapego e na solidariedade com o outro: o altruísmo. E aqui, pelo contrário, imperam atitudes narcisistas e egoístas a promoverem: “(...) aflições e ansiedades típicos do mundo pós-moderno resultam do gênero da sociedade que oferece cada vez mais liberdade individual ao preço de cada vez menos segurança” (BAUMAN, 2001, p. 156).

Atitudes altruístas e solidárias não fazem girar a roda econômica do capital. “(...) não há como a roda mágica da tentação e do desejo perder o impulso.” (BAUMAN, 1999, p. 87). Faz contrariedades com o egoísmo, sentimento centrado no “eu”. Esse ciclo nada desejado pelo sistema econômico é condicionante para a alienação do espírito, poda o livre pensar e transforma as pessoas em meras mercadorias. “Só como mercadorias, só se forem capazes de demonstrar seu próprio valor de uso, é que os consumidores podem ter acesso à vida de consumo” (BAUMAN, 2007, p. 12).

Bauman (1999), assim como Adorno e Horkheimer (1985), também percebeu a predominância de uma racionalidade instrumentalizada na sociedade de consumo, no contexto da pós-modernidade. Essa racionalização opera na modernidade, fazendo com que a sociedade dominada por essa instrumentalização fique sujeitada ao inoportuno que a persistência da reflexão crítica de que a alienação e consumo de produtos da indústria cultural não implicam, necessariamente, em uma sociedade mais democrática.

Certamente, essa discussão não finda aqui, traz ainda muitos elementos numa dimensão epistemológica. Com esse propósito, encerro com as sábias palavras de Leonardo Boff, ao declarar que “(...) hoje vivemos uma crise dos fundamentos de nossa convivência pessoal, nacional e mundial” (BOFF, 2002, p. 13). A modernidade líquida com suas extenuações, anuncia a reflexão de um novo paradigma para a humanidade. Análise e proposição defendidas nos capítulos seguintes.

4 A INDÚSTRIA CULTURAL DE THEODOR ADORNO E MAX HORKHEIMER

Antes de dissertar acerca da Dialética do esclarecimento e de sua principal criação, a indústria cultural que é, sem exageros, a ocupação maior de Adorno e Horkheimer, considero importante retratar quem foram estes pensadores sociais: Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Foram parte da Escola de Frankfurt (o Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, Alemanha). Escola que apresentou ao mundo, no meio acadêmico, uma discussão acerca da cultura no capitalismo, identificando o perfil do seu funcionamento. Ou seja, os elementos essenciais da cultura humana sendo apropriados, reproduzidos e comercializados dentro dessa relação (DUARTE, 2004).

Theodor Adorno foi sociólogo, filósofo e musicólogo alemão de origem judaica, do século XX. Nascido em 11 de setembro de 1903, na cidade de Frankfurt, sul da Alemanha. Faleceu na cidade suíça de Visp, em 06 de agosto de 1969 (FRAZÃO, 2023).

Max Horkheimer também foi um sociólogo e filósofo alemão, oriundo do judaísmo. Nascido em 14 de fevereiro de 1895, na cidade alemã de Stuttgart, vindo a falecer em 1973, no dia 07 de julho (FRAZÃO, 2023).

Além desses dois pensadores sociais citados, também foram expoentes da Escola de Frankfurt os seguintes: Walter Benjamin, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Leo Löwenthal, Albrecht Wellmer e Karl-Otto Apel (FRAZÃO, 2023). Estes, também sistematizaram afirmações epistemológicas de que os elementos e os produtos culturais construídos pelos seres humanos foram subordinados à sociedade de consumo. Mas, aqui, tratarei apenas do pensamento de Adorno e Horkheimer.

Ambos os pensadores sociais foram precursores da chamada teoria crítica da sociedade, uma tendência de pensamento que categoriza o social a partir do olhar marxista, ou seja, a superação dos antagonismos na ordem socioeconômica, pois essa reflexão é fundamental para uma nova forma de pensar a sociedade. De acordo com Adorno, a “(...) dialética significa intransigência contra toda e qualquer reificação” (ADORNO, 2021, p. 89). Teoria essa que procura o entendimento crítico à dinâmica da produção de cultura, abrangendo todas as sociedades no entretenimento, via os meios de comunicação, suas mídias e redes sociais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A subjetividade humana é moldada com a finalidade da reificação, e é exatamente o objeto de análise da teoria crítica: a barbárie ou degradação do homem (COELHO, 1980). Para tanto, a respeito dessa lógica, “(...) a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985, p. 11). Nesse contexto, o ser humano é totalmente subjugado na lógica de controle e dominação social da indústria cultural:

A tradicional crítica transcendente da ideologia é obsoleta. (...) o método sucumbe exatamente àquela reificação que tem como tema crítico, regredindo a uma posição inferior a seu próprio objeto. Mesmo assim, o método transcendente pode invocar, em sua defesa, que só utiliza conceitos essencialmente reificados na medida em que a própria sociedade está reificada que com a crueza e rigidez do conceito de causalidade coloca uma espécie de espelho diante da sociedade, que por sua vez transpõe para o espírito a sua própria crueza e rigidez, bem como a sua degradação (ADORNO, 2021, p. 93).

Ocupando-se da teoria crítica da sociedade, Adorno e Horkheimer (1985) têm como principal objetivo a promoção das investigações de caráter científico, acerca do controle e da dominação da sociedade. Sobretudo, os reais desafios e possibilidades da emancipação das pessoas. Portanto, um elemento epistemológico que lança explicações à opressão exercida às pessoas na sociedade, pela classe dominante, burguesa, detentora do poder político e econômico, que apropria da chamada razão instrumental com o pleno propósito da manutenção do “*status quo*”: “Os regimes totalitários de ambos os gêneros, buscando proteger o status quo das últimas inconveniências que temem de uma cultura já reduzida à condição de laçao, conseguem convencer pela força essa cultura, e sua autoconsciência, de seu servilismo” (ADORNO, 2021, p. 80 – 81).

E esse “*status quo*” se traduz, na argumentação dos autores, quando reafirmam essa condição de tornar as pessoas em simples coisas, como já anunciava Karl Marx (1996) em sua reificação e, em mercadoria como já confirmava Bauman (2008b). Eis o enunciado:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitizadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado as coisas de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.40).

Nesse propósito construído de manipulação das pessoas, no chamado industrialismo, que alcunha de sociedade de consumo e seus mecanismos de (pós) modernidade, as mídias e redes sociais acentuam o papel do consumo exacerbado como principal finalidade em si. Assim, é importante sempre citar Adorno e Horkheimer (1985, p. 24) quando dizem que “(...) O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este

conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las.”

Fundamental para esse contexto que eles também chamam de “mundo administrado”, mundo este que culminou com a barbárie do nazifascismo, com a condenação e morte de milhões de judeus e outros, com o crescimento da ideia da instrumentalização sobre a sociedade em detrimento da ideia de emancipação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Com franqueza e certo pessimismo, Horkheimer (1972) desabafa frente a esse mundo administrado pelo poder econômico e a imperar uma política totalitária:

Nunca a pobreza do homem esteve em tão estridente contraste com a sua possível riqueza como no presente, nunca todas as energias foram assim miseravelmente encadeadas como nesta geração, na qual as crianças sofrem a fome e as mãos dos pais manejam bombas. O mundo parece decisivamente andar em direção ao desastre ou já se encontra nele, desastre que, sob o modo da história que conhecemos, é paradigma só o ocaso da antiguidade. A ausência de sentido no destino do indivíduo, a qual já antes era determinada pela ausência de razão, pela pura naturalidade do processo de produção, na fase atual se transformou em um sinal característico da existência. Cada um está abandonado ao seu cego caso. Daqui esta nostalgia da perfeita e consumada justiça (HORKHEIMER, 1972, p. 83 - 84).

Logo, é muito urgente a formação das pessoas com uma educação emancipadora, distante das amarras do mundo administrado. Uma pedagogia política e social, em que a educação seja sustentada com leveza e seriedade pelo papel fundante do Estado, a cuidar dos interesses da pessoa, do exercício cidadão. Onde seja possível estruturar uma interpretação filosófica dessa pedagogia política e social. Ou seja, delinear um caminho para a constituição de uma emancipação a partir da concepção política de esclarecimento em Adorno e Horkheimer.

Adorno (2000, p. 62) adverte que “(...) seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão de Estado, (...) na medida em que colocamos o direito do Estado acima do de seus integrantes, o terror já passa a estar potencialmente presente (...)” O que eleva à liberdade às pessoas, e não simplesmente como obrigação, mas:

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 (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Aquilo que descrevem como a coisificação do que é cultural em procedimentos exclusivamente da indústria, com seus fins mercantis e lucrativos.

4.1 Dialética do Esclarecimento

Para refletir acerca do Esclarecimento sob a ótica de Adorno e Horkheimer (1985), estes abordam, na citada obra, as estreitas relações entre a arte, a ciência, a fé e a cultura. Junto à cientificidade do esclarecimento quanto às funções específicas da arte, da fé e da ciência no imediatismo do signo da palavra. Ambos referenciam que “(...) a figura mais abstracta do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade (...)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15).

Naquilo que pode direcionar entendimentos à indústria cultural, no que diz respeito ao significado dado à palavra na construção da ciência, do conhecimento, logo do esclarecimento, os autores reforçam que: “As inúmeras agências da produção em massa e da cultura por ela criada servem para inculcar no indivíduo os comportamentos normalizados como os únicos naturais, decentes, racionais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 16).

Apesar de ter sido escrita, editada e publicada na década de 1940 do século passado, a obra ‘Dialética do esclarecimento’ é um clássico do pensamento social e filosófico, de uma contemporaneidade espantosa, pois já anunciava a decadência cultural dos países capitalistas, em função do surgimento dos inúmeros meios de comunicação para as pessoas. Traz elementos fundamentais para se pensar o ser humano ontem e hoje. Uma escrita verdadeiramente ímpar para o pensamento ocidental (DUARTE, 2004).

Abordando temáticas que inquietam o espírito humano como, a alienação das pessoas, o consumismo exacerbado e sem reflexão, a opressão do gênero feminino, o racismo, o totalitarismo, a destruição da natureza, o antissemitismo, dentre outros (DUARTE, 2004).

A teoria crítica da sociedade em relação à cultura, um dos objetos de estudos da Escola de Frankfurt, está diretamente interligada à prática de dominação das pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Isso porque sujeita a cultura, um bem fundamental para o desenvolvimento humano, à redução em mercadoria, atingindo as massas de pessoas. Denomina-se indústria cultural. Adorno explica:

Substituímos esta expressão por ‘indústria cultural’, a fim de eliminar de antemão a interpretação que apraz aos seus advogados: que se trataria de algo como uma cultura que ascende espontaneamente das próprias massas, da forma contemporânea de arte popular. A indústria cultural diferencia-se de tal

interpretação ao extremo. (...) Em todas as suas seções, os produtos são fabricados mais ou menos de maneira planejada, produtos que são talhados para o consumo das massas e que, em larga medida, determinam por si próprios esse consumo (ADORNO, 1986, p. 93).

Adorno e Horkheimer, consideram tal subjugação da cultura em detrimento aos caprichos e devaneios das massas, devido à ascensão do autoritarismo do nazismo e de uma abrupta queda da reflexão crítica, fomentando uma verdadeira manipulação das consciências. Horkheimer adverte que:

Ao contrário do preconceituoso do estilo anterior ele parece combinar ideias e habilidades que são típicas de uma sociedade altamente industrializada com crenças irracionais ou antirracionais. Ele é ao mesmo tempo esclarecido e supersticioso, orgulhoso de ser individualista e em constante temor de não ser como todos os outros, zeloso de sua independência e inclinado a se submeter cegamente ao poder e à autoridade (HORKHEIMER, 1950, p. 09).

Isso levou a uma crítica à indústria cultural, que rejeita uma democratização da cultura enquanto bem de valor do povo e para o povo. Mas na sua banalização e condicionamento de mecanismo de controle e dominação das pessoas. E é exatamente pelos trâmites da indústria cultural que se configura esse controle social dentro do capitalismo ou do mundo administrado. Adorno e Horkheimer atestam que:

Os trabalhadores, que são na verdade aqueles que proveem a alimentação dos demais são alimentados, como quer a ilusão ideológica, pelos chefes econômicos, que são na verdade os alimentados. A posição do indivíduo torna-se assim precária. No liberalismo, o pobre era tido como preguiçoso, hoje ele é automaticamente suspeito (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 124).

Nessas circunstâncias, que Adorno e Horkheimer convergem à crítica de que a cultura não é algo estrutural, do espírito do povo, mas apenas condicionada ao princípio do sistema de capital, ou seja, o lucro e a manutenção do “*status quo*” por meio da alienação de seus produtos e serviços. Pode ser própria do caráter conservador ou de uma condição contrária, progressista. Noutras palavras, conservar o “*status quo*” ou romper com essa dada estrutura social, por sinal muito desafiadora. Os próprios autores reconhecem que a indústria cultural, em relação às pessoas, “(...) despedaça a sua insubordinação e os sujeita à fórmula que tomou lugar da obra. Molda da mesma maneira o todo e as partes” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 14).

4.2 Emancipação e Educação libertadora

Quando se reflete acerca da educação libertadora sistematizada por Paulo Freire, orientada para a emancipação, é possível fazer uma alusão à canção de Roger Waters, vocalista da banda britânica de rock progressivo Pink Floyd, “another brick in the wall”, na tradução livre, “mais um tijolo no muro”. “We don't need no education We don't need no thought control No dark sarcasm in the classroom Teachers leave the kids alone Hey teacher! leave us kids alone All in all, it's just another brick in the wall” (WATERS, 1979).¹ Na canção, se expressa politicamente o que não se pode construir na relação professores e alunos, sem controles mentais e cerceamentos oriundos de falas e atitudes preconceituosas e de pensamentos retrógrados (FREIRE, 1987, 1996).

Nessa conjuntura expressa na canção, não há a ideia e ação de uma pedagogia freiriana. Pautada na amorosidade, na empatia, na construção dos sujeitos. Nesse modelo, leva-me a pensar o convite para uma relação mais harmônica, longe da severidade que se faz presente no teatro da canção, pesada. Naquele peso educacional, saturado, os estudantes fazem um clamor “(...) ei, professor! Deixe-nos, as crianças em paz!” (WATERS, 1979). Aqui se expressa muito bem o que a indústria cultural e a sociedade de consumo objetivam na educação. Isso, pois segundo Adorno, a corroborar essa ideia e ação, “(...) toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se” (ADORNO, 2021, p. 8).

Nessa relação de ensino aprendizagem, há fundamentalmente uma diferença, longe de se afirmar que o docente seja inferior ao discente e vice-versa, sustentar essa ideia de apenas um receptor de informações, seria um grande equívoco. Nesse modelo relacional, a educação se confunde à mera acumulação de capital, instrumentalizando os discentes a conformarem-se com uma relação submissa à ideologia e aos atos do opressor. Freire afirma ser necessária uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17).

Por essa razão, é importante uma educação em diálogo com uma práxis em que a prática e a teoria, de modo inseparável, andem em sintonia. Primando a possível emancipação como

¹ Tradução livre "Não precisamos de nenhuma educação, não precisamos de nenhum controle de pensamento. De nenhum sarcasmo negro na sala de aula Professores, deixem as crianças em paz. Ei, professor! Deixe-nos, as crianças em paz! De um modo geral, isto é apenas mais um tijolo no muro (WATERS, 1979).

uma política pública e educacional, a possibilitar que as pessoas, em todos os seus ofícios, do mais simples ao mais letrado, sejam capazes de uma compreensão maior, no que tange à ideia e ações conscientes de que “(...) transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE, 1987, p. 20). De todos os sujeitos socioculturais e históricos. Eis o papel daquele que se propõe ao desafio do ensino-aprendizagem voltado para estruturar emancipações. Portanto, faz-se necessária, e urgente, a ação – reflexão, (teoria e prática) dentro do contexto da educação dialógica. Novamente, nessa relação dialética e da práxis emancipatória, é fundamental a figura do professor, educador: sempre a problematizar essa ação de leitura do mundo (FREIRE, 1989), primando uma busca do diálogo... um otimista crítico, acima de tudo.

Dessa forma, faz-se necessária a afirmação de Freire, nessa relação com os discentes, quando diz que “(...) a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ser para outro” (FREIRE, 1987, p. 37-38). Nessa relação entre docente e discente, deve haver sempre uma total interatividade que seja dialógica, fomentadora de emancipação. Paulo Freire (1996, p. 23) comprova essa efetividade ao dizer que não há docência sem discência e, mesmo apesar das inúmeras diferenças entre ambos, não devem ser entendidos como objeto um do outro (FREIRE, 1996). O autor acerca dessa relação entre as pessoas, sustenta que “(...) o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (FREIRE, 1959, p. 08).

Essa relação é fundamental para o exercício da liberdade docente e discente, em que haja, de fato, o sentido do significado, *strictu sensu*, do vocábulo ‘educação’. Etimologicamente falando, educação é oriundo da língua latina, que remete à ideia de “levar de um lugar para outro”, “conduzir para fora”. No âmbito dessa discussão, relembro o clássico de Platão da Alegoria da Caverna, onde o homem por curiosidade cria capacidades para sair da caverna. Ao sair, percebe um mundo cheio de luz, vida, significados. O ato de sair da caverna remete à ideia e ação de superação do medo e das ignorâncias. Tal superação convida o homem a repensar seu passado na caverna, objetivando a verdade. A busca pela verdade, abre caminhos para ser livre e feliz (MATOS, 2011).

Retornando à ideia da etimologia do sentido da palavra educação, aqui entendida na concepção emancipatória, penso que essa significação é potencialmente fomentadora de experiências, propriedade humana nesse processo de ensino-aprendizagem. Uma compreensão que não se esgota na linguagem dialética, ou seja, uma constante de perspectivas a levar de um lugar para outro, conduzir para fora da caverna, aludindo ao célebre mito platônico.

Logo, educação como um perpétuo conduzir para enriquecimento de aprendizados, experiências e formação de uma consciência crítica, elementar para um processo de emancipação e transformação sociopolítica. Isso tudo dito, porque é o ser humano o único compreendido com o uso da razão para transformar a natureza que, segundo Freire, é “(...) no ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, (...) atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 2000, p. 40 - 41). Ou seja, são as pessoas que têm a capacidade cognitiva para dar um passo significativo para uma realidade de emancipação, livre das amarras de um mundo administrado, na concepção de Adorno e Horkheimer (1985). Esse mundo administrado seria o projeto contrário à emancipação, o qual torna as sociedades do século passado, principalmente, plena de ideias nada democráticas que permitiram a ascensão de regimes nazifascistas no mundo. Esse projeto sociopolítico está a serviço de procedimentos de controle e dominação das pessoas, ou seja, um processo avassalador contrário à emancipação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, 2021).

Por essa razão conjectural do controle e dominação, Freire identifica que “(...) uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 2000, p. 41). Noutras palavras, fatos sociais perceptíveis no mundo da pós-modernidade (BAUMAN, 2001) dominado pela indústria cultural e gestado pelos engendros da sociedade de consumo. Freire na sua riqueza analítica, compreende que as pessoas nesse modelo de sociedade reprimida em sua pequenez emancipatória, sem esclarecimento, não compreendem essa dominação e controle e, estão conformadas e apáticas perante essa realidade de opressão construída na qual estão inseridas. Assim, nessa realidade, o homem “(...) é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 2000, p. 42).

E Freire é de uma nobreza nesse aspecto epistemológico em sua pedagogia, capaz de trazer à luz críticas à educação voltada ao condicionamento das categorias de pensamento coletivo, voltada para a obediência cega, sem um olhar crítico. Uma dominação e controle rigorosos. Bauman assina embaixo também. ao nos ensinar que “(...) “Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é, ao mesmo tempo, um direito e um dever humano universal que não conhece exceção” (BAUMAN, 2008b, p.73). Nesse condicionamento antagônico, Freire sintetiza muito bem esse desafio ao ensinar que

A convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal. Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles é ter e ter como classe que tem. (FREIRE, 1987, p.25).

Diante desse desafio, é imprescindível a partilha das alegrias no caminhar da educação, entre os sujeitos nessa ação pedagógica, a saber professor e estudantes, isso pois “(...) o educador não pode cansar de viver a alegria do educando” (FREIRE, 2014, p. 84). E nessa escolha de viver as alegrias, é que se constrói mutuamente o processo de emancipação. Em diálogo com Freire, é fundamental que o ensino aprendido seja prazeroso, pois “(...) a disciplina não se impõe, se parteja, e se parteja na relação dialética, contraditória, entre autoridade e liberdade” (FREIRE, 2003, p. 65).

Nessa perspectiva, nunca se deve subestimar os espaços escolares, pois sendo um espaço educativo, há troca de experiências, onde se desenrola o processo primordial e de existência do ensino-aprendizagem, da instrução para uma possibilidade de emancipação. Logo, nesse embate pedagógico, é fundamental o entendimento de que não há donos do saber. É uma reciprocidade humanamente pedagógica, em que, “(...) ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 39).

Nisso, Freire adverte que sem a coragem de enfrentar os desafios de uma educação com valores emancipatórios, não existirá o papel preponderante do professor. Como Freire mesmo ensina no âmbito da participação de todos os sujeitos envolvidos nesse desafio de que não existiria o processo de ensino-aprendizagem sem a “procura, da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 160), dizia-nos que

(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Paulo Freire, com essa amorosidade na ação do educar-se, condição de uma socialização, de fato, dos seres humanos, daquilo que nos torna demasiado humano, pondera sempre em sua pedagogia. A ideia de educação para a emancipação, necessária, segundo Paulo Freire (FREIRE, 1996), é construída numa pedagogia libertadora e dialógica. Entendida no

diálogo, na esperança e na autonomia das pessoas, e sem a condição do amor tornam-se difíceis as (inter) relações em todos os âmbitos. Isso pois, segundo Freire, a “(...) educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1982, p. 69).

Nesse aspecto, Paulo Freire foi de uma magnitude singular ao ensinar ao mundo que

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 21).

Por fim, e não se esgota aqui essa proposta de uma educação sustentada na emancipação, Freire, nas suas próprias palavras, traz a esperança de reflexão em “(...) uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (FREIRE, 1979, p. 89), num mundo pobre de silêncio e escuta e pleno de ostentação e barulho. Esse alerta é pelo fato tão carregado politicamente em que a sociedade pós-moderna parece atender somente aos pedidos extravagantes das elites burguesas donas do poder econômico e político, em detrimento de uma sociedade de pessoas livres e emancipadas. Nas palavras de Freire, é muito compreensível essa realidade, quando relata que “(...) a medida em que falamos à juventude brasileira, a homens simples do povo, a intelectuais, a especialistas e entendíamos o nosso trabalho, se lançavam contra nós as mais ridículas acusações (...)” (FREIRE, 1979, p. 121).

Mas há que se ter esperança e utopia, sempre, pois mesmo numa visão de mundo um tanto escatológica, Freire (1979, p. 27) nos faz esperar quando afirma que “(...) a utopia (...) é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. É bem por aí as orientações para emancipação das pessoas.

Em consideração à essa esperança de emancipação, menciono Adorno e Horkheimer enquanto expoentes do pensamento frankfurtiano.

Desde o final da década de 1940, os pensadores alemães, da Escola de Frankfurt, Adorno e Horkheimer aparecem no cenário intelectual, filosófico e sociológico, a fazerem uma crítica veemente aos elementos da cultura, das artes e do entretenimento, apropriados pela indústria e a influenciar as consciências coletivas e sociais. Eis que nesse argumento a: “(...) cultura sempre

contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 126).

Ou seja, o impedimento da conscientização das pessoas, que eles denominaram de “Indústria cultural” num sistema sustentado em repressivos controles (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Logo, um processo significativo de diálogo com a ideia de emancipação, isso porque os controles sociais passam por uma educação sem postura crítica, que não desperta consciência política e histórica.

Adorno (1995, p. 11) adverte “quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente.” Nesse contexto sociopolítico e cultural, o ser humano, pessoa de direito, é compelido a não “(...) ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida em que exige o pensamento (...)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113). Visa ao entorpecimento social com a finalidade de manutenção de uma formação acrítica e irracional das pessoas. Portanto, diante dessa análise crítica:

O efeito do conjunto da indústria cultural é (...) a saber a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meios de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. (...) Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação (...) (ADORNO, 1971, p. 295).

Nessa conjuntura sociopolítica e econômica, a indústria cultural é um sistema muito organizado que tem a finalidade de produzir a totalidade de bens e serviços culturais. “(...) a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é medido pela diversão, e não é por um mero decreto, (...)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Ela é portadora e fomentadora dos bens de consumo como os livros e revistas, os audiovisuais, o cinema e seus streamings, o meio radiofônico, fonográficos, a moda e, até a alimentação com os fast foods, com a finalidade exclusiva das vendas e do lucro desses bens e serviços, que se fazem presentes no cotidiano social. Isso transferiu o interesse público para a esfera do consumo, isso pois “(...) O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104).

Seguindo essa lógica, “(...) a indústria cultural continuamente priva seus consumidores do que continuamente lhes promete” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 31) e ainda “(...) os produtos da indústria cultural; como o cinema, as revistas, os jornais ilustrados, rádio, televisão, literatura de best-seller dos mais variados tipos, dentro do qual desempenham um papel especial as biografias romanceadas” (ADORNO, 1973, p. 200). Em consonância com o poder da indústria cultural, via os meios de comunicação, com sua potência de atingir o domínio das consciências das pessoas, Adorno afirma que:

Nesta medida gostaria de chamar a atenção para que não se veja a televisão, que constitui somente um momento no sistema conjunto da cultura de massa dirigista contemporânea orientada numa perspectiva industrial, a que as pessoas são permanentemente submetidas em qualquer banca de jornal, em incontáveis situações da vida, de modo que a modelagem conjunta da consciência e do inconsciente só pode ocorrer por intermédio da totalidade desses veículos de comunicação de massa (ADORNO, 1995, p. 88).

Também alimenta a alienação das massas por meio da manipulação das mídias e redes sociais, formadora da opinião pública e da sedução das pessoas, condicionando-as ao consumo constante. Adorno e Horkheimer (2021, p. 09) assinalam que “(...) a constituição do público, que teoricamente e de fato favorece o sistema da indústria cultural, faz parte do sistema e não a desculpa.”

As massas populacionais no sistema capitalista são como verdadeiros fantoches, um arquétipo de padronização da vida social. Ainda em Adorno e Horkheimer (2021, p. 10 - 11) “(...) a unidade sem preconceitos da indústria cultural (...) não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padroniza-los.” Não há a intenção, pela maior parte dos meios de comunicação, de uma honesta formação da consciência crítica das pessoas, mas acentuar a contrariedade dessa realidade social.

Padrão este para atender à sociedade de consumo: “para o consumidor, não há mais nada a classificar que o esquematismo da produção já não tenha antecipadamente classificado. A arte sem sonho produzida para o povo realiza aquele idealismo sonhador que parecia exagerado ao idealismo crítico” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 13).

Ora, os autores referenciam a esse fenômeno social também pelo termo difundido de “cultura de massa”, apropriado pelo capitalismo, pois já não é mais assertivo esse termo na espontaneidade das camadas populares, é uma cultura negativa. Totalmente contrária à cultura popular, esta, positiva. “(...) Essa divisão é ela própria a verdade: ela exprime pelo menos a negatividade da cultura formada (...), é isto que tenta a indústria cultural” (ADORNO;

HORKHEIMER, 1985, p. 127). Por isso que na perspectiva da cultura de massa, de dominação, que:

Horkheimer e Adorno rejeitaram esse termo, sob a alegação de que ele poderia sugerir uma cultura feita pelas massas para consumo próprio, quando o que estava em questão era o advento de um poderoso setor fabril, no qual a produção de construtos estéticos deveria conciliar demandas explícitas do público por entretenimento com necessidades imediatas de lucratividade e com a possibilidade de controle ideológico das massas que se mostravam propensas à adesão a pontos de vistas antagônicos ao capitalismo recém-entrado na sua fase monopolista (DUARTE, 2012, p. 78).

Ou seja, cultura de massa é um processo que desorganiza a ordem sociocultural, e as pessoas nesse modelo sociopolítico estão subordinadas à técnica, esta “(...) torna, entretantes, precisos e rudes todos os gestos, e com isso, os homens” (ADORNO, 1992, p. 33). Ainda em Adorno (), “(...) as massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar”. Essa tecnificação é contrária à emancipação das pessoas. Está presa a um progresso confuso, destrutivo, objetivando dar lugar à razão instrumental, fracionando a subjetividade social “(...) que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida” (ADORNO, 1992, p. 07). Tudo se concentra num modelo de produção em escala industrial de elementos essenciais da cultural humana a serem comercializadas.

Toda a cultura de massas em sistema de economia concentrada é idêntica, e o seu esqueleto, a armadura conceptual daquela, começa a delinear-se. Os dirigentes não estão mais tão interessados em escondê-la; a sua autoridade se reforça quanto mais brutalmente é reconhecida (ADORNO, 2021, p. 05).

Portanto, há uma grande ligação ao sistema do grande capital internacional, globalizante, pois atinge todos os países e territórios inseridos nesse processo de pós-modernidade a corroborar a sociedade de consumo. Ou seja, um *modus operandi* capitalista, no qual a força motora principal apresenta o consumo como um fascínio moderno com aparência progressista. Entretanto, “(...) enquanto aparência socialmente necessária, (...) constitui também sempre em tal necessidade a forma discordante do verdadeiro” (ADORNO, 1982, p. 261). Verdadeiro este, que categoriza as pessoas no ordinário social.

Essa crítica é dirigida para a sociedade em geral, atingindo todas as classes socioeconômicas, com a idealização aliada ao consumo de bens culturais, a produção de cultura, uma esfera das consciências humanas que não poderia ser “industrializada”, mas é tenuamente manipulada e colocada ao dispor do mercado, logo, tornando-se um bem, produto a ser

consumido, sendo assim, “(...) naufraga a (...) autorreflexão do espírito que se opõe à paranóia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 162). Concebendo, portanto, a cativa existência de uma indústria cultural, legitimando falsas necessidades como se fossem reais, pois “(...) que todas as necessidades sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.117).

Assim, a cultura, em sua essência, é considerada não como um instrumento para a crítica social ou dos saberes e expressões dos povos, mas pura e simplesmente como mais um produto, bem, serviço a ser comercializado e consumido. “(...) a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre lógica da obra e do sistema social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). Ou ainda, também relevante nessa padronização ou produção em série, para atender ao mercado na sociedade de consumo, no que diz respeito à publicidade e a seus desdobramentos, Adorno e Horkheimer (1985, p. 135) anunciam que “(...) “tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem.”

Uma das consequências dessa idealização e manipulação, estritamente ligadas à sociedade de consumo, é o lucro para o grande capital. Deixando um vazio, falta de referência para tal idealização, marginalizando as pessoas, podendo-lhes a espontaneidade e a criatividade, isso porque “(...) a cultura de massas é tão irresistível” (ADORNO, 1996, p. 331), complementando, “(...) quem não se conforma é punido com uma impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do individualista. (...) A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110). Essa ação nada elegante, acentua mais ainda a afirmativa de que a “(...) liquidação do trágico confirma a eliminação do indivíduo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 127). Ou seja, uma padronização da pessoa humana para estar sempre inserida, aceita na cultura de massa, na condição genérica da universalidade, de mais um. Adorno e Horkheimer asseguram que nessa conjuntura:

(...) os indivíduos não são mais indivíduos, mas sim meras encruzilhadas das tendências do universal, que é possível reintegrá-los totalmente na universalidade. A cultura de massas revela assim o caráter fictício que a forma do indivíduo sempre exibiu na era da burguesia, e seu único erro é vangloriar-se por essa duvidosa harmonia do universal e do particular (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Contudo, por outro lado, é possível pensar, pela ótica da educação dialógica, libertária, a tentativa de mecanismos e atos contra essa cultura, de recusa ao consumismo. Com esse

intuito, apropriado da ideia central da ‘Teoria da semicultura’ de Adorno (1996). Com essa teoria, o autor discute acerca da formação cultural e educacional, o qual inibe a liberdade das pessoas.

De acordo com Adorno, a razão instrumental ocupou o lugar de uma razão emancipatória nos espaços escolares. Houve um vilipêndio nesse espaço do saber, da construção e leitura do mundo, em detrimento de pessoas sujeitas à obediência dessa dominância do saber (ADORNO, 1996). Noutras palavras, Duarte (2003, p. 98) esclarece que “(...) a semicultura pretende deseducar os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam – e usufruam – algo autonomamente.”

Diante desse fato contumaz, a educação emancipatória precisa estar entrelaçada à formação cultural no seu âmago, pois “(...) a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2005, p. 3). E o papel da indústria cultural tem exatamente o oposto dessa ação, dessa ideia, constantemente ameaçando a cultura no que diz respeito à emancipação e à liberdade. Por essa causa, a reflexão acerca de uma emancipação das pessoas, tem significados do esclarecimento de uma nova consciência de mudança política e social.

A preocupação de uma emancipação vinda do esclarecimento é o embate com as forças do capitalismo, instrumentalizado no modus operandi do mundo administrado, a sua subjetividade que conduz à barbárie. Barbárie essa que anula a emancipação social em favor da (f)utilidade da indústria cultural. E a educação é o instrumento para combater a barbárie. De acordo com Adorno (2000, p. 171), o processo da emancipação, “(...) precisa ser inserido no pensamento e também na prática educacional.” Para iluminar essa fala, de combate à dominação, os pensadores sociais declaram que “(...) “Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13). Somente será possível um pensamento voltado ao esclarecimento, quando conseguir romper com a padronização das informações e da própria cultura.

Mas, de nada adiantaria esse esforço e a intervenção pedagógicos, na consideração dos autores frankfurtianos se:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade: uma

ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2000, p. 143 - 144).

Agindo nessa impotência educacional, desconsiderando uma possível formação docente, sem levar a atos e diálogos de emancipação, a barbárie continua como mecanismo de reprodução.

Portanto, é urgente um novo paradigma no que diz respeito à consciência de um esclarecimento emancipatório para as camadas populares, visto que somos bombardeados por inúmeras informações alienantes e cercados por tecnologias que aprisiona as pessoas. Pois de acordo com Adorno e Horkheimer (1985), a emancipação e o conhecimento caminham lado a lado em comum com o esclarecimento. A respeito, Adorno esclarece isso no ordinário do dia a dia, "(...) tornando a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas" (ADORNO, 2005, p. 5). Isso considerando a importância da "(...) educação para a experiência é idêntica para a emancipação" (ADORNO, 1995, p. 151).

Esse fato sociopolítico do mundo administrado se faz presente, principalmente, por meio dos meios de comunicação de massa e para as massas, com sua grande difusão de opinião e informação, pois o "(...) preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24). Uma construção histórica da elite dominante, sobretudo, no que vá de encontro à posse desses mesmos meios de comunicação. A força dos meios de comunicação se reproduz pelo emprego constante e subliminar dos mecanismos de legitimação tais como a televisão, a radiodifusão, as redes e mídias sociais, os Streamings, os outdoors, dentre outros instrumentais físicos e virtuais. Isso porque, no princípio da comunicação, os elementos da cultura são usados como mecanismos de dominação e controle social. Proibindo, de forma subliminar, ideias que desmantelassem o "status quo" na sociedade" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Ou seja, para Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural sintetiza todas as características próprias do capitalismo, acentuando o papel de manipulação das ideologias dominantes. "(...) A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e não-conscientização das massas como espírito objetivo, (...) e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p.193). Para tanto, os autores admitem que "(...) "a unidade implacável da indústria cultural atesta a unidade em formação da política. (...) O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve, apenas, para uma quantificação ainda mais completa" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 105). Tamanha manipulação e controle são fatores primordiais para a cultura do consumo.

Essa realidade é deliberadamente mascarada por uma falsa liberdade, e faz com que a sociedade de consumo se torne plenamente presente no imaginário coletivo, na vida e nos atos das pessoas, via indústria cultural, que a usam para o controle e dominação direta e indiretamente dos pensamentos das pessoas. Uma liberdade falsa inerente à sua comercialidade, uma ideia muito bem arquitetada de que as pessoas estão vivendo uma plena democracia. Isso porque sufoca as liberdades, e Adorno e Horkheimer apontam que “(...) cada espetáculo da indústria cultural vem mais uma vez aplicar e demonstrar de maneira inequívoca a renúncia permanente que a civilização impõe às pessoas. Oferecer-lhes algo e ao mesmo tempo privá-las disso é a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116). É exatamente isso que a indústria cultural promove ao produzir os simbolismos culturais, estes sustentados pela elite dominante dos poderes políticos e econômicos, donas dos conglomerados de comunicação, mídias e redes sociais, direcionados às pessoas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Sabendo, portanto, que o verdadeiro controle da grande mídia de comunicação para as massas está nas mãos das elites políticas e econômicas, donos do poder. É salutar o que o pensador social, francês, Louis Althusser (1985) designou como aparelhos ideológicos do Estado, que aqui, se confunde com a iniciativa privada, em consonância com a indústria cultural. Uma visão um tanto crítica da sociedade que, perfeitamente, se aplica à sociedade de consumo, um empecilho à emancipação. Althusser enfatiza que:

Todos os aparelhos ideológicos do estado, sejam quais forem, contribuem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações capitalistas de exploração (...) O aparato das comunicações manipulando o cidadão com doses diárias de nacionalismo, chauvinismo, liberalismo, moralismo etc., através da imprensa, rádio e televisão (ALTHUSSER, 1985, p. 154)

Tal definição explica o entendimento da manutenção dessa ideologia e ação das inter-relações de exploração das pessoas, cria e alimenta o fetichismo no imaginário coletivo. Essa atmosfera mágica é útil para as pessoas na lógica da sociedade de consumo, pois sendo formadora de opiniões e transmissora implacável de informações, propagandas, torna-se uma plataforma dominante nessa conjuntura sociocultural e econômica. Isso porque “(...) a produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 110).

Essa exploração tem vigor exatamente pelo fato de as mensagens emitidas pela indústria cultural não serem percebidas pela maioria das pessoas. A grande maioria das publicidades de toda grande mídia procuram divulgar pseudoimparcialidades em suas programações, informes

e entretenimentos. Essa conduz a uma dominação e controle social. Entretanto, o fato é que não há imparcialidades. O que é divulgado tem determinações prévias a serem difundidas numa seleção oriunda da indústria cultural, como atributo acelerado em constante dinamismo dentro da sociedade de consumo. Os autores categorizam que, nessas circunstâncias, as pessoas são consumidoras detentoras da passividade e alienação (ADORNO; HORKHEIMER, 2009).

Nesse complexo bem organizado da sociedade de consumo, a indústria cultural lança as bases, a saber, do entretenimento, da diversão. Como uma forma de cooptação, ao estilo ‘panem et circenses’. Não há preocupação em esconder sua identidade módica e particular, ao contrário, há um esforço visível para que seja mais ainda reconhecida. Adorno e Horkheimer (2021) salientam que a arte de outrora cedera lugar para legitimar o lixo

O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se auto definem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 08).

Essa ação e propagação feita pela indústria cultural é, justamente, objeto de compreensão da teoria crítica como elemento abrangedor da sociedade de consumo. Urge refletir essa lógica inerente e dialética de dominação que constituem as massas a favorecer o sistema da indústria cultural, sem perdão. Uma lógica que se cristaliza no imaginário e atos sociais que controla, subjuga, em que “a racionalidade (...) é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se autoaliena” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p.06).

Essa manipulação e controle que se ancora na indústria cultural cria desejos inconscientes nas pessoas a partir do sistema de propagação, disseminação e reprodução dos meios de comunicação, mídias e redes sociais. Propagandas diversas, com o propósito de padronização do comportamento das pessoas, dos consumidores. Os autores atestam, para tanto, que no capitalismo:

[...] a unidade sem preconceitos da indústria cultural atesta a unidade em formação da política. Distinções enfáticas, como entre filmes de classe A e B, ou entre histórias em revistas de diferentes preços, não são tão fundadas na realidade, quanto, antes, servem para classificar e organizar os consumidores a fim de padronizá-los (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p.11).

Tanto nos meios tradicionais ou nos inusitados, a finalidade da indústria cultural é a manutenção da irracionalidade, obstante à racionalidade esclarecedora. Para as massas de consumidores, simplesmente, essa é uma tendência inevitável das agências subordinadas ao capital provenientes da indústria cultural, intencionalmente pré e antecipadamente classificado: “A arte sem sonho produzida para o povo realiza aquele idealismo sonhador que parecia exagerado ao idealismo crítico” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p. 09). A irracionalidade como produto da falta do esclarecimento aplicada às pessoas:

(...) consiste no mero perceber, classificar e calcular, mas precisamente na negação determinante de cada dado imediato. Ora invés disso, o formalismo matemático, cujo instrumento é o número. A figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatez (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.38 - 39).

É possível delinear como exemplo da sociedade de consumo, principalmente no âmbito da pós-modernidade, os longas metragens, filmes comerciais, tecer uma crítica ao processo de reprodutividade técnica, aniquilador da diversidade em oposição ao interesse da uniformidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A arte e tudo o que possa ser vendável é ideologicamente compelido a passar pelo crivo da indústria cultural: “molda da mesma maneira o todo e as partes” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, p.09).

Em todo processo limitador, expansivo ao capital, a indústria cultural insubordina e põe fim à multiculturalidade e à diversidade, traz às categorias mentais das pessoas domesticadas ao consumo, a crença lapidada de que o mundo real, fora do cinema, dos filmes, seja “o simples prolongamento daquilo que se acaba de ver no cinema” (ADORNO; HORKHEIMER, 2021, P. 10). Portanto, nessa crítica à domesticação, nas palavras de Adorno, “(...) é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (ADORNO, 2000, p.121).

Muito embora, há uma preocupação em regular códigos éticos e legais na comunicação, visando a responsabilidades de veiculação de notícias, de propagandas, aos grandes meios de comunicação, suas mídias e redes sociais. Tal preocupação socioeconômica, passa pelo poder público e sociedade civil organizada, muito embora de forma tênue, muito morosa. Mas há percepções bem tímidas de respeito às pessoas, consumidoras dos bens, serviços e produtos desse sistema, na sociedade de consumo.

Adorno adverte que “(...) a indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento. (...) O comportamento que ela transmite está longe de ser inofensivo” (ADORNO, 1987, p. 294). Uma iniciativa necessária a

frear tamanha dominação direta e subliminar na coletividade em detrimento dos interesses do grande capital está longe de um parâmetro satisfatório. Adorno enfatiza o porquê dessa necessidade de regular socialmente a responsabilização aos meios de comunicações “(...) a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1987, p. 295). Aqui é possível acrescentar, no tripé indústria cultural, sociedade de consumo e da pós-modernidade, os desafios para uma educação que tenha como propósito a emancipação para a coletividade, formando pessoas autônomas, assim evitando caminhos para a barbarização. Isso significa dizer que o objetivo da emancipação pela educação é:

“(...) livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Embora exista um desafio enorme nesse propósito de emancipação, que segundo o próprio Adorno, afirma que “(...) o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é sujeito dessa indústria, mas seu objeto” (ADORNO, 1987, p.288).

A educação como emancipação tem o dever de fundar uma nova geração, pensante, solidária, cidadã, assumindo um caráter de relevância crítica, social e política. Principalmente após os conflitos de todas as ordens, tais como as guerras, genocídios, holocaustos. Disse Adorno “(...) A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Urge combater as irracionalidades em benefício da humanidade, pela condução da educação, a começar pela infância. Os autores esclarecem:

Se um mal tão profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificativa no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplacá-lo, ainda que seja tão bem intencionado quanto a própria vítima. Por mais corretas que sejam, as explicações e os contra-argumentos racionais, de natureza econômica e política, não conseguem fazê-lo, porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento. Na medida em que agridem e cegamente se defendem, perseguidores e vítimas pertencem ao mesmo circuito funesto. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 159).

As responsabilidades sociais da TV, do rádio, das mensagens nos outdoors e das redes e mídias sociais, impressas ou virtuais, de fácil acesso às pessoas, são de fundamentais importâncias, quando condicionadas aos valores democráticos, para a promoção da vida, para o bem-estar das pessoas. Mas, ironicamente, esse passo para um futuro de vanguarda, pouco se foi dado:

Democrático, o rádio transforma-os a todos em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. Não se desenvolveu nenhum dispositivo de réplica e as emissões privadas são submetidas ao controle (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114 - 115).

Adorno e Horkheimer ensinam que “(...) o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114). Isso, porque a educação, elemento fundante para nossa condição de humanidade, é tratada como mercadoria. Quando deveria, segundo Adorno (1995, p. 141), ser “(...) a produção de uma consciência verdadeira.” Ou seja, no sentido estrito da expressão, a condução reflexiva e crítica para a emancipação e orientação das pessoas. Nessa significação da condução para a emancipação, urgente e necessária uma educação que promova “(...) jogar a luz da consciência ainda sobre aquelas relações e modos de reação humanos tão arraigados que parecem naturais, invariáveis e eternos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 276).

Há um longo caminho a percorrer, em virtude de que o processo de emancipação não esteja vinculado à realidade sociopolítica, educacional e à construção cidadã, mas, lamentavelmente excedido pela sociedade de consumo.

E arrisco a afirmar que nesse caminhar pela emancipação em diálogos de cidadania, Freire é de leitura e prática essencial para essa fundamentação. Sua práxis é a máxima de “(...) Não se pode falar de educação sem amor” (Paulo Freire, 2014, p. 15). Por causa dessa ação de amor à educação que emancipa, liberta, existe muita similaridade nos autores aqui abordados.

Por isso, todos os pensadores sociais, com exceção de Paulo Freire, aqui trabalhados nessa escrita acadêmica, são oriundos do judaísmo. Os teóricos da Escola de Frankfurt, Adorno, Horkheimer, alemães. Bauman, polônês. Freire, brasileiro, mas também cidadão do mundo, universal. Portanto, a ideia e prática de emancipação sistematizada por Paulo Freire e, da de esclarecimento proveniente da sua formação educativa, do processo dialético do ensino e aprendizagem entre os sujeitos, apontando caminhos para empoderamento destes (FREIRE, 2000). Aqui, fundamentos para se questionar e lançar mecanismos de libertação, emancipação mesmo das armadilhas do consumo exacerbado da sociedade capitalista, no estrito sentido do termo emancipatório.

Freire com sua ideia pioneira e inovadora da educação e emancipação dos sujeitos socioculturais, e os teóricos da Escola da Frankfurt a tecerem uma construtiva crítica histórica à indústria cultural. Isso uma vez que, tanto nos textos de Adorno e Horkheimer, assim como Paulo Freire, há subsídios necessários para uma possível práxis dentro de uma concepção

educacional, ou seja, uma ação e prática de resistência a esse modelo de degradação das pessoas, individualizando-as.

Paulo Freire sempre presente nessa práxis, ora pela mediação do testemunho de educador universal, ora por seu compromisso político e social com a recuperação da humanidade do oprimido (FREIRE, 1987). Portanto, urge esperar, como ele mesmo ensina que “(...) a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1987, p. 13).

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) salienta com primazia a invasão cultural entre as pessoas, fazendo uma análise do processo violento, atropelador, que faz a cultura enquanto um valor dos povos, universal. Uma invasão que avassala o caráter intrínseco de sua originalidade. Ao mesmo tempo em que esse processo dominador impõe seus valores supostamente superiores em detrimento das sociedades invadidas dos desejos, vontades de se confortarem servilmente à maneira do invasor cultural. Assim de forma intensa, se propagam os ditames da indústria cultural. Desrespeitando pois

(...) “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (...) os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles (FREIRE, 1987, p. 113).

Nisso, a desinformação é um preço alto que as sociedades pagam por ter um modelo educacional um tanto retrógrado e nada libertário. A cultura não somente apresenta as condições materiais e imateriais de um determinado povo, no conjunto das ideias e sentimentos, mas uma importante ferramenta na condição de transformação sociopolítica. Freire é o mais indicado para apontar (possível) solução

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, fazendo deles objetos de um tratamento humanitarista para tentar através de exemplos retirados de entre os opressores modelos para a sua promoção. Os oprimidos não de ser exemplos para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p. 22).

Não gosto dos finalmentes, isso porque não se encerra, nem pode encerrar essa proposta de educação para a emancipação por aqui. Freire (1987, p. 20) sempre com espírito altruísta e preocupado com as pessoas e seus dilemas de toda ordem, aponta sempre um caminho quando

afirma que nós, “(...) os homens são os produtores da realidade social em que vivem e por este motivo, é tarefa dos homens transformar a realidade opressora”. Produzir e fomentar alternativas para a soberania das pessoas. Escolha boa e promissora..., mas apenas uma escolha!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante estas minhas lembranças e reflexões, nesse processo da memória, ponho-me a recordar de uma Mestre da Educação, Inês Teixeira, professora da disciplina Sociologia da Educação da FAE, Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), onde cursava os anos finais de minha graduação, licenciatura, que tanto marcaram-me. No tocante à minha formação docente, esta me foi muito significativa e considerável, desafiadora e, tornou-se ‘instrumento’ de produção dos meus trabalhos e pensar docentes: sempre a promover o conhecimento que liberta o espírito humano. Com ela, aprendi que os meus jovens estudantes não são apenas alunos, negação do saber, apenas números, mas sim, sujeitos socioculturais. Dotados de prévio saber oriundo de vossas vivências e leituras do mundo, críticos, mesmo que de caráter tênue. Com ela, despertei meu interesse verdadeiro em fazer um (possível) mestrado no âmbito da Educação Dialógica. O que se concretiza neste momento.

Em vista disso, deixo registrado um memorial da minha trajetória como ser humano e professor e educador, ponderando minhas lutas, conquistas, vitórias, derrotas, enfim, os encontros e desencontros na vida. Porém, no meu entendimento, mais vitórias do que derrotas. Sempre primando pela resiliência e o cuidado humano. Isso posto, trago Paulo Freire com sua pedagogia demasiadamente humana, progressista e emancipatória:

É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (...) não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2004: 76,77)

Nesse aspecto, uma educação construída com fundamento no diálogo, em que discente e docente são percebidos como seres em permanente busca pelo conhecimento. Freire afirma que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). O contrário desse pensamento de educação dialógica, sobretudo, destrói nos jovens estudantes o espírito investigador, princípio da curiosidade, impondo uma compreensão mecânica e fechada do mundo e da educação em si. Com o propósito de manter uma cisão entre os opressores e oprimidos, ação que tem uma relação de domínio ou liberdade entre os cidadãos, refutando por fim o diálogo.

Nessa marcante construção de minha vida, como pessoa humana e docente, trato esse papel das memórias como um fator elementar para outros possíveis e futuros educadores, professores, pedagogos, enfim, como motivação para o fomento de novas formações docentes.

Trata-se de um ato político, essa construção no campo educativo, as bases desse pensamento Freiriano: “A participação do sujeito no processo de construção do conhecimento, com métodos novos em que alunos e professores, juntos fundamentando a relação dialógica - dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (FREIRE, 1991, p. 87). Isso dá o caráter próprio da locução ‘sujeito sociocultural’.

Há páginas e páginas ainda a serem escritas no que se pode considerar quando do papel resgatador do exercício memorial, espaços a serem preenchidos pelos novos aprendizados em ser educador e professor. Essa relação passível de respeito e amorosidade.

Nessas considerações, deixo a matéria temática das memórias de minha vida, especialmente no campo docente e, no entendimento didático das propostas epistemológicas da relação sociedade de consumo e os imperativos da indústria cultural. O que torna as pessoas alienadas, longe de uma abertura política e educacional voltados para a possibilidade de emancipação.

Ainda nessa minha pesquisa reflexiva – dissertativa, penso ser relevante, também, a sistematização de Zygmunt Bauman a respeito da modernidade líquida que se faz terminantemente presente no contexto da pós-modernidade. Dentro dessa conjuntura sociopolítica, cultural, econômica e ambiental, quis mostrar como essa (pós) modernidade líquida está interligada com o capitalismo e na promoção de uma sociedade voltada para o consumo. Tudo isso em perfeita sintonia com a indústria cultural, termo criado por Adorno e Horkheimer (1985), na década de 40 do século XX.

Quis apresentar uma reflexão crítica acerca de como a efemeridade das coisas se faz tão presente no cotidiano das pessoas inseridas nesse contexto pós-moderno.

Igualmente, procurei entendimento frente ao projeto de emancipação sistematizado por Adorno e Horkheimer, relacionados com a teoria crítica da sociedade, por um olhar circunstancial da razão instrumental de um mundo administrado, sob o olhar vigilante do capitalismo. Estes mostraram ao mundo acadêmico que impera na sociedade um intenso projeto voltado para objetivar alienações sociais, categorizando o pensamento ao dispor da indústria cultural.

Também ponderei diálogos com a obra e pensamento do educador Paulo Freire, no que diz respeito à educação dialógica, como importante mecanismo para a emancipação popular. Na reflexão, quis apresentar a importância dos espaços da sala de aula e do ambiente escolar, são lugares interativos entre o docente e os discentes, sempre, com amorosidade e respeito. Paulo Freire (1996, p. 23) comprova isso ao afirmar que “(...) não há docência sem discência (...)”. Isso procurei defender como fundamental nesse processo relacional.

O mote principal da pesquisa foi o papel preponderante da Educação que, por sua vez deve ter um papel crítico em relação à sociedade de consumo, à indústria cultural e à fluidez nas relações humanas oriundas da dinâmica pós-moderna e líquida (BAUMAN, 2001). Com o propósito de motivar as pessoas à consciência crítica, muitas vezes, se limita a uma consciência intelectual apenas, sem transformar em nada o modo de vida e o pensamento social. Foi fundamental apresentar a ideia e ação precisa de que as pessoas tenham lugar para expressar sua dor, seu desapontamento, sua desesperança, sua ideia de que a posse de um determinado produto tenha o efeito mágico de fazer desaparecer a infelicidade, o medo, as perplexidades por meio de uma simples ida às compras. Portanto, são urgentes ações e práticas didático-pedagógicas orientadas para a emancipação.

A preocupação e a satisfação do indivíduo nesse contexto moderno estão no consumo, sua identidade social é construída pelo sentimento de poder comprar, de poder consumir, de “ter” para se tornar mais um como os “outros” (BAUMAN, 2008^a). A perenidade dos objetos de consumo é provisória, seu valor simbólico perde significado a cada onda da moda e da tendência, quando outro produto atualizado é fabricado e ofertado. A euforia da conquista, da felicidade consumista dura pouco, a ansiedade (grande mal da pós-modernidade) volta-se ao novo produto e o descarte do antigo (ainda novo) é feito tranquilamente...

Sem ideologias românticas ou ainda sem soluções milagrosas, o lugar da crítica social é o da escola. Uma escola operante, atenta aos acontecimentos de seu tempo e de sua localidade. Uma escola que desperta a dúvida e a curiosidade em seus educandos, por meio das instigações do educador. Freire (1987) já dizia que educar é um ato político. É preciso ter uma escola que ensine a criticar com base na realidade que os educandos vivem, retirando desta realidade temas que geram dúvidas, debates e reflexões sobre a própria vida na comunidade.

A educação mesmo podendo ser usada como reprodução das práticas conservacionistas pela ideologia consumista (meio tradicional), pode assumir outra posição de libertação, tornando-se um instrumento de mudança cultural e sociopolítica ao instigar e construir novos valores, novos paradigmas. Este é o propósito da pesquisa dissertativa, fomentar nas pessoas a liberdade que a emancipação promove e, objetivar mudanças na realidade sociopolítica, através da reflexão sociológica e pedagógica, entre docentes e discentes: produzindo novos valores, hábitos e diálogos.

E é exatamente por esse viés educacional, a promover uma epistemologia, ou um novo conhecimento pedagógico, que as pessoas necessitam como educação. Entretanto, sabe-se que o caminhar nesse pensar epistemológico que promova o diálogo e a criticidade, a equidade e a qualidade, é longo. Por isso, uma postura confiante sempre.

Por fim, considero esta pesquisa dissertativa de mestrado o início da minha caminhada. Há pouco mais de quatro anos, quando este projeto começou a ser gestado, amadurecido e concretizado, como uma semente plantada no âmbito da educação, como projeto de emancipatório, havia uma ideia e um plano traçados que foram avaliados e aprovados, mesmo diante dos desafios do caminhar...

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; DE ALMEIDA, Jorge Miranda. Indústria cultural e sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ADORNO, Theodor et al. introdução, comentários e seleção de Luiz Costa Lima. Teoria da Cultura de Massa. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Mínima Moralia. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Tradução RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. et al. Educação e Sociedade, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.
- ADORNO, Theodor W. (1973). La disputa del positivismo en la sociología alemana. Barcelona, Espanha: Ediciones Grijalbo. (Trabalho original publicado em 1969).
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. O Iluminismo como mistificação das massas. In Indústria Cultural e Sociedade. Tradução: Juba Elisabeth Levy, 5ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2009.
- ADORNO, Theodor. W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org.). Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo. 1986.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel. Comunicação e indústria cultural. 5. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.
- ALVES, Era. Êxodo e sua contribuição à urbanização de 1950 a 2010. Revista de Política Agrícola (Embrapa). Ano XX – no 2 – abr./maio/jun. 2011. pp.80-88.
- ALVES, Rubem. Do universo à jaboticaba. Editora Planeta do Brasil, 2010.
- ARAÚJO, Jander de Melo Marques. Capitalismo como religião. Revista Garrafa, v. 9, n. 25, 2011.
- ARENDRT, Hannah Et Al. A Crise na educação. Entre o passado e o futuro, V. 5, 221-247, 2000.
- BAUDELAIRE, Charles. Sobre a modernidade. Paz e Terra, 1996.
- BARBOSA, Livia. Sociedade de consumo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004

- BAUDRILLARD, Jean. Sociedade de Consumo. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BAUDRILLARD, Jean. “Da Sedução”, Campinas, Editora Papirus, 1992.
- BAUDRILLARD, Jean. Função-signo e lógica de classe. Em: A Economia Política dos Signos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean. O sistema dos objetos. 3. reimpressão. 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. As redes sociais são uma armadilha. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html> Acesso em 15 março 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. A Arte da Vida. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. A cultura no mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. A cultura do lixo. Em: Vidas Desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. A ética é possível num mundo de consumidores? Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. Estranhos à nossa porta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. Do capitalismo como “sistema parasitário”. Revista Clarín. Trad. Cepat, 2009. Disponível em:<<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/28659-do-capitalismo--como-sistema-parasitario-artigo-de-zygmunt-bauman>>. acesso em 14 de setembro de 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre Educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa, n. São Paulo, v. 39, nº 137, 2009, págs. 661-664.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. Estado de crise. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 191p.

BAUMAN, Zygmunt. Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Medo líquido. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008a.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e Ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. Vidas Desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.

BAUMAN, Zygmunt. Vigilância líquida. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2014.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BETTO, Frei. Reinventar a vida. Editora Vozes Limitada, 2013.

BEVORT, Evelyne. BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educação & Sociedade (Impresso), v. 30, 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. acesso em 13 de setembro de 2022.

BOFF, Leonardo. Crise: oportunidade de crescimento. Campinas: Verus, 2002.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Org. NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio, Ed. Vozes, Petrópolis: 2007.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COELHO, Teixeira. O que é indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CONNELLY, M. e CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CUNHA, Marina Roriz Rizzo Lousa da; BORGES, Pedro Célio Alves. O consumidor do lixo - a relação dos catadores de material reciclável com os bens e mercadorias que retiram do lixo. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 9-24, jan./fev. 2010.

DE MASI, Domenico, O. Ócio criativo. entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução Léa Manzi. 10ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1985.

DO NASCIMENTO, Kelvis Leandro; DA SILVA, Allyson Darlan Moreira. A sociedade líquida e o conceito de felicidade em “A arte da vida” de Zygmunt Bauman. 2020.

DO PRADO BITTENCOURT, Rodrigo. Educação a serviço da alienação: projetos de lei que ameaçam a educação transformadora sonhada por Paulo Freire. *Educação*, v. 43, n. 1, p. 41-54, 2018.

DUARTE, Rodrigo. Adorno/ Horkheimer & a dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

DUARTE, Rodrigo. A Estética e a discussão sobre indústria cultural no Brasil. *Revista Ideias*. Campinas (SP), n. 4, p. 73 - 93, 1º semestre-2012.

DUARTE, Rodrigo. Teoria crítica da indústria cultural. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

FERREIRA, Gabriel Pompeo Pistelli. A ação política em Paulo Freire: uma introdução sobre o processo de libertação e organização dos oprimidos. *Florestan*, São Carlos, n. 2, p. 153-173, 2014.

FLOYD, Pink. Another brick in the wall. *The Wall*, 1979.

FRAGA, V. F. Gestão pela formação humana: uma abordagem fenomenológica. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

FRAZÃO, Dilva. Adorno. Disponível em https://www.ebiografia.com/theodor_adorno/ acessado em 30 de março de 2023 às 20:56

FRAZÃO, Dilva. Horkheimer. Disponível em https://www.ebiografia.com/max_horkheimer/ acessado em 30 de março de 2023 às 20:59

FREIRE, A. M. Pedagogia dos sonhos possíveis (Org. Ana Maria de Araújo Freire). São Paulo: Unesp, 2001a (Série Paulo Freire).

FREIRE, Paulo. Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos. Editora Paz e terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez editora, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.

- FREIRE, Paulo, 1991. A educação na cidade. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Editora Paz e terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967. 24ª edição. 2000.
- FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Editora Paz e Terra, 2014c.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação. Editora Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. Discurso do professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos. Angicos, RN: IFP, 2 abr. 1963. p.8. Mimeografado. (Biblioteca IPF/SP).
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2000.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, v. 15, p. 259-268, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade Brasileira (Recife, Mimeo.,1959).
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIRON, Luís Antônio. “Vivemos o fim do futuro (Zygmunt Bauman)”. In Época. Entrevista. Disponível em <http://www.fronterasdopensamento.com.br/canalfronteiras/entrevistas/?16,188>. Acesso em 22 mar 2023 às 16:08.
- GUARESCHI, Pedrinho A. Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina. Vozes, 1982.
- GUIMARÃES, Sérgio; FREIRE, Paulo. Sobre educação (diálogos). São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- HORKHEIMER, Max. “Autoridade e família”. In: Horkheimer, Max. Teoria crítica: uma documentação. São Paulo, Perspectiva, pp. 175-236. 1990.

HORKHEIMER, Max. La nostalgia del totalmente Altro, a cura de R. Gibellini, Brescia, 1972.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas (1947). Indústria cultural e sociedade: Theodor Adorno. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HORKHEIMER, Max. (1950), "Preface". In: Adorno, Theodor W. et al. The authoritarian personality. Nova York, Harper and Brothers, pp. ix-xii.

KRUGER, Barbara. 'Taking' Pictures. Screen. Glasgow, p. 90-96. 01 Jul. 1982

LIPOVETSKY, Gilles. A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Aurelio Oliveira; HAMELIN, Guy. O CONHECIMENTO E A TEORIA DAS IDEIAS EM PLATÃO.

MATOS, Lucas Pereira. A alegoria da caverna e seu mito hoje. Revista Pandora Brasil, n. 34, 2011.

MARX, K. O Capital. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade, v. 21, p. 9-29, 1994.

MUCELIN, C.A.; BELLINI, M. Lixo e impactos ambientais perceptíveis no ecossistema urbano. Sociedade & Natureza, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n1/a08v20n1>. Acesso em março de 2023.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas: Papirus, 1997.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica sobre o cuidado da casa comum Laudato Si'. São Paulo: Paulus, Loyola, 2015. (Acta Apostolicae Sedis 107, 2015).

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de pesquisa, v. 39, p. 661-684, 2010.

RODRIGUES, Eloah. A vida líquida de Bauman. In Ecológico, Belo Horizonte. Ano 6, N° 74, p. 74 – 77, outubro 2014.

RÜDIGER, Francisco. A Escola de Frankfurt e a trajetória da crítica à indústria cultural. Rev. Estudos de Sociologia, Departamento de Sociologia, UNESP/FCL, 1998.

SANTOS, Bianca Cristina dos. As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a educação. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-004.pdf>. Acesso em: 19 de março 2022.

SANTOS, Mônica Maria Clemente Naves dos. Memorial de Formação / Mônica Maria Clemente Naves dos Santos – Campinas, SP: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?view=18084>> Acessado em 19 de março de 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis consumistas: do consumismo à compulsão por compras. Globo Livros, 2014.

SOARES, Magda. Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCs, monografias, dissertações e teses. 2. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>>. Acesso em: 13 abril 2023.

VELOSO, Caetano. Sampa. Veloso C. Muito (dentro da noite azulada). Rio de Janeiro: Philips, 1978.

WATERS, Roger; GILMOUR, David; EZRIN, Bob. The wall. Columbia, 1979.