

MARIA GABRIELLA DE SOUZA ALVES

**FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO**

Caruaru
2017

MARIA GABRIELLA DE SOUZA ALVES

**FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

ORIENTADORA: Maria Betânia do Nascimento Santiago

Caruaru
2017

MARIA GABRIELLA DE SOUZA ALVES

**FORMAÇÃO HUMANA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia

Aprovado em: 07/07/2017

Banca examinadora

Prof. Dr^a. Maria Betânia do Nascimento Santiago

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Nélio Vieira Melo

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Ms. Evandro da Fonseca Costa

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Caruaru
2017

Dedico este trabalho a todos os que trazem consigo o desejo e uma real disposição de ver no mundo a efetivação de uma vida justa e digna para a humanidade.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus por sua bondade e infinito amor, proteção, consolo e ajuda. Seus conselhos e ensinamentos fizeram da minha passagem pela universidade uma experiência bem mais sábia e menos angustiante. E a força e saúde que me concedeu para desenvolver uma série de outras atividades e ainda assim estar cursando Pedagogia deixam meu coração cheio de gratidão. Sem sombra de dúvidas, eu hoje não estaria aqui escrevendo um TCC, prestes a me formar num curso superior de uma universidade federal, sem que isto estivesse nos planos dEle e sem que Ele tivesse me sustentado, com sua poderosa mão, em cada passo que haveria de dar.

Agradeço a minha família, principalmente aos meus pais Lena e Josemy, que me deram todo o apoio necessário para que eu que fizesse uma boa formação. Sua dedicação e investimento em minha educação contribuíram com o ser humano que me tornei e sem os seus esforços e acompanhamento talvez hoje eu não tivesse esse amor e empenho aos estudos. À Carol e Bárbara, minhas irmãs, também agradeço, por sua torcida para que eu sucedesse bem em cada apresentação de congresso, seminário e avaliações escritas, por seu carinho e descontração, que ajudaram muitas vezes a suavizar algumas questões da vida; ao meu sobrinho Samuel, que com sua doçura e ingenuidade me incentivava a concluir os trabalhos para que pudéssemos brincar e ver filmes; ao meu tio Alex, que sempre se mostrou atento a minha vida acadêmica, dando-me conselhos e encorajamento para não desistir; e aos meus avôs, João Antônio e Venceslau, que com sua serenidade e alegria sempre me acalmaram.

Da mesma maneira, também quero agradecer ao meu namorado, Josivan, que com seus carinhos e palavras de estímulo me fez acreditar que logo o trabalho estaria concluído e assim como em outros estudos que realizo alcançaria sucesso e reconhecimento. Com certeza sua companhia e amizade fizeram das minhas manhãs e tardes de estudos momentos mais agradáveis, e o seu amor por mim trouxe um dos melhores sentimentos que já pude provar nos últimos anos: a felicidade.

Minha orientadora, Maria Betânia, tem toda a minha gratidão por sua receptividade ao me colocar à disposição para os estudos de iniciação científica, por sua paciência e lapidações ao me orientar, e pelo estímulo, mesmo que sem saber, a minha busca por um mundo mais humano. Certamente sem o seu suporte e assistência eu não teria dado saltos tão qualitativos e adquirido a maturidade acadêmica que conquistei até então.

Aos meus colegas de cursos Flávio e Giselly, com os quais me diverti à beça; a Sandrinelly, Natanielle e Josiane, que me ensinaram muito em nossas conversas; a Janaína, Gisele Tamires, Cida e Simonne, que fizeram dos congressos experiências bem mais alegres; a Ítalo, Ligivânia, Sabrina, Érika e Taís, meus amigos que sempre deram aquela força quando precisei; aos colegas do ônibus, Carlos, Rafael, Erivânio e Mateus; e aos meus irmãos na fé, com os quais compartilhei Cristo nos intervalos bíblicos da Liga Universitária Cristã. Sem essas pessoas e sem os momentos vivenciados com elas tenho certeza que a passagem na universidade teria sido enfadonha.

Agradeço ainda aos meus professores do curso, que com os seus ensinamentos contribuíram com a visão que tenho hoje e despertaram em mim o desejo pelo conhecimento, seja por colocarem questões com as quais dialogava, seja por compartilharem aspectos que não considerava tanto relevantes. Em especial, agradeço a Conceição, Simony, Alcione, Ana Sartore, Paulo David e Alexandre, que foram bem mais que professores, foram pessoas que despertaram em mim um sentimento de empatia e afinidade, aspectos raros hoje em dia na relação entre as pessoas e na relação entre doutor e aluno.

Por fim a Escola de Referência de Belo Jardim-PE, por abrir as suas portas e por cooperar com a interpretação dos sentidos que perpassam a educação, assim como pela contribuição a minha carreira acadêmica e a (re)significação do meu olhar. Obrigado a todos/as pela receptividade, em especial, as gestoras, professoras e alunos/as.

Ame o próximo, como a ti mesmo.
(Jesus Cristo)

RESUMO

Compreender a filosofia das experiências educativas que estão em exercício e que se afirmam comprometidas com a Formação Humana torna-se relevante, decorrendo daí possibilidades de promover um agir coerente com a comunidade humana. Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender a concepção de Formação Humana dos docentes que atuam numa proposta de *Educação Integral*, da Escola de Referência do Município de Belo Jardim-PE, conhecendo os sentidos que orientam suas ações. Tal leitura assume as contribuições da Teoria Crítica de Theodor Adorno, de modo mais específico a reflexão desse pensador acerca da racionalidade instrumental, do poder ideológico da indústria cultural e da conversão da formação cultural em *semiformação*, apontando para uma educação que conduza a emancipação da consciência social, que se mostra oposta a a adaptação e o conformismo, que desumaniza os homens. Este estudo assume uma abordagem hermenêutica, visando descortinar sentidos que permeiam o espaço educacional a partir de entrevistas realizadas com professores que atuam em áreas de conhecimento distintas na instituição. A experiência analisada, revela diversas nuances, que abarcam de um lado a referência a uma educação ética e para valores, assim como a ênfase acentuada no aspecto cognitivo. Relatos que descortinam aspectos contraditórios na compreensão do papel desses (as) educadores (as) na formação dos jovens, revelando uma experiência, ao mesmo tempo, atenta formação da pessoa humana, mas também comprometida com a permanência do processo de adaptação promovido pela educação.

Palavras-chave: Formação Humana. Educação Integral. Adorno.

ABSTRACT

To understand the philosophy of the educative experiences that are in exercise and that they affirm engaged with the Formation Human being becomes excellent, elapsing from there possibilities to promote one to act coherent with the community human being. Thus, this research had as objective to understand the conception of Formation Human being of the professors who act in a proposal of Integral Education, of the School of Reference of the City of Belo Jardim - PE, knowing the directions that guide its action. Such reading assumes the contributions of the Critical Theory of Theodor Adorno, in more specific way the reflection of this thinker concerning the instrumental rationality, of the ideological power of the cultural industry and the conversion of the cultural formation in semiformalization, pointing with respect to an education that leads the emancipation of the social conscience, that if shows to opposing to the adaptation and the conformismo, that desumaniza the men. This study it assumes a hermeneutic boarding, aiming at to disclose sensible that they permeiam the educational space from interviews carried through with professors who act in distinct areas of knowledge in the institution. The analyzed experience, discloses nuances, that they accumulate of stocks of a side the reference to an ethical education and for values, as well as the emphasis accented in the cognitivo aspect diverse. Stories that disclose contradictory aspects in the understanding of the paper of these () educators () in the formation of the young, disclosing an experience, at the same time, intent formation of the person human being, but also compromised with the permanence of the process of adaptation promoted for the education.

Keywords: Formation Human being. Integral education. Adorno.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 - INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 - DO CONTEXTO SOCIAL À FORMAÇÃO DO HOMEM: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA A EDUCAÇÃO | 15 |
| 2.1 - Ética e Educação: uma relação para a resistência à desordem | 16 |
| 2.2 – A Teoria Crítica e a problemática da modernidade | 21 |
| 2.3 – Indústria Cultural: o obscurecimento à percepção do homem | 24 |
| 2.4 – Semicultura e Semiformação: a reprodução social e a ameaça de uma nova <i>barbárie</i> | 25 |
| 2.5 - Educação nos horizontes de uma formação cultural (Bildung)..... | 28 |
| 3- O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DO FENÔMENO | 36 |
| 4 - A FORMAÇÃO HUMANA PARA OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL..... | 42 |
| 4.1 - Formação Humana: explorando sentidos | 43 |
| 4.2 – Diálogos e distanciamentos entre o conceito de Formação Humana dos educadores e a proposta educativa de Theodor Adorno..... | 53 |
| 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 58 |
| REFERÊNCIAS | 62 |

1 - INTRODUÇÃO

A educação escolar vem sendo frequentemente entendida e exercida como um processo de acumulação de informações, no qual o ensino não tem correspondido à dimensão de educabilidade. Com efeito, ensinar, embora faça parte do processo de educar, não significa, por si só, um processo formativo. Tampouco a repetição de atividades leva à formação, pois o ser humano não pode ser reduzido a um mero repetidor de ações irrefletidas e executadas mecanicamente. Não se pode confundir tal prática com uma ação educativa, pois ela abarca um processo amplo, complexo, profundo e comprometido com a mobilização de todas as potencialidades humanas.

Os poucos espaços para tratar das questões ambientais, dos sentimentos, da criatividade, da experiência estética, entre outras coisas, tem sido muitas vezes segundo plano e os sujeitos-estudantes são reduzidos ao domínio da leitura, da escrita, dos cálculos e dos rudimentos das ciências naturais e sociais. Melhor dizendo, estão sendo limitados aos aspectos cognitivos sem que se considere a contribuição da educação escolar para o desenvolvimento integral da pessoa.

Ante essa realidade, e tendo em vista nossa experiência de Iniciação Científica lidando com a temática de Formação Humana¹, algo que tem nos instigado a debruçar-nos de forma mais aprofundada sobre a problemática formativa, questão que adquire centralidade nas discussões educacionais e que aparece enquanto possibilidade de romper com a organização social existente e de se constituir uma educação verdadeiramente humana, consideramos imprescindível discutir o sentido de formação, entendendo como ela pode lidar com a crise ética assinalada, que afeta as relações dos sujeitos consigo mesmos, entre si e com o mundo.

Tal proposição requer da educação outros direcionamentos, assumindo o desafio de contribuir para a existência humana, de formar sujeitos cujo viver seja justo e digno, de educar para a eticidade. Para tanto faz-se imprescindível uma Formação Humana, como propõe Adorno (2006), que possibilite ao indivíduo recuperar sua identidade enquanto ser humano, e que o faça desvendar as contradições da coletividade e do mundo, transformando as relações sociais não mais em exclusão ou soma, mas numa relação de determinação recíproca, extinguindo dessa maneira a coisificação dos sujeitos.

¹ Pesquisa *Conexões entre Ética e Educação na Proposta Formativa da Escola de Referência de Belo Jardim – PE*, realizada na Iniciação Científica, através do Edital PIBIC UFPE/CNPq, 2014-2015, vinculada à pesquisa **O “Dilema Ético” na Formação de Jovens do Ensino Médio**: Um estudo da Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, coordenada pela Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Edital APQ FACEPE 2012).

Em sua discussão acerca da decadência da cultura na sociedade, o filósofo denuncia a produção da educação como relação social de dominação e dirigiu uma crítica a mesma destacando sua crise em relação a formação cultural, que tem sido substituída por uma *semiformação*, na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido escolarizado. Nesse cenário de crise ética, esse pensador apontou o papel de resistência da educação aos efeitos nefastos da Indústria Cultural e como agente propiciadora de uma consciência crítica e reflexiva, possibilitando aos sujeitos a visão das contradições do contexto social, bem como capacitando-os para o exercício de uma vida verdadeiramente humana.

A educação, frente à urgência de se gestar novos processos de formação do humano, constitui um caminho possível na orientação dos sujeitos para a construção de sentidos que possibilitem a consolidação de atitudes coerentes com a comunidade humana. Suas ações podem desenvolver a possibilidade de libertação da consciência coisificada, de superação do potencial de moldar os indivíduos de uma forma estanque e de subverter as perspectivas inerentes à sociedade de mercado. Logo, faz-se imprescindível pensar a educação dos sujeitos dentro da perspectiva emancipadora.

Assim, para que se possa, de fato, subverter o utilitarismo pedagógico e a crise na sociedade que tende a eclodir numa crise de formação, faz-se importante desenvolver estudos no sentido de melhor compreender a filosofia das experiências educativas que estão sendo realizadas e que anunciam o compromisso com a Formação Humana. Nessa perspectiva, e dada a importância da atuação dos docentes nesse processo, como os sujeitos que, como assinala Goergen (2005), vão fazer a mediação ética da pedagogia e contribuir com a formação dos educandos em sua totalidade, importa compreender essa realidade, a partir da escuta desses profissionais. Tal caminho constitui uma possibilidade para se responder à questão que orienta esse estudo: Como os docentes que atuam numa proposta de *educação integral* compreendem a Formação Humana?

Na busca por responder a tal questionamento, partimos da análise dos dados que compõem a recente pesquisa realizada na Escola de Referência de Belo Jardim, localizada nessa cidade do agreste pernambucano, cuja proposta educativa, anunciada como “formação diferenciada”, encontra-se fundamentada nas noções de integralidade e humanização. Dessa forma, esse estudo objetivou compreender a concepção de Formação Humana revelada pelos docentes que atuam numa proposta de *Educação Integral*, considerando a Teoria Crítica de Theodor Adorno.

A concepção educativa desse filósofo alemão Adorno, pode ser compreendida a partir da crítica que ele faz à cultura (ADORNO, 1985,1986, 1996, 2002), mas também das

considerações voltadas ao campo da pedagogia, encontradas em diversos trabalhos (ADORNO, 1995). O frankfurtiano assinala a ideia de concretização de um pensar que se direcione ao que ainda não foi capturado. Para tanto faz a defesa do pensamento autoreflexivo, balizado pela autocrítica, que caminhe em direção da identificação da barbárie atual, a fim de poder transformá-la. Ele acreditava que somente um pensamento verdadeiro poderia efetivar uma sociedade mais justa, e a educação poderia contribuir com tal, resistindo ao *status quo* vigente e auxiliando os sujeitos na experiência de emancipação da anticivilização do mundo.

Em linhas gerais, Adorno contribuiu com o debate filosófico-educacional apresentando diretrizes teóricas que trouxeram à luz a finalidade da educação na objeção e resistência ao estado de barbárie. Em sua defesa ao pensamento de que os processos educacionais não se restringem aos momentos de instrução, que também são importantes, mas que os transcendem, Adorno expõe uma concepção de educação que resgate a dimensão emancipatória da *Bildung*, que vai de encontro a ideologia da Indústria Cultural e da *semiformação*, estabelecendo processos reflexivos, mediante os quais se pode pensar o mundo e reconstruir a individualidade dos sujeitos na experiência com outros sujeitos, impulsionando a resistência a vida danificada.

Essa discussão oferece enquanto possibilidade a aproximação de uma concepção de Formação Humana que apresenta a *desbarbarização* como um dos mais importantes objetivos da educação, no sentido de reeducar o homem, por meio de uma formação cultural, para colocar no centro da consciência os benefícios de um clima espiritual, cultural e social que evite uma repetição do horror e que faça com que o sujeito se volte ao seu semelhante não mais com rivalidade. Dessa maneira a educação vai trabalhar na direção oposta do mundo moderno, ajudando os educandos a criarem hábitos que favoreçam o desenvolvimento de sentimentos e comportamentos éticos.

Visando descortinar os sentidos da realidade, a qual foi interpretada a partir da abordagem da hermenêutica, por meio do *estudo bibliográfico* da temática e da investigação *empírica* referente a pesquisa de iniciação científica, cujos dados serviram de referência para este trabalho, temos como objetivos específicos no estudo: apresentar a concepção de Formação Humana proposta a partir da teoria crítica de Theodor Adorno, em sua defesa de uma educação para a auto-reflexão crítica; conhecer a concepção de Formação Humana dos docentes que atuam numa proposta de educação integral; e analisar as implicações da concepção de Formação Humana expressa pelos docentes, considerando as contribuições da Teoria Crítica de Adorno.

Assumindo esse direcionamento, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, seguidos das referências. O primeiro capítulo corresponde a *Introdução*, versa sobre o tema de

forma geral e introduz algumas questões da pesquisa; o segundo capítulo intitulado *Do contexto social à formação do homem: a crítica e as contribuições de Theodor Adorno para a educação*, aborda o contexto social pautado pela lógica de mercado, apresenta as propostas da Educação Integral e da *Educação Interdimensional* e anuncia a Teoria Crítica como uma resposta ao contexto dessa sociedade; o terceiro capítulo, *Suportes e caminho metodológico experimentados na busca pela compreensão do fenômeno estudado*, versa sobre a metodologia assumida na investigação, considerando os procedimentos de análise e o meio de obtenção dos dados; o quarto capítulo, intitulado *A Formação Humana para os docentes da Educação Integral*, apresenta as falas dos docentes acerca dos sentidos de Formação Humana, assim como as aproximações e as divergências dessa compreensão de Formação Humana com a proposta de educação de Adorno, analisando-as criticamente e demarcando as implicações e os desafios que se colocam; e o quinto e último capítulo apresenta nossas *Considerações Finais*.

2 - DO CONTEXTO SOCIAL À FORMAÇÃO DO HOMEM: CONTRIBUIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA A EDUCAÇÃO

Com a modernidade, quando ocorrem algumas mudanças na literatura, filosofia, arte e ciência, o homem toma mais consciência de suas capacidades, guiando suas ações por si próprio e distanciando-se de ideias e posturas muito próprias da Idade Média, que orientavam a compreensão do modo de vida em sociedade, de homem e a percepção da realidade. Esse contexto é marcado pela *Ilustração*, movimento cultural cujo finalidade era evidenciar a razão humana, considerada o único guia supremo capaz de orientar o ser humano. Contudo, esse ideal se converte em outra realidade, marcada por uma cultura que homogeneiza os homens e que confere a tudo um aspecto de negócio, o domínio da razão humana converteu-se em domínio da razão técnica.

Marcada por um contexto de transformações, que determinou os fatores culturais voltados a lógica industrial moderna, a sociedade configura uma realidade na qual a singularidade tornou-se um problema, conduzindo os homens a “consciência de que são objetos, e não sujeitos, do processo social, processo que, no entanto, [as massas] mantêm em andamento como sujeitos” (ADORNO, 1986, p. 66). Como consequências deste cenário são notórios os danos a sociabilidade e a vida. A massificação e condição de submissão dos homens contribuiu para o empobrecimento da vida humana, baniou a possibilidade de uma atitude crítica frente a realidade em que estão inseridos e instituiu o processo de coisificação do mundo e das relações humanas. Desse contexto desponta um cenário de crise, em razão da predominância da razão técnica ou instrumental, no qual é perceptível o alinhamento das ciências e da técnica não só a verdade, mas ao poder. E mais que uma crise política, a modernidade inaugurou consigo uma crise ética.

A sociedade contemporânea faz parte de uma engrenagem de intensas transformações, as quais têm acentuado um movimento de frequentes crises. Crises que nos fazem perceber um certo esvaziamento de sentido, e que se originam do estabelecimento de uma visão de mundo e de sociedade que repudia uma leitura de ambos sob o olhar sensível, profundo, amplo, global e, por conseguinte, pleno. Esta crise de sentido também parece estar associada à adoção das vias de fragmentação, que tendem a consolidar uma sociedade que não considera as tensões, que supervaloriza o prazer, que fomenta o individualismo e que exalta o consumismo. Nessa perspectiva a visão do mundo, do homem e do conhecimento é resultado da linearidade, do determinismo, do reducionismo e do imediatismo. O mundo e os processos que ocorrem no mesmo passam a ser vistos tecnicamente, sob um conceito que não abre espaço para

sentimentos, para a emoção humana, para os valores e princípios éticos, isto é, para as demais dimensões da vida, além da cognitiva e da produtiva.

2.1 - Ética e Educação: uma relação para a resistência à desordem

Diante do cenário atual, torna-se imprescindível uma inquietação ética que possa levar os sujeitos a repensarem os valores e a moral e que, por conseguinte, os impulse a se engajarem individual e coletivamente no compartilhamento de propostas e soluções viáveis para os desafios postos diante de si. Todavia, para que este ideal se materialize, as abordagens éticas necessitam subverter a lógica perversa do crescimento econômico, a qual tem impedido o despertar das grandes massas e impregnado uma visão de mundo fragmentada e reducionista. Logo, é preciso trazer à luz, estimular o pensar destes indivíduos. Neste sentido, consideramos que se há um ambiente que com primor dará concretude a esse projeto de engajamento ético dos sujeitos, esse espaço é a educação (IMBERT, 2002). Ela enquanto ambiente comum aos sujeitos, possibilita o exercício ético que inquieta e rompe com as manipulações mesquinhas.

A ética abre um campo de criação; um campo onde cada um se confronta com a tarefa de sua incessante autocriação. [...] A ética mostra que a relação não visa o controle do outro... [...] O engajamento ético situa cada qual como sujeito em relação com o outro sujeito... [...] A desbarbarização da sociedade faz-se mediante este preço: o engajamento no projeto ético, o reconhecimento da ética como fundamento de toda educação do homem (IMBERT, 2002, p. 100).

A ética seria o começo para a grande transformação da dramática situação em que o mundo está submerso. Ela teria o papel de orientar mulheres e homens, crianças e jovens numa tomada de consciência quanto a importância de se engajarem na mudança para outros canais, para outras cenas. E a educação constitui o cenário, o espaço real, para a apresentação de mudanças, para a decorrência dos fatos e para a atuação dos sujeitos. Assim, tomar a *práxis* educativa como princípio para o engajamento ético, significa enxergar os alunos e alunas como sujeitos da reflexão crítica e como protagonistas na participação e organização contínua da sociedade em que estão inseridos.

A educação tem a obrigação de propor um engajamento ético... [...] A educação pressupõe tal engajamento em uma *práxis* em que cada qual consegue separar-se das definições e designações que trabalham por conta das propriedades do eu; neste caso, a *práxis* educativa é entendida como processo de inscrição das rupturas que suportam o poder de conduzir-se como sujeito (IMBERT, 2002, p. 140).

Logo, é papel da educação desenvolver um trabalho ético fomentando o desenvolvimento do eu-sujeito, que se expressa por sua própria consciência e de acordo com as leituras e percepções que obtém de si, do mundo, dos outros. Um sujeito que está ciente do sentido e direção de sua existência, bem como do sentido da vida, que assume compromissos advindos de sua inquietude com vistas a objetivos individuais e coletivos. Enfim, a educação atrelada a ética torna-se relevante a formação de um indivíduo cujo engajamento ético se origine mediante a liberdade, reflexão e responsabilidade.

Compreender a ação educativa no campo da ética, como via para a transformação da sociedade, formando sujeitos cidadãos, capazes de participar conscientemente da condução da vida, é significativamente tematizada por Freire (1996; 2002; 2005). Para ele, a vida ética é uma condição do humano, configurando-se em fator imprescindível à compreensão desses seres. Ela é a via que conduz o viver e o agir de mulheres e homens, tanto na esfera da vida pessoal quanto social. Assim, diante da realidade é possível a partir da educação compreender a problemática, bem como suscitar formas de enfrentamento aos dilemas que atravessam a formação humana.

a) Educação Integral: trajetórias e sentidos

A *Educação Integral* constitui-se em problemática com a qual os educadores se ocuparam em diferentes períodos da história. Segundo Gadotti (2009), Aristóteles já discutia tal questão, reconhecendo-a como possibilidade de despertar todas as faculdades humanas; Marx referia-se a mesma ao defender uma educação *omnilateral*; e o movimento da Escola Nova, em suas diferentes perspectivas, assinalava uma proposta de “formação global das crianças”, que abarcasse os aspectos intelectual, físico, moral e social (cf. CAMBI, 1999, p. 516). Essas ideias, compartilhadas por vários educadores contemporâneos, como Dewey (1859-1952) e Freinet (1896-1966), expressam a busca de renovação da escola. No Brasil, essa questão marca o debate pedagógico no início do século XX, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nas experiências da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira (1900-1971) e dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro (1922-1997). Essas iniciativas são lembradas quando o tema é a Educação Integral, mesmo que a perspectiva ali constituída fosse associada ao viés mais assistencialista, do que à inteireza do ser.

Apesar dessas limitações, tais experiências abriram espaço para uma série de projetos, que assumem o desafio de promover uma educação comprometida com uma autêntica formação humana. Com as reformulações pedagógicas e, sobretudo, as tensões entre visões representativas da sociedade de mercado e perspectivas humanistas, novos elementos se

apresentam a esse debate, materializando-se em diferentes propostas formativas. Torna-se mais presente nos discursos dos educadores brasileiros a ruptura com a organização social vigente, a contraposição à racionalidade instrumental predominante e a defesa de uma formação plena. Nesse cenário multifacetado, observa-se o resgate do ideal que orientou a educação ocidental na antiguidade, com a noção de *Paidéia* grega (JAEGER, 1986) e a concepção de *Bildung* alemã, uma formação por meio da cultura, como propôs Adorno, que considera todos os aspectos da vida humana (DALBOSCO, 2011). Essas concepções contribuíram para que se recolocasse em discussão a condição de educabilidade humana e as possibilidades de uma educação integral.

Tais anúncios estão presentes na proposta que orienta o programa de *Educação Integral*, implantado nos últimos nove (09) anos no estado de Pernambuco, como política de ensino médio integral, mediante a expansão das *Escolas de Referência em Ensino Médio* – EREMs. Norteadas pelo discurso de formação diferenciada – como anuncia o portal da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco –, têm como finalidade oferecer a todos os estudantes um ensino de qualidade, que vai além da aprendizagem dos conteúdos. Ancorada nos referenciais da visão de educação *interdimensional* (COSTA, 2008), essas experiências de *Educação Integral*, em Pernambuco têm anunciado a defesa de uma prática pedagógica comprometida com uma ampla formação, capaz de integrar as dimensões que constituem o ser.

Essa iniciativa reconhece os desafios que se interpõem à educação na atualidade, ante a evidência de um quadro de crise que assume amplas proporções, e se configura como uma “crise de *sentido*” (BERGER & LUCKMANN, 2004). Tal crise tem revelado a fragilidade dos laços humanos de cooperação, de solidariedade e de respeito. Nesse contexto, o mundo e os processos que ocorrem nele se constituem segundo uma racionalidade instrumental, e assim a educação tende a priorizar as dimensões cognitiva e produtiva, secundarizando outras, como os sentimentos, a emoção, os valores e princípios orientadores. Esse contexto levanta questões éticas e coloca em debate o caminho para a existência humana a partir de um consenso mínimo no qual todos desenvolvam uma atitude ética consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Nesse cenário é imprescindível discutir o sentido da educação, entender como ela pode lidar com a crise assinalada, que afeta as relações e coloca à educação escolar o desafio de se constituir a partir de uma filosofia que abarque o humano em sua inteireza.

Como um dos primeiros e principais espaços formativos, a escola tem a tarefa de introduzir o(a) educando(a) no mundo, sendo assim um solo fértil para uma vivência humana. Tal reconhecimento implica em assinalar outros direcionamentos, que contribuam para formar sujeitos cujo viver seja justo e digno. Nesse sentido, alguns princípios revelam-se fundamentais,

como o diálogo, a liberdade e a autonomia para a constituição ou materialização do pensamento pedagógico comprometido com o humano em sua integralidade, em consonância com uma Formação Humana.

A compreensão da formação a partir da noção de integralidade é expressão das lutas constituídas ao longo de várias décadas no Brasil, materializadas na produção de intelectuais – educadores, filósofos e cientistas sociais, que também revelam diferentes visões sobre tal noção. Algumas dessas teorizações estão afinadas com as ideias defendidas no relatório da UNESCO (DELORS, 2012), e se materializam em projetos educativos diversos, como o *Mais Educação* ou as *Escolas de Referência* de Pernambuco. Propostas nas quais está em pauta questões como a construção do sujeito humano, integralmente ético, embora que sob matizes diversos.

Considerando a abrangência destas escolas no cenário pernambucano, é imprescindível compreender melhor essa “formação diferenciada” a que se propõem oferecer as *Escolas de Referência em Ensino Médio*, analisando as abordagens que fundamentam tal proposta educativa e, nessa linha, buscando entender a filosofia que orienta essas instituições. Nessa linha, observa-se que a política da *Educação Integral* de Pernambuco, fundamenta-se teórica e metodologicamente na concepção de *Educação Interdimensional* defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa (2008). Logo, para que se possa compreender o significado dessa proposta, é fundamental compreender essa visão educativa.

b) Interdimensionalidade: proposta educativa com ideais humanistas

A concepção de Educação Integral que orienta a proposta das escolas encontra-se diretamente relacionada aos resultados e proposições encontradas no Relatório do UNESCO (DELORS, 2012), especialmente na defesa dos quatro Pilares da Educação defendidos pelos teóricos do citado relatório. Pode-se dizer que essas diretrizes compõem a Educação *interdimensional* cujo discurso apregoa a educação enquanto via para fomentar a realização e o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade. As quatro aprendizagens apresentadas neste relatório – Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser, constituem a base da concepção de Educação *Interdimensional*.

Aprender a conhecer para desenvolver o gosto pela pesquisa, com vistas à constituição de habilidades, enriquecendo tanto a percepção de mundo quanto o processo de aquisição de conhecimento. Trata-se de aprender a aprender, ou seja, de desenvolver estratégias de aprendizagem e ampliar a autonomia, para alcançar oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. *Aprender a fazer*, a fim de adquirir uma qualificação profissional, mas também posturas que evidenciem a habilidade de pensar criticamente, de fazer escolhas, de

trabalhar coletivamente, de dialogar, de corresponsabilizar-se, de romper com modelos existentes e de buscar soluções para os desafios da vida futura. *Aprender a viver juntos*, com o intuito de valorizar as diferenças, de coordenar divergências e de descobrir o outro, desenvolvendo respeito por suas tradições e atitudes, sobretudo, conscientizar-se da interdependência dos seres humanos; e *Aprender a ser*, para melhor conhecer o mundo que nos rodeia, sendo capaz de elaborar pensamentos autônomos e críticos, de modo a poder decidir por si mesmo e agir nas diferentes circunstâncias da vida.

A concepção *interdimensional* parte do reconhecimento de que a escola herdada do iluminismo, ancorada na racionalidade instrumental, predominantemente intelectual, não atende a formação humana do homem, constituindo-se numa prática a ser superada, especialmente considerando os novos desafios. Tal constatação assinala a exigência de uma proposta educativa, que no aspecto mais empírico indica a atuação da escola no desenvolvimento de todas as dimensões do humano, assim compreendidas por Costa (2008):

O logos, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; o pathos, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; o eros, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanções vitais básicas, do élan vital; o mytho, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal (COSTA 2008 p. 16-17).

A defesa do desenvolvimento humano como um todo, sustentado nas quatro dimensões co-constitutivas do ser humano – o *logos*, o *pathos*, o *mythos* e o *eros*, ou seja, a racionalidade, a afetividade, a espiritualidade e a corporeidade, assinala a exigência de reconhecer e trabalhar com o educando compreendendo a integralidade e complexidade que é inerente ao mesmo. Nessa perspectiva, a proposta interdimensional compreende o humano como resultado da integração dessas quatro dimensões, que também estruturam o processo educativo. Nessa perspectiva, a educação integral valoriza essas dimensões, e parte da compreensão de uma educação que as integre.

Com efeito, a compreensão educativa, enquanto experiência que não se limita ao trabalho apenas com o conhecimento, abarcando também práticas que atendam e desenvolvam os aspectos éticos, estéticos, ambientais, artísticos, comportamentais, políticos, afetivos, valorativos, criativos, tecnológicos, relacionais, biológicos e profissionais dos jovens, faz a associação entre a sociabilidade, a cognição, a corporeidade, a sensibilidade, a produtividade e a moralidade dos/as educandos/as. E essa concepção *Interdimensional* que fundamenta a proposta das Escolas de Referência de Pernambuco, ancoradas na Educação Integral, pode se

constituir num forte aliado para a Formação Humana do sujeito, como atitudes balizadas por valores e decisões éticas.

Considerando o cenário apresentado, a Teoria Crítica de Adorno se configura em forte aliada à sua compreensão e na afirmação de uma perspectiva da Formação Humana, considerando o que ele assinalava como possibilidade de se fazer educação – no sentido de orientar os sujeitos ao compromisso com a solidariedade, com a tolerância, com a ação coletiva e com o respeito, reconhecemos nele um referencial para pensar a Formação Humana. Quanto a isso, buscaremos a seguir traçar os elementos de contribuição dessa abordagem.

2.2 – A Teoria Crítica e a problemática da modernidade

Em sua discussão acerca da decadência da cultura na sociedade, o filósofo denunciou a produção da educação como relação social de dominação e dirigiu uma crítica a mesma destacando sua crise em relação a formação cultural, que tem sido substituída por uma *semiformação*, na qual o homem é alienado mesmo que tenha sido escolarizado. Nesse cenário de crise ética, esse pensador apontou a educação como uma resistência aos efeitos nefastos da Indústria Cultural e como agente propiciadora de uma consciência crítica e reflexiva, possibilitando aos sujeitos a visão das contradições do contexto social, bem como capacitando-os para o exercício de uma vida verdadeiramente humana.

A decadência do humano, e o surgimento da “vida danificada” na sociedade constituíram temas das reflexões de Adorno, que em sua crítica não se dirigiu a economia política como Marx, por exemplo, mas à modernidade no sentido de discutir a gênese da dominação, a partir da análise do domínio da natureza pelo homem, refletindo sobre suas implicações no processo civilizatório. Logo, para ele importou mais debater a ideologia dominante e a sociedade industrial problematizando-as como colaboradoras dos problemas sociais e da falta de incentivo às relações humanas do que as questões econômicas.

O filósofo Theodor Wiesengrund Adorno, nascido no dia 11 de setembro de 1903 na Alemanha, é um dos nomes mais conhecidos da Escola de Frankfurt, que configura uma corrente de pensamento crítico acerca da sociedade e da produção cultural que está vinculada a ordem social em vigor. Esta, que constituiu uma linha muito original de pensamento filosófico, foi o berço de pensadores como Benjamin, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Wilhelm Reich, Jürgen Habermas e Adorno. Este último crítico da cultura, em suas obras sistematizou alguns aspectos negativos do Iluminismo e do progresso técnico, que contribuíram para o surgimento de uma grande indústria, cujos efeitos são profundamente nocivos a cultura e,

consequentemente, a civilização. Segundo este pensador, a crítica a este contexto justificava-se por ele propiciar a elitização da cultura, a formação de conflitos sociais, o domínio de uma classe sob as outras e a coisificação do outro, sobretudo, a perda de identidade do homem enquanto sujeito, o qual passa a ser visto como um mero objeto.

O homem “coisa”, instrumento de trabalho e de consumo, que Adorno criticou, é mais uma marca da lógica dominante que passou a nortear a sociedade. Reduziram este a um ser que produz para a Indústria e que consome os produtos criados por ela. O homem moderno e suas relações foram, assim, restringidos ao nível de “coisa”, sua subjetividade lhe foi entregue pronta e acabada e este foi vítima de um “enfraquecimento do senso crítico diante do que lhe é apresentado” (MAAR, 2003, p. 464). O fato é que a modernidade ao priorizar a tônica do “ter” em detrimento do “ser”, isto é, o poder, as coisas, o dinheiro, postos como algo que valem mais do que as pessoas, contribuiu com o processo de coisificação do homem, bem como com a alocação da relação sujeito-objeto à relação entre os próprios indivíduos que passaram a ver o outro não como um fim em si mesmo e sim como um meio para se obter um fim.

O progresso, promessa da modernidade, foi exterminando a singularidade das culturas, tolhendo dos sujeitos sua essência humana, colocando determinados interesses acima da preservação da humanidade e extinguindo a ética das relações entre os sujeitos, em nome de uma autoridade sob o mundo, de uma “autonomia” da razão. Na tentativa drástica de evoluir a todo custo o homem foi coisificado, perdeu suas digitais e tudo mais que lhe é próprio, doutrinado a não conhecer a si e a negar o outro, sem que saiba que ao lutar contra o outro, luta contra si mesmo.

O século XX, marcado pela consolidação da sociedade capitalista, despertou nos intelectuais da Escola de Frankfurt a crítica à lógica da sociedade burguesa industrial e sua influência nas relações sociais. Nesse contexto, a Teoria Crítica foi o termo designado por estes intelectuais para demarcar o movimento de contraposição às formas então dominantes de teorizar sobre a sociedade e suas relações. Diferente da Teoria Tradicional, que partia de uma análise descontextualizada do mundo e que fomentava a sua justificação e reprodução, a Teoria Crítica busca apreender a sociedade, desvendando as relações dos acontecimentos sociais, engajando-se na transformação do mundo. Trata-se de um pensamento que se dirige a resgatar o significado de orientar-se pela razão, no sentido de emancipar e permitir ao sujeito pensar por si mesmo, ao perceber que a razão se instrumentaliza e passa a efetivar a dominação da natureza e do homem. Desse modo, a crítica se manifesta em relação às suspeitas das condições de vida a que os homens estão submetidos, onde “[...] a humanidade, em vez de entrar em um estado

verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO & HORKHIEMER, 1985, p. 11).

A relação do homem com a sociedade, na perspectiva crítica, deve partir da intervenção do mesmo na mudança da ordem social, logo, para que a condição de vida danificada, da qual é vítima, seja suprimida o sujeito precisa ser livre e possuir um pensamento esclarecido. O fato de o mundo da instrumentalidade técnica e científica orientar as pessoas de forma inflexível esvaziando-as da autorreflexão fez a Teoria Crítica protagonizar um projeto humanístico persistindo na ideia de uma racionalidade que favoreça a emancipação do indivíduo e que, por conseguinte, contribua com a sobrevivência da humanidade.

A obra *Dialética do esclarecimento* (1985), publicada por Theodor Adorno e Max Horkheimer em 1947, expressa significativamente as ideias da Teoria Crítica. Nela podemos destacar como elemento fundamental a crítica à razão e conseqüentemente ao sujeito moderno. Adorno e Horkheimer organizam sua *crítica ao projeto do Esclarecimento* enfatizando que o desencantamento do mundo que traria a autonomia da razão dos indivíduos e do progresso humano não passou de uma promessa. Para os autores o dito triunfo da racionalidade converteu-se no estreitamento da liberdade e da expressão individual do homem, ao submeter a razão ao imediatamente dado e ao colocar o pensamento numa condição de contentamento a reprodução. Nos textos é possível perceber que o desenvolvimento da razão, nos moldes citados há pouco, trouxe implicações também para a constituição do sujeito. Na perspectiva dos autores, o projeto civilizador, que parte da ideia de domínio supremo sobre o universo físico e orgânico, impõe ao indivíduo posturas que fomentam a barbárie em relação ao meio natural e as demais espécies. É justamente a adaptação desse indivíduo às identidades construídas coletivamente que impede o processo de individuação e que colabora para que este indivíduo se torne semelhante às coisas e se feche em relação ao outro. Um homem que, a despeito dos anúncios da modernidade, tem negada a sua própria singularidade, ao ser submetido sem escapatória a ideia de que está sujeito a determinadas leis e ao critério da utilidade, e que não consegue se autoafirmar como pessoa frente ao mundo e aos outros.

Para os autores, a razão esclarecida, que supostamente teria uma vocação emancipadora do indivíduo, faz da ciência mais um instrumento repressivo, que submete os sujeitos a um conjunto de ordenamentos, e mais que isso contribui com a padronização das relações humanas, destituindo o mundo social de sentido, obrigando os sujeitos a verem a si e aos outros como coisas. Sem dúvida, essa contribuição dos autores nos faz compreender o nosso estado de degradação como reflexo da natureza humana mutilada pelos paradigmas do mundo moderno e pela ideia do homem reduzido a autoconservação. Sobretudo, a discussão lançada por Adorno

e Horkheimer faz-nos refletir acerca dos riscos que a desumanidade instalada traz a nossa própria existência.

2.3 – Indústria Cultural: o obscurecimento à percepção do homem

Adeptos a Teoria Crítica, os autores tecem ainda uma crítica à concretização do projeto emancipador do homem, impossibilitado em virtude da Indústria cultural, responsável por obscurecer a percepção do homem, tolher e deformar sua consciência e por transformá-lo em um mero consumidor dos bens culturais. Segundo os autores é a Indústria cultural quem determina e impõe à sociedade suas necessidades, o que consumir, quando, como e onde, algo que implica a asfixia do potencial revolucionário e emancipador do homem, prejudicando sua capacidade humana de agir com autonomia. Na análise de Adorno, essa Indústria se beneficiou do avanço científico para manipular as pessoas e promoveu a falsificação das relações humanas, uma vez que a dominação racional sobre a natureza, fruto desse avanço técnico, gerou uma dominação irracional sobre o homem. Trata-se, pois de um

[...] processo de imposição da estrutura social, tal como concebido pelo modo de produção capitalista, que descobre na face instrumental do esclarecimento, e na racionalidade técnica, a forma sutil de reificar a cultura, e de transformá-la em cultura de massa. Ela manipula as necessidades sociais, através de um processo de “integração e assimilação voluntária” das pessoas em uma suposta “ordem” estabelecida, como se fosse única (GOMES, 2010, p. 291).

Pode-se dizer que a “[...] Indústria cultural realizou maldosamente o homem como ser genérico. Cada um é tão somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 120). Logo, a consciência humana é dominada pela comercialização e o esclarecimento que deveria ser destino da humanidade se dissolve na moderna cultura industrial, marcada pelo fascismo que ameaça uma nova barbárie.

Na obra *Indústria Cultural e Sociedade*, Theodor W. Adorno utiliza a expressão Indústria Cultural para substituir o termo *cultura de massas*, no propósito de fugir da ambiguidade que pode emergir deste último, por vezes, compreendido enquanto uma cultura produzida pela população, quando na verdade as expressões culturais e os produtos são gerados por um grupo dominante, a elite, e estabelecidos para as massas (PUCCI, 1995). A crítica deste filósofo remete-se justamente a cultura que conduz não somente a padronização dos produtos ou dos bens culturais, mas também a normalização das pessoas e a sua orientação a um estágio de reprodução do discurso da ideologia dominante.

A tese sociológica de que a perda de apoio na religião objetiva, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização técnica deram um lugar a um caos cultural é cotidianamente desmentida. A cultura moderna a tudo confere um ar de semelhança. (ADORNO, 2002, p. 5).

Tendo em vista que a Indústria Cultural, fruto da oportunidade de expansão da lógica do capitalismo sobre a cultura, além de coisificar os indivíduos, adentra a outras esferas como as da biologia (corpo), da natureza, do conhecimento e das relações humanas, urge a importância de termos sempre em mente a crítica a essa realidade, para que possamos de alguma forma subverter os resultados da consciência obscurecida implantada nas pessoas, que as distanciam de sua liberdade para pensar, sentir e agir, e que perpetua a lógica desumana do sistema social.

2.4 – Semicultura e Semiformação: a reprodução social e a ameaça de uma nova *barbárie*

A descaracterização da cultura, resultado da influência da Indústria Cultural sobre a sociedade, resultou na implementação de uma *semicultura* assinalada pela oferta de uma identidade conformista, pautada na aceitação do conjunto de produção que forma os bens culturais. No texto Teoria da semicultura (1996) Adorno aponta que a cultura se converteu em uma razão instrumental e a lógica que governa essa razão diz respeito a adaptabilidade às condições de saber e possuir. A semicultura seria por assim dizer um produto da racionalização da cultura na sociedade moderna, que contribui com a deformação da consciência, preparada para a aceitação do convencional. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de identificação do indivíduo com uma cultura equivalente a uma mercadoria não constitui um momento para a formação, porque não é propícia a ele condições subjetivas e objetivas para a apropriação do conteúdo cultural. A formação do indivíduo por meio da industrialização da cultura seria então uma semiformação que constitui “a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital” (MAAR, 2003, p. 467).

A semiformação (*Halbbildung*) impossibilita, pois, a formação cultural e impede o desenvolver do processo formativo com vistas a consciência emancipada. Nesta perspectiva, o domínio da “[...] racionalidade instrumental é voltada a adaptação e ao conformismo à situação vigente” (GOMES, 2010, p. 292), ou seja, a *semiformação* tem como finalidade sujeitar o homem a sociedade atual.

Para Adorno (...) na sociedade contemporânea, a significação germânica da Bildung, especialmente na acepção da “liberdade”, dos “valores” que

orientavam a razão prática, foi reduzida a discursos ideológicos, desvinculados da ação social. Com isso, a promessa da emancipação e da autonomia, que era a principal razão do ideal iluminista moderno, foi solapada e substituída pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação. Assim, a dimensão crítica da cultura, que deveria garantir a emancipação, cede lugar à semiformação, em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente. (GOMES, 2010, p. 292)

Em sua concepção, a *semiformação* não detém o conhecimento totalitário sobre o processo produtivo e sobre a organização das estruturas sociais, portanto sua capacidade de formação para a autonomia é improvável. Já a formação cultural que, por sua vez, investiga a ideologia para compreender o processo e o poder da organização pode ser considerado um modelo formativo que detém em seu poder o conhecimento totalitário. Em relação a esse aspecto Adorno (1996) afirma:

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos [...]. No entanto, com a semiformação cultural se liga, apesar de tudo, a categorias tradicionais, a que ela já não satisfaz, a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação (p. 406).

O autor defende então a perspectiva de formação cultural do sujeito, que é, segundo ele, uma possibilidade de libertação do homem da racionalidade moderna, tendo em vista a busca da autonomia para que este faça uso da razão no intuito de superar as condições sociais e de barbárie que são resultados do processo de *semiformação*. Para ele o atual contexto social imposto à sociedade contemporânea e sua perversidade, que a Indústria Cultural auxilia a tecer, nos debilita, nos priva de nossa individualidade, nos aliena em favor de um padrão coletivo e nos torna carentes de uma formação que sirva além das necessidades de adaptação do homem ao mundo. Que o faça ator da história, construtor de uma sociedade mais humana.

Dessa maneira, Adorno nos coloca o desafio de pensarmos como garantir a formação cultural. A educação, como constituinte desse processo poderia contribuir, segundo ele, com a formação plena do indivíduo, com a capacidade de resistência e de reflexão do mesmo, para que o sujeito possa ter clara a aparência da realidade, consciente de suas ações e limites. A educação proporcionaria, pois, as condições para que se efetive o resgate da experiência formativa, na qual os indivíduos, mais esclarecidos, possam tornar-se emancipados, atentos “[...] à percepção da degradação de sua própria subjetividade e ao vislumbre do que lhe resta de capacidade de experiência” (PAGNI, 2012, p. 148).

Com efeito, a preocupação de Adorno com uma formação que estimule o homem a pensar-se como ser singular, livre e autodeterminado, persiste em nós atualmente, haja vista a

sobrevivência da *semiformação* em seus moldes padronizados, acríticos e desumanos, sob os quais se efetiva uma pseudoformação.

A escola, particularmente, se faz um campo fecundo do desenvolvimento do processo semiformacional. A política educacional vigente, as propostas curriculares, os conteúdos disciplinares, as metodologias e técnicas de ensino tendem, funcionalmente, a favorecer um ensino medíocre, superficial, acrítico, empobrecido de experiências formativas (PUCCI, 2001, p.7).

Assim como na sociedade em geral, a educação também sofreu distorções em virtude dos mecanismos de dominação da Indústria Cultural, e é evidente que não somos educados para a emancipação. O saber passou a ser instrumentalizado, fragmentado, a dimensão ética esquecida, as medidas educacionais passaram a se submeter ao modelo econômico vigente, a adaptação dos educandos ao modelo de sociedade posto consolidou-se dia após dia, e foi ficando cada vez mais difícil a possibilidade de uma educação crítica, reflexiva, libertadora e humana. Mas diante dessa conjuntura o que se pode fazer para romper o domínio desta organização do mundo? Para Adorno, a solução é subverter a educação não-emancipadora.

Retomando a perspectiva de esclarecimento de Kant, Adorno faz uma discussão em torno da emancipação e direciona uma crítica a face objetivada e de dominação da realidade. Ele destaca que a evolução da razão instrumental construiu um clima de sujeição dos indivíduos, e a Indústria Cultural é a representação mais efetiva de como a organização social impõe normas, domina as pessoas e as torna submissas. A consequência é a impossibilidade do sujeito na condução de sua própria existência, de forma racional e emancipada.

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, pp. 181-182).

A educação, nessas condições, pode colaborar preparando os sujeitos para se orientarem no mundo, blindados contra os ataques da sociedade à sua singularidade e a doutrinação que os desumaniza. Trata-se de conferir aos sujeitos uma formação na qual eles, conscientes, estejam educados a tal ponto que rejeitem os imperativos da organização social na qual vivemos, e não apenas isso, que questionem, reflitam e busquem promover mudanças neste contexto marcado pela desaparecimento da valorização da humanidade do homem. Educar em termos emancipatórios

vai requerer, portanto, do professor, um dos principais atores da educação, a mediação dos educandos no que se refere ao pensar a realidade num processo dialético e o intermédio à formação desse sujeito auto-reflexivo e ativo, uma vez que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995, p. 183).

2.5 - Educação nos horizontes de uma formação cultural (*Bildung*)

Considerando que o processo educacional é ainda uma via de acesso humano à cultura e que tão somente sem esta última a educação não se faz, Adorno propôs uma formação cultural que, segundo ele, traria de volta o espaço emancipatório e livre da cultura e, conseqüentemente, os elementos que danificam a mesma não adentrariam ao processo educacional. Deste modo a ideia de formação voltada unicamente ao desenvolvimento de indivíduos produtivos, ágeis e moldados às exigências de um mercado consumidor é substituída pela noção de formação voltada a crítica e ao esclarecimento da realidade, no sentido de efetivar uma educação amparada na ideia de autonomia e emancipação. A formação cultural (*Bildung*), contemplaria, da mesma maneira, o desenvolvimento de potencialidades humanas, como possibilidade de romper com o processo que esgota os aspectos subjetivos e singulares, e que faz com que a sociedade se paute nas relações materiais e não humanas – realidade que impede a *desbarbarização* dos sujeitos. A educação, nessa perspectiva, atua na busca por caminhos que fomentem uma sociedade justa e mais humana, viabilizando uma prática que permita aos sujeitos uma postura ativa e consciente frente aos entraves do mundo moderno.

a) Educação para autorreflexão crítica, autonomia e emancipação

Como se pode perceber na busca por investigar as relações humanas e alguns acontecimentos sociais, Adorno acabou adentrando no terreno da pedagogia e encontrou na educação a via para a promoção do domínio pleno do conhecimento e da capacidade de reflexão. Ao se questionar acerca do projeto de modernidade, na qual a sobrevivência humana corre sérios riscos, e sobre o papel da educação, o autor destacou que é preciso distanciar-se do ensino como uma mera mercadoria pedagógica e da tendência da "semiformação", a fim de se efetivar uma formação que fomente o desenvolvimento da autorreflexão e da autonomia humana. E, de fato, a educação precisa utilizar-se de sua capacidade de transformar as relações sociais, assumindo um projeto de libertação do homem por meio de uma Formação Humana. A

proposta de Adorno de uma educação emancipatória constitui-se numa possibilidade de resposta a discussão acerca dos moldes nos quais a sociedade se configura. Logo, para que se possa romper com o projeto de sociedade vigente que funciona como um “círculo da manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa” (ADORNO & HORKHIEMER, 1985, p.114) é nevrálgico o engajamento político-intelectual-social da educação.

Lidar com as implicações desta sociedade que falseia a visão da realidade e que tolhe do sujeito suas condições de ser e pensar foi uma grande preocupação de Adorno. Na exposição do cenário de barbárie, marcado por genocídios, ele demarca a efetividade da crueldade das forças sob as quais precisamos nos opor. E nos choca reconhecer que os pressupostos objetivos que nortearam esses acontecimentos permanecem os mesmos nos dias de hoje. Assim, parece ser fundamental a luta contra o que o pensador da Escola de Frankfurt chama de “inflexão em direção ao sujeito”, que revela a ausência de consciência do indivíduo em sua condição de agente da barbárie. Luta esta que não se efetiva com o apelo por valores incessantes ou ao enaltecimento das minorias vítimas do horror, mas que busca evitar as marcas como as deixadas em Auschwitz, ao possibilitar as pessoas uma auto-reflexão crítica, no sentido de conscientizá-las desse clima que tende a repetir o horror. Tentando evitar novas manifestações nazistas, expressão mais acentuada da barbárie humana, sobretudo, de nos mostrar uma forma de amenizá-la, Adorno parte do princípio de que reside na educação a importância fundamental pela *desbarbarização*. Um processo que deve iniciar ainda na primeira infância, tendo em vista que esse é um momento de construção do caráter e que desde muito cedo traços sádicos são produzidos nas pessoas pela tendência social geral.

A educação seria, pois, uma via favorável ao enfrentamento da *desagregação* que está ocorrendo entre as pessoas. Ela teria como objetivo, por assim dizer, o direcionamento dos sujeitos no confronto com a barbárie, no contato com a questão e na obtenção da autonomia em relação a visão desumana da sociedade. Autonomia esta que, conforme Adorno, seria o “único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 125). Mas para que se siga por caminhos opostos aos trilhados em Auschwitz faz-se necessário subverter o papel relevante que a severidade exerce na educação, aspecto que culmina em encaminhamentos pedagógicos pautados na força, voltados à disciplina, geradores de uma certa dureza e da indiferença a dor do outro. Díspar a esta realidade, as medidas educacionais precisam contribuir então para a emancipação e esclarecimento dos sujeitos, que fazendo o uso racional de suas faculdades, não promoverão a barbárie.

O fato é que a realidade atual não se distancia das preocupações de décadas atrás que tinha este pensador. Persistem na configuração do campo educativo as “condições objetivas que promovem a *semiformação*, pela identificação da contradição social que bloqueia a aptidão para a experiência formativa autônoma – *Bildung*” (GOMES, 2010, p. 293). A severidade mencionada é notória nos encaminhamentos pedagógicos das escolas de hoje. As aulas que se resumem a exporem conteúdos e mais conteúdos, cuja finalidade é reproduzi-los numa avaliação conseqüente, a ausência de momentos em que se contribua com a necessidade de voltar o olhar dos estudantes para si, para os outros e para o mundo, a fragilidade da relação entre docente e educando, que não expressa características como abertura, reciprocidade e compromisso, revelam o rigor e a rigidez que continuam orquestrando a educação e evidenciam uma formação cada vez mais distante dos aspectos humanos.

Absolutamente as pessoas já não se relacionam com as outras como semelhantes, pois a sensibilidade de enxergarem-se como igualmente humanos é a todo momento usurpada pela noção de coisificação do outro. É justamente a consciência coisificada na qual “as pessoas se tornam iguais as coisas e em seguida tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130) que constitui mais um elemento que converte a relação humana em algo totalmente frio. Essa indiferença das pessoas com relação ao que acontece com todas as outras acaba por efetivar a inexistência do calor humano. Mas, “se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimento dos próprios pressupostos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos” (ADORNO, 1995, p. 135).

A proposta consiste em penetrar com profundidade aos possíveis porquês da coisificação da consciência, da violência entre os homens e da pouca desenvoltura em relação a liberdade; e posterior a isto suprimir os condicionantes que estão elencando danos irreparáveis a condição humana, sejam autoridades externas, que contribuem com a promoção de atrocidades e atitudes individualistas, ou seja uma educação que se isenta na luta contra a dissolução do homem enquanto ser humano.

Uma educação após Auschwitz é uma educação, por assim dizer, preventiva ao retorno da barbárie, preventiva a uma sociedade distante de uma visão humana, preventiva a manipulação de lideranças autoritárias. Na proposta de Adorno, a educação tem um papel emancipatório fundamental para que os educandos possam refletir por si próprios, protagonizando posturas sensatas, de cooperação e diálogo com o outro, num processo transformador e humanizante. Mas podemos nos perguntar: O que isto implicaria? A princípio, a subversão dos paradigmas educacionais *antihumanos* da razão analítica-instrumental, que

distanciam os sujeitos de sua humanidade e os cegam ante a percepção do outro e de si próprio, para que então se possa converter, aos poucos, o contexto atual que segue colocando em risco nossa existência. Por certo, é interessante ter claro a argumentação do próprio Adorno ao assinalar que “o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências” (ADORNO. 1995, p. 137).

Com efeito, a educação enquanto via que pode despertar os aspectos humanos das pessoas, inibindo a frieza, a brutalidade e o individualismo, assume uma posição subversiva ante o contexto ameaçador de repetição do horror em Auschwitz. Questionar o sentido de suas ações implica repensá-la e com isto descortinar horizontes, propondo uma visão formativa que caminhe no sentido reverso ao da preparação para um sistema produtivo carente de mão-de-obra qualificada ou ao da construção do humano sob moldes que negam a sensibilidade, a autonomia, a autodeterminação e o esclarecimento, pois como salienta PUCCI (1998, p. 6):

[...] as condições objetivas que permitiram os horrores de Auschwitz ainda estão por aí, no coração da civilização industrializada, e podem a qualquer momento gerar situações semelhantes. Numa sociedade danificada, que pode, continuamente, parir manifestações de barbárie, só tem sentido pensar a educação como geradora da auto-reflexão: educação que se desenvolva enquanto esclarecimento geral.

Repensar a educação requer a priori ter claros seus propósitos e desígnios, porque como se sabe estão turvos. Relembrando o questionamento feito por Adorno (1995) “*Educação para quê?*”, podemos pensar melhor sobre estes aspectos. Deixando claro que sua questão não foi trazer à tona o para que a educação ainda é necessária, mas de discutir as finalidades da educação. Com isso, o autor buscou analisar o que é central na educação e que repercute nos destinos aos quais ela tem conduzido os sujeitos em seu processo de formação. O fato é que o propósito da educação já não é mais claro e essa ausência de nitidez implica fragilidades, no que se diz respeito ao sentido de suas ações. É muito pertinente, pois, adentrar a esta questão de forma reflexiva ultrapassando o debate acerca dos veículos e dos campos da educação, e fugindo do comportamento de buscar estabelecer um objetivo educacional a partir de questões exteriores, como aponta Adorno (1995):

No instante em que indagamos: "Educação — para quê?", onde este "para quê" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este "para quê", ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (p. 140)

Essa busca por efetivar um objetivo educacional, sim carente de transparência e consolidação, tem sido expressa na criação de modelos ideais. Algo um tanto complexo, pois a ideologia dominante tem provocado um obscurecimento tal que sufoca muitas vezes a educação. É inegável ainda que o problema da adaptação perpassa esta realidade, e como o próprio Adorno (1995) coloca, traz uma ambiguidade à educação, uma vez que não se pode ignorar essa adaptação ao existente muito menos deixar de preparar os homens para que se orientem no mundo. A proposta consiste justamente em desenvolver um embate frente a imposição da adaptação dos sujeitos, que os distancia de si mesmos e uns dos outros. Nesse sentido, podemos nos voltar ao papel decisivo da educação na luta contra esse realismo supervalorizado, a fim de intermediar a consciência da realidade e a oposição ao pseudorealismo, pois a educação “teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 1995, p.144).

A conscientização dos sujeitos aparece então como uma das finalidades da educação, mas qual o conceito de consciência deste pensador? É fundamental, pois, que se esteja efetivamente inteirado do conceito de consciência que ele postulou, pois este pode ser confundido como sinônimo do pensar voltado a inteligência. Mas o que, de fato, caracteriza este conceito? Como ele se coloca ante o cenário criticado pelo pensador? Este diz respeito ao contraste à adesão ao mundo da cultura administrada, contraste este cujo reflexo tem como efeito a transformação da sociedade existente. Assim, da percepção de uma sociedade na qual os interesses do capital se sobressaem em detrimento dos interesses humanos, sobretudo, e de que diante de tal dominação, urge a necessidade de impedi-la e libertar-se dela, nasce o conceito de consciência que orienta os escritos adornianos. É esse pensar em relação à realidade e a capacidade de fazer experiências que constituem tal conceito.

Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151)

Com efeito, o processo de conscientização, que integra experiência e reflexão, caminha rumo à realização plena do indivíduo, bem como a efetivação deste como sujeito emancipado, livre e autônomo. E a educação, dotada destas finalidades, implica o esclarecimento das pessoas

acerca de sua condição de sujeitos dominados pela irracionalidade, de sua inércia social, de sua individualização e de sua desumanização.

b) A desbarbarização dos sujeitos

Adorno não poderia ser mais atual, considerando que hoje os sujeitos continuam tendo suprimida sua capacidade crítica; continuam a ser levados a aceitarem as condições que a sociedade impõe, continuam a ser usurpados da possibilidade de ter consciência de si, do outro e do mundo que os cerca. E o que a educação, como meio possível de negação e resistência, têm feito para emancipar o homem? Pouco ou nada. Nem para ela estão claras as suas finalidades. Trata-se possivelmente de a educação necessitar conscientizar-se a si para posteriormente conscientizar aos outros. Só então clara dos seus alvos e de sua essência a educação poderá inserir em suas ações liberdade e autonomia como elementos consecutivos a uma reflexão crítica, fomentando a consciência verdadeira, nessa nossa sociedade convertida em consciência manipulada. Urge, pois, processos formativos educacionais bem efetivados e pautados na perspectiva de racionalidade, emancipação, construção de uma sociedade a partir de uma visão humana, distante de tudo aquilo que lembre a barbárie.

A esse respeito, Adorno é considerado um dos grandes representantes da defesa da *desbarbarização* dos sujeitos por intermédio da educação. Em “Educação após Auschwitz”, de 1965, aparece de forma clara sua proposta acerca da reconstrução da individualidade do homem na experiência com outros homens enquanto resistência ao positivismo, a indústria cultural e a tendência de desumanizá-los. Tal processo, segundo ele, se efetivaria por meio do poder educativo do pensamento crítico-emancipatório. No debate radiofônico “*Educação contra a Barbárie*”, de 1968, a proposta de enfrentamento à barbárie é reforçada e Adorno prossegue indicando a educação como um instrumento fundamental no intento de diminuir a anticivilização instaurada. Mas é interessante nos perguntarmos ainda, qual o conceito de barbárie para esse autor?

No texto mencionado há pouco, ele expressa o seu conceito de barbárie, no qual se percebe a distância que existe com a ideia de violência, por exemplo. Esta última, que pode ser um dos traços da barbárie, pode também constituir uma luta em prol de condições humanas mais dignas – algo que implica reflexão, seja ela mais direcionada ou com seus equívocos. A barbárie, porém, consiste numa consciência deformada, numa reflexão cujos fins não são transparentes nem humanos, num estado de crueldade e agressividade à civilização. Assim, “a barbárie é sempre um ato de violência; mas nem todo ato de violência é barbárie” (PUCCI, 2006, p. 4). Em suas palavras Adorno afirma:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas "se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 155)

Uma manifestação comum da barbárie, apontada por este pensador, é a competição. A competitividade própria do sistema capitalista, que contribui por distanciar os sujeitos uns dos outros, pior que isso, ela os doutrina a se enxergarem como rivais a todo custo e em todo tempo, tem se estabelecido nos diversos setores sociais. Na educação, especificamente, ela tem se constituído um elemento muito forte, aparecendo enquanto um método pedagógico bem enraizado. No entanto, é importante destacar que “um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição” (ADORNO, 1995, p. 161). No momento atual o estímulo à competição dentro das escolas parece inevitável. Busca-se destacar as melhores notas, os melhores desempenhos, premiá-los e conseqüentemente cria-se um clima conflituoso, no qual o outro é visto como um rival. Uma questão fundamental que se coloca nesse contexto é: Mas até que ponto a competição é uma alternativa contrária a Formação Humana? Se a recorrência a esta visa a participação dos educandos em atividades que os façam buscar seu desenvolvimento pessoal ou o ideal de superação, é aceitável, mas se habitua-se as pessoas a crueldade, física ou não, umas com as outras, corre-se sérios riscos de contribuir com fragilização das relações entre os sujeitos, impossibilitando-lhes uma vivência digna e verdadeiramente humana.

É intrigante perceber que todas estas questões foram apontadas por Adorno há décadas atrás, mas a sociedade continua a se nortear por visões bárbaras, que geram transformações cada vez mais radicais no modo de viver e pensar das pessoas. Hoje, em pleno 2017 a sociedade se processa de maneira impositiva e violenta, e a efetivação de uma civilização humana é tão inadiável quanto na época do nazismo. Então, como resolver o problema da barbárie e suas manifestações? Para Adorno (1995), só na educação contra a barbárie este problema, colocado no centro da consciência, provocaria mudanças. A educação, que por meio do esclarecimento e da autorreflexão crítica contribuiria com a autonomia dos sujeitos, é quem pode trazer um novo clima que não dê margem a uma repetição da incivilidade. Uma educação contra a barbárie é, por assim dizer, aquela que retoma o processo de formação cultural (*Bildung*), que favorece o

progresso da humanidade do homem. Mas infelizmente o que se pode perceber na educação é que ela

[...] até hoje ainda não despertou nas pessoas a vergonha acerca da rudeza existente no princípio da cultura. E que somente quando formos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto. (ADORNO, 1995, pp.165-166)

A *desbarbarização* mediante a educação precisa, com efeito, atuar em contrapartida ao próprio princípio da civilização, no qual a barbárie está implícita. Isto requer de nós educadores medidas educacionais que despertem os sujeitos aos pressupostos que os fazem participar da indiferença ao seu semelhante, “de modo que consigamos diferenciar e tornar tão delicadas as pessoas no processo educacional que elas sintam aquela vergonha” (ADORNO, 1995, p. 168). Diante de nossa responsabilidade social faz-se imprescindível que eduquemos nos termos humanos, propostos por Adorno; repensemos nossas práticas pedagógicas e nos indignemos e enfrentemos, tanto quanto esse pensador, tudo que nos lembre Auschwitz. Finalmente, é importante destacar que não podemos esquecer o real sentido da educação, que se direciona para uma formação humana dos sujeitos, ou o risco cada vez mais gritante da repetição da barbárie vai continuar a ameaçar a existência da humanidade. Quanto a isso, destaca Santos (2014, p. 34):

Para suplantar a perspectiva acrítica, é imprescindível superar uma visão que tende a apegar-se ao imediatismo que justifica a suposta naturalidade das estruturas sociais. Se a férrea inclinação ao emudecimento resulta no conformismo, “a autorreflexão e o esforço crítico são dotados [...] de uma possibilidade real” de resistência.

Considerando os prenúncios do retorno à barbárie em nossos dias e a importância de uma educação no sentido de combate à desumanização, atuando no fortalecimento das relações humanas, parece-nos relevante desenvolver investigações que se ocupem do estudo das propostas educativas vivenciadas nas escolas, considerando o desafio de educar para a Formação Humana. Dessa maneira, daremos continuidade ao nosso trabalho discorrendo e fazendo reflexões acerca dos sentidos de Formação Humana que os professores que atuam na Educação Integral de Pernambuco revelaram, no intuito de compreender a filosofia das experiências educativas que estão em exercício e que se afirmam comprometidas com a Formação Humana.

3- O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO NA BUSCA PELA COMPREENSÃO DO FENÔMENO

A pesquisa nos permite compreender o mundo em que vivemos, nos aproximando de concepções, ideias e intuições dos diversos fenômenos sociais. Em se tratando da relação desta com a educação é perceptível seu aporte na compreensão dos sentidos que emergem das iniciativas educativas no cenário contemporâneo, uma vez que ela nos propicia um contato considerável com a realidade, a partir do qual pode-se efetivar um levantamento de significados permeados pelas aproximações conceituais e empíricas. Considerando a pesquisa em sua relevância tanto social quanto científica, e os objetivos definidos, assumimos nesse trabalho o caminho da abordagem hermenêutica, na qual a interpretação visa o sentido da realidade e do contexto no qual ela se insere, caminho que nos possibilitou novas significações. O estudo hermenêutico, assim, ultrapassou o caráter de técnica de documentação e constitui-se numa dinâmica de imersão na leitura do fenômeno, compreensão e interpretação dos processos que se manifestaram em nosso objeto de pesquisa.

A compreensão e interpretação que tal direcionamento viabiliza assume um papel fundamental no desenvolvimento de metodologias de pesquisa e métodos de análise qualitativa de dados empíricos, que nos permitem perceber a relação entre o fenômeno, considerado na relação do todo com as partes que o constituem, o objeto e o contexto, ou seja, nos aproxima da compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações. E considerando que “a compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer o significado” (SOUZA, 2001, p. 35), optamos por conduzir o nosso trabalho a partir dessa perspectiva para que pudéssemos entender melhor a problemática educativa que nos instigou a desenvolvê-lo.

De origem grega, a palavra *hermenêutica* remete ao sentido que ela assume na contemporaneidade, como podemos ver na definição de Coreth (1973, p.1): “Significa declarar, anunciar, interpretar ou esclarecer e, por último traduzir”. Mas apesar dos muitos significados atribuídos a esse termo, em geral todos convergem para o sentido do desvelamento, busca de sentido e compreensão. Esse exercício de compreensão é marcado pela peculiaridade do intérprete, afirma Gadamer (1983, p.75):

Compreender é uma aventura e é, como toda aventura, perigosa. Tem-se que admitir plenamente que o procedimento hermenêutico – precisamente porque não se conforma em querer apreender somente o que se diz ou está dado, mas remonta a nossos interesses e perguntas condutoras [...] Pode contribuir para ampliar de maneira especial nossas experiências humanas, nosso autoconhecimento e nosso horizonte do mundo. Pois, tudo o que a compreensão proporciona se torna proporcional a nós mesmos.

A compreensão é assim uma possibilidade arriscada, que demanda um padecer, pois a busca pelo sentido, na interpretação do dito e do não dito, requer do pesquisador o retirar-se, o ouvir, o deixar que a própria realidade fale, não impondo sua pré-compreensão, embora considerando-a como parte desse processo; confrontando-a criticamente com as possibilidades ali contidas. É importante, pois, ter claro que a palavra traz uma representação finita, mas também uma infinitude de sentidos e sua interpretação pressupõe a dialética pergunta e resposta, não a sobreposição das inferências do pesquisador. Com efeito, esse movimento interpretativo, próprio da hermenêutica contemporânea, acaba por contribuir para a comunidade em geral, pois revela e torna possível a compreensão das reais faces de uma realidade.

Considerando esses aspectos no delineamento dos estudos, o trabalho se insere no âmbito das pesquisas qualitativas e teve o suporte do método fenomenológico, reconhecendo que, na abordagem empírica, ele se apresenta como via capaz de melhor compreender detalhes intrincados na realidade, como sentimentos, processos de pensamento e emoções. O que se denomina método fenomenológico:

[...] constitui-se numa abordagem descritiva, partindo da ideia de que se pode deixar o fenômeno falar por si, com o objetivo de alcançar o sentido da experiência, ou seja, o que a experiência significa para as pessoas que tiveram a experiência em questão e que estão, portanto, aptas a dar uma descrição compreensiva desta. (HOLANDA, 2006, P. 371)

O pesquisador participa de uma máxima vivência com aquilo que está sendo descrito, pois ocorre a imersão do observador no mundo observado ao buscar compreender e interpretar essa realidade. E para além das contribuições da hermenêutica, no que se diz respeito ao desvelamento de sentidos, a aproximação com o fenômeno ainda opera uma reestruturação da própria visão de mundo do observador, pois ela “possibilita a reflexão e a compreensão da existência humana, dos conhecimentos antes apropriados de maneira empirista, racionalista ou apriorista” (MEDEIROS & ROCHA FILHO, 2006, p.146). E é reconhecendo a importância da tentativa de dar sentido ao mundo e de compreender-nos como parte dele que a hermenêutica se torna interessante e necessária.

A atenção para o real com lentes de pesquisador é o que vai, de fato, possibilitar a investigação de como as coisas estão postas e estabelecidas. Em se tratando do contexto educativo, o processo interpretativo também vai permitir um grupo de instrumentos que potencializa e amplia significativamente a percepção do real. Assim, as potencialidades da hermenêutica para o campo das ciências sociais se estendem as pesquisas em educação, e apesar de sua utilização nestas últimas ainda se mostrar um pouco restrita ela resgata experiências pré-

reflexivas que podem nortear a construção de novos sentidos para a ação educativa. Como aponta Hermann (2003):

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças (p. 83).

Assim, a hermenêutica se constitui enquanto uma significativa metodologia que possui a qualidade de permitir uma leitura que contempla, de forma mais totalizante, a realidade. É evidente que é necessário tornar conscientes as interpretações para que se possa verificá-las e, então, alicerçar a compreensão sobre o próprio objeto que se interpreta.

A partir do olhar anunciado, este trabalho buscou dar continuidade aos nossos estudos realizados na pesquisa de Iniciação Científica intitulada *Conexões entre Ética e Educação na Proposta Formativa da Escola de Referência de Belo Jardim – PE*, do Edital PIBIC UFPE/CNPq, 2014-2015, vinculada à pesquisa **O “Dilema Ético” na Formação de Jovens do Ensino Médio**: Um estudo da Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, coordenada pela Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Edital APQ FACEPE 2012).

Nessa perspectiva, o atual estudo se ocupou com um aprofundamento teórico da análise ocorrida na pesquisa mencionada, a partir das entrevistas realizadas naquele contexto. Tal procedimento visa identificar melhor o uso da palavra, os signos e os símbolos, permitindo uma aproximação do sentido e considerando que ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala há ocultamentos e distorções inevitáveis. As entrevistas assumiram a perspectiva *reflexiva* anunciada por Szymanski (2011, p.15), levando em conta “a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo”. Foram realizadas na Escola de Referência do Ensino Médio de Belo Jardim-PE, uma das instituições que compõe o programa da Educação Integral do Estado de Pernambuco.

O estudo abarcou professores das áreas de Biologia, Filosofia e Língua Portuguesa, aqui denominados P.C.E., P.C.H.1 e P.C.H.2, a fim de resguardar o anonimato dos mesmos, objetivou ampliar um direcionamento, antes restrito às ciências humanas², abarcando outro universo, como o das ciências da linguagem e o das ciências biológicas. O critério de escolha foi a própria inclinação em conhecer como esses campos, tidos como distintos associados a

² Direcionamento assumido pela pesquisa **O “Dilema Ético” na Formação de Jovens do Ensino Médio**: Um estudo da Proposta de Educação Integral das Escolas de Referência do Estado de Pernambuco, a qual a iniciação científica se vinculou.

métodos e perspectivas consideradas mais rigorosas e técnicas, vivenciam a mesma proposta formativa, especialmente por se tratar de uma experiência de Educação Integral. Tal procedimento foi documentada por meio de registros escritos e de gravação de áudios, com autorização expressa dos participantes.

A partir dessas entrevistas e da possibilidade compreensiva da hermenêutica realizamos a análise qualitativa dos dados, recorrendo aos procedimentos da técnica de *análise de conteúdo*, que se pauta pela atitude interpretativa e que estando “fortemente ligada ao estabelecimento da psicologia como uma ciência autônoma, porque ambas buscam compreender a essência do fenômeno pela ótica do sujeito” (MALHEIROS, 2011.), revela-se uma significativa ferramenta quando associada à abordagem hermenêutica. Esta técnica trata, sobretudo, de trazer à luz o que não está tão evidente na mensagem que se estuda, buscando outros significados que se encontram no interior da fala. A este respeito, Bardin (1977, p. 41) afirma:

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados [...]”.

Sempre buscando interpretar as falas dos docentes, tendo “como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (Gil, 1999, p. 168). Nossa *análise* direcionou-se para a apreensão de sentido além dos dados, interpretando os relatos dos docentes, na busca pela formação de significados. Foi, contudo, por meio da descrição e interpretação, do raciocínio indutivo e dedutivo, que analisamos o conteúdo da pesquisa. Assim, a análise dos dados nos direcionou para a compreensão da realidade investigada, possibilitando a emergência de sentidos diversos.

Levando em consideração que tal abordagem em pesquisa nas áreas da Educação tem representado um caminho significativo em relação a fidelidade ao universo e fala dos sujeitos, voltamos um olhar mais rigoroso a análise e sistematização dos dados. Face a isso, o presente trabalho recorreu a um procedimento sequenciado e sistematizado, que foi passível de ser aplicado aos dados das entrevistas, no tocante à apreensão mais eficaz dos significados das falas dos sujeitos. Processo que culminou numa redação que buscou se aproximar do enfoque teórico da Teoria Crítica anunciada pelo pensador Theodor Adorno (1903-1969), numa leitura que abarcou alguns trabalhos desse pensador que se encontram na obra *Educação e Emancipação* (1995) – “Educação após Auschwitz”, “Educação – para quê?” (1995), “A educação contra a barbárie” (1995), “Educação e emancipação” (2006), além de “Teoria da semicultura” (1996),

“Capitalismo tardio ou sociedade industrial” (1986), “Indústria Cultural e Sociedade” (2002), “Dialética do esclarecimento” (1985). Essa leitura esteve ancorada no exercício interpretativo próprio da hermenêutica, e nas contribuições de alguns de seus estudiosos no Brasil, especificamente Pucci (1995, 1998, 2001, 2006) e Pagni (2012), a partir dos quais ainda realizamos uma reflexão teórica-metodológica direcionada a interpretação, no intuito de compreender e anunciar a concepção de Formação Humana deste pensador, bem como de estabelecer um diálogo entre esta e os relatos dos docentes entrevistados, na busca do sentido daquilo que esses professores expressaram como sua compreensão de Formação Humana.

As entrevistas que foram gravadas, transcritas literalmente num processo que assumiu a sistemática inerente aos procedimentos metodológicos acima anunciados, ainda no período de elaboração da pesquisa de iniciação científica, exigiram uma complementação na forma de registros, para a construção mais efetiva do trabalho recente. Para tanto empregamos a utilização de quadros, nos quais as entrevistas foram passando por uma análise que buscou trabalhar num aprofundamento dos dados norteado pelo tema do trabalho e pelas questões centrais que o constituem. Esse processo de afinamento, sem dúvida, contribuiu para que pudessemos melhor explicitar, interpretar e perceber as unidades de sentido que as falas dos sujeitos revelavam, alcançando os dados das entrevistas, de tal modo, a suscitar discussões em nosso trabalho.

Após uma segunda leitura das entrevistas, buscamos categorizar trechos das mesmas, já transcritas, inserindo-os numa estruturação que tem como formatação a tabela. Na coluna “Depoimentos” foram trazidos fragmentos dos relatos dos (03) três docentes, (P.C.E.), (P.C.H.1) e (P.C.H.2). Na coluna “Unidade de significados” foi realizada uma descrição sintética do que os depoimentos revelam, de maneira mais abrangente e ampla. Na coluna “Categoria” estabelecemos uma relação entre o que se expressava na fala dos entrevistados e as categorias que constituíram nosso trabalho, como: Emancipação, autocrítica e reflexão; Relações Humanas e a redução dos riscos da barbárie; Manifestação da barbárie: Severidade nos encaminhamentos pedagógicos (conteúdos com fins em si mesmos); Conscientização dos sujeitos sobre sua condição de homens desumanizados, entre outras. E na coluna “Reflexões” tecemos comentários, em relação aos fragmentos dos relatos que de alguma forma trouxeram indicativos de contextualização com o referencial que sustenta nosso trabalho. Dessa forma, nesta última coluna fomos demarcando melhor e de forma mais crítica as opiniões, concepções e percepções dos entrevistados sobre o nosso objeto de pesquisa, pautando-nos a partir da perspectiva da Teoria Crítica de Theodor Adorno, anunciada nas obras estudadas.

As proposições metodológicas aqui mencionadas nos possibilitaram seguir vias para interpretações distintas, que não constituíram meras descrições, mas que produziram sentidos de acordo com o que está posto na fala dos docentes entrevistados, e pelo significado de mundo em torno das ações sociais. A leitura desses dados compõe a elaboração do capítulo seguinte “*A Formação Humana para os docentes da Educação Integral*”, que apresenta as falas dos docentes acerca dos sentidos de Formação Humana, assim como as aproximações e os distanciamentos entre essa concepção formativa e a proposta de educação de Adorno.

4 - A FORMAÇÃO HUMANA PARA OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Considerando a educação na perspectiva de Formação Humana é imprescindível perceber como esta vem sendo concebida pelos professores, como sujeitos responsáveis por materializar a proposta pedagógica da escola e por auxiliar sujeito-educandos em seu posicionamento no mundo, seja na construção de conceitos, na criação de materiais, no encontro consigo e com o outro. Nessa perspectiva, é importante considerar a importância dos docentes, reconhecendo como assinala Goergen (2005), que o educador é um componente essencial de uma educação. É ele quem vai elucidar atitudes que fujam da doutrinação, mas que revelem a mediação ética da pedagogia e que, por conseguinte, estimulem o(a) educando(a) a assumir o próprio processo de formação.

Buscar compreender quais os sentidos que essa formação tem para esses agentes implica, pois, desvelar a prática educativa efetivada na Educação Integral, cuja proposta concorre para o despertar de todas as faculdades humanas, e, conseqüentemente, contribuir com o debate acerca da importância da educação efetivar-se como *formação cultural*, tal como anuncia Theodor Adorno em sua reflexão crítica sobre as condições em que a *semiformação* acredita “formar” os sujeitos. Este pensador demarca que essa configuração ao insistir na reprodução de um semiconhecimento e na integração ao existente dispensa os sujeitos de pensar e os enquadra nos ditames da sociedade administrada. Contrário a *Halbbildung*, em virtude da sua responsabilidade no aniquilamento da cultura e na produção de uma nova barbárie, o filósofo salienta que a capacidade de resistir a *semiformação* consiste na condução daqueles que ainda não foram totalmente tomados pela falsidade do sistema à uma autorreflexão crítica, por meio de uma formação cultural (ADORNO, 1996).

Desse modo, é importante que a educação, assumindo o seu papel de formação cultural esteja norteada por uma postura que valorize a Formação Humana, concebendo momentos emancipatórios, reflexivos e coletivos aos sujeitos, não ignorando ou se omitindo na sua luta em oposição ao processo de *barbárie* civilizada, que a modernidade desencadeou.

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (ADORNO, 2006, p. 117).

Essa ausência de liberdade na sociedade nos coloca diante da urgência da tomada de posição ante as formas de alienação e barbárie. Mas para que possamos resistir a esta

dominação, cuja Indústria Cultural impõem uma cultura massificada, tolhem e restringem a liberdade dos sujeitos, faz-se necessário uma formação voltada a reflexão e ao desenvolvimento da sensibilidade, necessária para equilibrar a agressividade, decorrente da vida nessa sociedade e para conduzir as pessoas a autonomia. O desvelamento dos mecanismos de dominação e de alienação social contribuem, pois, com a trato da problemática da emancipação, uma vez que esse esclarecimento favorece a construção do sujeito livre, condição para a efetivação de uma sociedade democrática. É justamente o entendimento que vai possibilitar ao sujeito a superação da modelagem da qual foi/é vítima e lhe aproximar do ideal da Formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos.

Nessa perspectiva, a educação, mais especificamente a atuação dos docentes, pode vir a caminhar nesse processo de emancipação e no desafio de efetivar uma Formação Humana. Logo, importa compreender a realidade da Educação Integral, a partir dos relatos dos profissionais, que integram as EREMs, no que diz respeito a visão que eles apresentam dessa experiência formativa.

4.1 - Formação Humana: explorando sentidos

Na busca por perceber o que os docentes revelam acerca da sua compreensão da Formação Humana, e considerando a possibilidade de desvelamento daquilo que fundamenta a experiência educativa da qual são sujeitos, partimos da escuta desses profissionais e nos debruçamos sobre suas falas, que fizeram emergir uma série de elementos ou *categorias*, a partir das quais pode-se compreender o sentido da Formação Humana para estes professores. Nessa linha, destaca-se nesses relatos: as ações formativas, as estratégias e a dinâmica assumida na Educação Integral; a problemática do *tempo*, como fenômeno que se interpõe à experiência formativa, pautado numa compreensão cronológica; a referência ao vínculo de *amizade* como atitude que orienta a relação educativa, e que pode ser relacionada à ideia de *presença* educativa, anunciada na visão *interdimensional* assumida pela escola; a busca de associar os conteúdos estudados em sala com aspectos do cotidiano; e um sentido próprio de formação vinculado à relação entre *ética* e *cidadania*, são temas que emergem das falas e que aparecem como expressão do significado da experiência formativa nessa proposta de Educação Integral.

a) A dinâmica assumida na Educação Integral

Ao discorrer acerca das significações da Formação Humana, os docentes destacaram aspectos de suas ações formativas, estratégias e a dinâmica assumida na Educação Integral, que

caracterizam sua compreensão. O caminho que a escola percorre em sua experiência formativa foi sendo descrito e foram pontuadas questões, das quais se destacam: o foco no aspecto cognitivo, associado a referência nessas falas à aprovação nos vestibulares e à qualidade dos professores; o reconhecimento de elementos que constituem a proposta da escola e do seu caráter, no que diz respeito ao que possui enquanto referência; e o destaque a avaliação interdimensional bimestral, realizada pela escola, como uma estratégia para o atendimento da proposta de Educação Integral.

O trabalho pedagógico e a dinâmica assumida na Escola Integral se expressa como algo que vai desde o trato com os conteúdos, de maneira bem específica, à alusão a um trajeto educativo que faz o exercício de implementar uma formação integradora, buscando abarcar o desenvolvimento do ser enquanto sujeito político, ético e social. No enunciado do P.C.E. (2014), por exemplo, a ocupação da Educação Integral, no contexto da escola, está voltada à questão da interação entre os alunos, no sentido de promover uma boa coletividade, e ao aspecto cognitivo, que aparenta ter uma maior ênfase, quando levado em consideração o vestibular:

A Educação Integral [...] no nosso modelo de escola é uma escola que faz com que o aluno tente trabalhar esses dois lados, [...] o cognitivo [...] e a forma de lidar com o próprio colega”. Então [...] a gente trabalha esse lado sócio, além de trabalhar o conteudista, que no final, para uma prova de vestibular, é o que vai valer.

Na fala acima, o professor se refere ao “sócio”, demarcando a questão das relações entre os estudantes – “lidar com o próprio colega”, que pode abarcar diversos aspectos, a exemplo do afetivo. Contudo, não se revela uma alusão a aspectos externos a essa experiência escolar, tais como as questões relacionadas à realidade social mais ampla. Assim, fica claro que esse primeiro lado trabalhado no modelo de escola em que leciona está voltado apenas a promoção de um melhor vínculo entre os alunos. Mas o destaque aos conteúdos tendo em vista o vestibular, feito pelo mesmo docente, demarca a sobreposição do aspecto cognitivo, aquele propriamente relacional, que é indicado na expressão “lado sócio”. Trata-se, assim, de uma ação formativa centrada no enfoque intelectual, que tende a assumir maior importância.

O registro de uma ação formativa que busca incluir elementos que constituem a proposta de Educação Integral também pode ser percebido. Faz-se a menção de um trabalho pedagógico relacionado às necessidades política, ética e social dos alunos; bem como se demarca um caminho assumido que se dá por meio de aulas através de uma metodologia específica, que envolve atividades em grupo, debates, explanação de conteúdos etc. Como podemos perceber no extrato abaixo, retirado da fala de um dos docentes entrevistados:

Na formação integradora [...] a gente tem uma tentativa de suprir as necessidades básicas do aluno como ser político, ético e social. No trabalho que realizamos na escola essa formação social, a gente resgata essa formação em trabalhos em grupo [...] no pessoal, há uma questão da solidariedade também, estimulando o senso crítico através dos debates [...] na questão produtiva [...] eles fazem produções textuais, como resumos, peças teatrais, filmagens e os variados gêneros textuais [...] e o cognitivo, quando a gente trabalha os conteúdos. P.C.H.2 (2014)

O exposto nos direciona para um agir pedagógico que demarca questões pontuais ao se considerar uma formação integral dos alunos, mas, como aponta o docente, trata-se de uma tentativa apenas. Tentativa esta que na sua própria materialização aparenta fugir um pouco a ideia inicial, pois na descrição dos procedimentos com vistas ao atendimento das questões social, pessoal, produtivo, indicando a ênfase no fazer, e cognitiva não são tão perceptíveis um trabalho voltado, de fato, ao fomento do ser enquanto sujeito político, ético e social. Não se quer dizer, portanto, que essa ação não contribua para a formação, apenas consideramos a ausência de clareza acerca da maneira como no cotidiano da escola efetiva esse tipo de formação pode indicar que o docente não desenvolve sua prática em diálogo com a concepção que partilha.

Posição diferenciada pode ser percebida na afirmação de outro docente, o P.C.H.1 (2014), que faz a menção de um agir pedagógico pautado nos quatro (4) pilares da educação, considerando valores como: respeito, solidariedade e companheirismo, mas que também não expressa de forma mais demarcada uma descrição pormenorizada, na qual se possa evidenciar as proposições de uma formação que atenda a proposta da escola:

A Educação Integral [...]visa todo esse lado de trabalhar os quatro pilares. [...] os valores, a questão de respeito, de solidariedade, a questão de companheirismo, que não é só companheirismo entre os colegas de sala, mas entre os colegas da própria escola, então a gente faz esse trabalho.

O contraste entre uma fala, cuja ênfase recai no aspecto cognitivo e outra, mais atenta aos referenciais nos quais se ancoram a concepção *Interdimensional* da educação, aparece em outros momentos da entrevista. Quando o P.C.E. (2014) se refere aos motivos que levam os alunos a se matricularem na escola, destacando além da qualidade dos docentes a liderança da escola em aprovação nos vestibulares: “[...] a gente tem muito aluno que vem de escola particular, [...] porque isso é claro, a escola é a que tem maior aprovação aqui na cidade em vestibular. Eles vêm por isso e vêm por saber que a escola tem uma boa qualidade de professores”. Enquanto outro docente, P.C.H.1 (2014), indica como diferencial da escola a prática cotidiana ancorada naqueles referenciais: “[...] eu acho que os quatro pilares aqui nessa

Escola eles são vivenciados diariamente, o tempo todo. E [...]acho que o diferencial nosso é esse, com relação as outras escolas”. As razões que, para estes docentes, seriam o diferencial da escola em relação às demais são notoriamente divergentes. Mas o que essa diferença de perspectiva pode declarar?

Atento a sobreposição do aspecto cognitivo, sob o discurso da razão, Adorno (1985) questionou o significado de orientar-se por esta última e apontou que para fugir da instrumentalização desta é necessário fazer o uso da mesma no sentido de emancipar e permitir ao sujeito-educando pensar por si mesmo. Trata-se de uma relação com o conhecimento que não se deteria às normas e aos princípios, mas que transcenderia essa etapa contribuindo com perspectiva crítica do sujeito-educando, através de uma (re) significação das informações recebidas, que permitisse a ele pensar o mundo e pensar-se nele, e não apenas ser detentor de alguns conceitos.

Nesta perspectiva, Adorno salienta que é negada ao indivíduo a chance de distanciar-se da realidade para pensá-la criticamente, ou seja, as capacidades reflexivas deste são rebaixadas para que a lógica da sociedade vigente impere, por meio dos conteúdos pré-determinados, por exemplo, obstruindo o esclarecimento do mesmo sobre as questões culturais que o envolvem no seu cotidiano. Esta ação, cujo efeito é o enfraquecimento da resistência dos homens ao quadro caótico da *semicultura*, torna o indivíduo uma presa fácil às imposições do mundo moderno. E é desse processo que ganha força a *semiformação*, na qual as pessoas não são levadas a desenvolverem plenamente suas potencialidades nem a colaborar na transformação social, mas conduzidas à integração ao existente, à adaptação. Assim a educação não pode ficar nisto “ [...] produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe” (ADORNO, 1995, p. 143). Ao assinalar elementos que apontam a uma supervalorização das questões que lidam com a cognição os docentes vão apresentando seu direcionamento em relação a ela.

Dessa forma, ao destacar a aprovação em vestibular e a qualidade dos professores como os motivos que levam os alunos à escola integral, o docente nos faz pensar que o que a escola consegue externar enquanto trabalho pedagógico são ações que se voltam a um trabalho muito específico centrado na avaliação positiva dos alunos em exames de admissão nas instituições superiores. Então não se consegue observar nessa fala a ênfase na ideia de uma escola referência em Formação Humana. Em contrapartida, o P.C.H.1 ao apontar como algo específico da escola, a vivência dos Quatro Pilares da Educação nos faz inferir que o mesmo possui a compreensão da especificidade da escola, relacionada a uma ampla formação, atenta a essa dimensão humana.

Na descrição das ações formativas pelos professores ainda se destaca a Avaliação Interdimensional Bimestral como uma estratégia assumida na dinâmica da escola visando à efetivação da proposta da mesma, numa alusão a esta avaliação como algo que vai contribuir com a formação integral do sujeito:

[...] a cada bimestre reunimos os professores todos e a gente faz essa avaliação interdimensional. Como foi esse aluno? Ele melhorou nisso, ele melhorou no aprender, no fazer, aprendeu no conviver? Como é que está ele no conviver? Não ele não está bem, então a gente vai buscar ver o que no próximo bimestre... Então são todas essas questões que a gente faz. Essa avaliação interdimensional bimestralmente ela é feita. P.C.H. 1 (2014)

A gente trabalha o ser, o conhecer, o fazer e o viver. A gente trabalha eles de formas bem distintas, mas ao mesmo tempo distintas, mas unificado, tanto que a gente avalia todo bimestre esses quatro pontos. O que a gente chama de avaliação interdimensional. A gente se senta e vai avaliar Alex, como é que ele foi em cada característica, em cada pilar desse, como é que está trabalho dele, se está bom, se está ruim, se precisa melhorar, e depois a gente passa para eles esses resultados. Para que no que eles não estiverem indo tão bem, tentar melhorar. P..C.E. (2014)

De fato, a Avaliação Bimestral Interdimensional parece ser uma estratégia pertinente para a análise das transformações e/ou permanências dos alunos nas quatro aprendizagens que norteiam o trabalho da escola, mas dotados de tais dados: O que os docentes e a equipe gestora mobilizam para buscar fortalecer aquelas dimensões que os alunos já estão tendo desenvolvidas, assim como reaver os que ainda não são considerados satisfatórias? Considerando que avaliar implica uma tomada de decisão frente ao que se constatou, e que essa atitude deve partir não só dos alunos, mas também do docente, não há uma demarcação nas falas que articule essa dinâmica de prolongar essa avaliação, no sentido de qualificar o que está sendo avaliado e agindo sobre (VASCONCELOS, 1998).

É preciso ter claro que a avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso, e que o fato de ser uma avaliação com aspectos analisados bem próprios, não muda a gênese do processo avaliativo, que consiste na iluminação dos caminhos e decisões a serem tomadas, com vistas ao alcance da proposta que orienta a escola. E a ausência dessa dinâmica nas falas não deixa claro o posicionamento dos docentes frente ao que é avaliado.

b) A problemática do tempo

Ao buscar fundamentos que nos levem a compreender o sentido da Formação Humana para os docentes que atuam numa proposta de educação comprometida com um agir diretamente ligado à ética, percebe-se que o *tempo* é um elemento que adquire centralidade,

estando presentes nas afirmações feitas por estes profissionais. Esse elemento aparece diretamente ligado à experiência formativa desenvolvida.

Sob várias nuances a problemática do *tempo* é demarcada em seu aspecto cronológico, ora como fator que favorece o aspecto intelectual, ora como possibilitador do desenvolvimento de uma série de atividades que estão relacionadas com os Quatro Pilares da Educação, como podemos perceber nas falas abaixo:

[...] por ser integral, eles passam mais tempo na escola do que numa escola regular normal, certo? Mas o que se baseia a escola integral é justamente esse tempo maior [...] aqui ele vai ter muito mais conhecimentos sendo passados pra ele do que o aluno que estuda de 7 [...] até 10... P.C.E. (2014)

[...] a nossa proposta é essa, não é de uma escola integral em que fica o aluno metade do dia com aulas e a outra metade com atividades extras, essas atividades surgem no decorrer do ano, nas atividades que é feita dentro da escola ou fora da escola, que são extraclasse, mas todas baseadas naquilo que está sendo previsto pelo programa e dentro também do conteúdo que a gente tá trabalhando. Então ela visa todo esse lado de trabalhar os quatro pilares. P.C.H.1 (2014)

A primeira afirmação demarca o fator *tempo* como algo próprio a Educação Integral e reconhecido como elemento que contribui para o desenvolvimento do aspecto cognitivo. Ao passo que na posterior, a alusão ao *tempo* aparece relacionada a algo mais, que não se resume a uma simples permanência na escola por mais de um turno, ampliando para o reconhecimento da dupla ocupação proporcionada pela escola: uma relacionada ao trato com os conteúdos e outra ao compromisso com atividades diversas, que se relacionam ao que está previsto nos Quatro Pilares da Educação.

A perspectiva do P.C.E, que enxerga a ampliação do tempo, voltada ao estudo mais apurado dos conteúdos, não considera a apropriação que pode ser feita do tempo para o desenvolvimento das demais dimensões que constituem o ser, e, portanto, acaba por associar a ideia de integralidade à oferta e a permanência dos educandos em dois turnos, nos quais mais matérias estarão sendo aprendidas. Contexto que não se revela propriamente como experiência de formação integral, uma vez que esse tempo à mais não é dedicado a uma experiência educativa atenta às várias dimensões – ética, cognitiva, estética e produtiva. Assim, essa compreensão “cronológica” parece-nos um tanto arriscada, pois não tem clara a organização dos tempos, dos espaços e das oportunidades formativas, tão importantes para que se atenda à Formação Humana.

O P.C.H.1, por sua vez, assinala a compreensão de que a ampliação da jornada escolar configura um duplo aspecto, mas essa afirmação revela a compreensão do tempo escolar marcado por uma polarização: de um lado o trabalho com a aquisição de conhecimentos, de

outro garantir a participação dos estudantes em tipos de eventos, dentro e fora do espaço escolar. Algo um tanto contraditório a própria proposta, que entende a formação como algo que se dê em todos os tempos e espaços diversos. Dessa forma, é revelador que a ideia de possibilitar aos educandos acesso a condições que jamais teriam, caso estivessem submetidos ao currículo tradicional, não se consolida, haja vista a indicação de que o “mais tempo” na escola é utilizado para garantir um melhor aproveitamento nas disciplinas regulares e a participação em algumas atividades extraclasse, que “surtem no decorrer do ano”.

Com efeito, uma Formação Humana requer também uma transcendência de tempo, assim, quanto maior o tempo de permanência dos alunos (as) na escola, maior será a possibilidade de serem formados integralmente. Todavia o período que se prolonga, ou seja, o “mais tempo” na escola precisa ser vivenciado de forma a garantir o direito a uma educação diferenciada, que abarque o ser em todas as suas dimensões e não “mais horas” nas quais nossos (as) alunos (as) fiquem restritos (as) a quatro paredes sem participar de atividades que atendam a todas as dimensões do desenvolvimento humano (ARROYO, 2012). E considerando tal, os docentes revelam uma visão do fator *tempo* ainda limitada, demonstrando compreendê-lo como *mais tempo*, voltado a ampliação apenas, e não como um tempo no qual se efetivem *mais aprendizagens*. Logo, não tendo claro o benefício deste para a efetivação de um Formação Humana perdem-se possibilidades.

Pensando ainda sobre o direcionamento desse tempo a mais, Adorno nos aponta que decidir a respeito da educação dos outros nessa perspectiva de modelar pessoas é usurpatório, já que a ideia do mais tempo se volta a preparação para o vestibular, e a centralidade que se percebe não é e não está no sujeito. Tal atitude já indica um caminho oposto a valorização da capacidade humana de agir com autonomia, pois determinar o *ser* e *estar* das pessoas pressupõe o impedimento de sua emancipação. Tal direcionamento encontra-se em contradição com a concepção de educação do autor, pois apesar de propor uma educação com aspectos deliberados – como o esclarecimento, a conscientização e a fuga da barbárie que afeta as relações humanas – o mesmo não a faz no intuito de alienar o homem e sim de libertá-lo. Em suas palavras, Adorno defende uma educação que não se volte a

[...]modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 1995, p. 141)

c) *A amizade e a ideia de presença educativa*

Ao falarem de sua compreensão formativa, os professores também se referem aos vínculos afetivos estabelecidos na escola, associando a *amizade*, na qualidade de aspecto presente no contexto educativo como manifestação de laços e relações cordiais entre eles e os alunos. A ideia de *presença educativa* constitui, da mesma maneira, uma notável marca nos relatos dos docentes, tal como se manifesta na afirmação: “[...] o aluno vê a gente com um olhar diferente [...]ele se abre mais, ele pergunta mais, ele indaga mais, porque é um ciclo de amizade...” P.C.E. (2014). Uma outra fala confirma: “[...]na escola a gente tenta [...]ser mais afetivo, ter mais amizade com nosso aluno, fazer com que eles nos vejam não como simples professor, mas como amigos também.” P.C.H.1 (2014).

A esse respeito recuperamos a ideia de Aristóteles que, na obra *Ética a Nicômaco* (1985), destaca a importância do vínculo entre as pessoas tendo em vista a formação do cidadão ético e ao discorrer a respeito da amizade a considera também como uma partilha da existência. De fato, as feições recíprocas, próprias da amizade, nos aproximam dos elementos necessários a concretização de uma visão de vida em comum e, por conseguinte, humana. Algo que nos direcionará a posturas baseadas não em interesses individuais, fonte de conflitos permanentes, mas em partilhar e fazer o bem.

A realidade é que o olhar para o outro como presença em pessoa é pouco recorrente e a distância entre o Eu e o Outro cresce tanto quanto os ataques e as imposições da modernidade. O risco gritante desse cenário onde o outro é para mim um objeto, e eu também posso descobrir-me no processo de me tornar objeto para o outro, só elucidam a influência maléfica da Indústria Cultural na coerção do entendimento do outro como "Ser na Relação" e nunca como um objeto. Considerando o que Adorno (2002) ressaltou acerca da Indústria Cultural poder ser responsabilizada pela superficialidade das relações humanas, pois as pessoas ao internalizarem os elementos da sociedade vigente vão valorizar o consumo do que essa indústria produz e a relação e o convívio com seus semelhantes vão pautar-se na exploração do outro em busca de seu benefício próprio, como mais um objeto a seu favor, a amizade pode ser considerada como uma maneira de transformar as relações humanas. Na educação, por exemplo, ela pode efetivar novas possibilidades do educando ser e existir com os outros. Levando essa categoria em consideração, o contexto escolar e as relações professor-aluno, bem como aluno-aluno, se transformarão em espaços e situações de encontro, nos quais a convivência humana é reconstruída sob a ponderação “do que é bom para nós”.

É significativo considerar que esse aspecto está em conformidade com a proposta formativa assumida pela instituição. Costa (2001) afirma que educar na perspectiva do desenvolvimento humano traz implicações, como capacitar os sujeitos para a vida, o trabalho e

a convivência social, ante os requisitos de transformação do potencial humano e que levem em consideração o bem-estar e dignidade dos educandos. O conceito de *Presença Educativa* expressa a atitude de fazer-se presente na vida do educando como atitude fundamentalmente marcada por certas exigências, sendo ela mesma uma exigência à formação humana. Nessa perspectiva Costa (2008, p. 58), assinala:

A presença é uma exigência real e extremamente concreta na vida de cada um de nós. Ela é a afirmação do concreto, do singular, portanto, uma negação do genérico, do abstrato. [...]. Ela não é uma ideia. É uma força. É algo concreto, que age, que faz a diferença, que muda o significado e o valor do que existe.

Como atitude, ela expressa a plenitude e a inteireza de um viver eminentemente ético, na qual a ação do professor leva em consideração a qualidade da relação com os educandos. Essa presença, por conseguinte, demonstra para nós como se pode guiar “interesses, motivações, valores, pontos fracos e pontos fortes”, conduzindo-os na constituição de um viver orientado por uma consciência ética. No campo da socialização, essa relação promove a integração dos sujeitos e a adoção de “comportamentos favoráveis” ao coletivo, assim como fomenta a constituição de uma conduta que valorize o humano. Como elemento intencional, deliberado, permite a mútua influência entre docente e discente, num diálogo possibilitador de uma ambiência de qualidade, assumindo a responsabilidade pelo educando e pelo bem-comum.

Os destaques à relação entre educador e educando é central à “*presença educativa*”, que, como anunciado na concepção *interdimensional* (COSTA, 2001; 2008), é expressão da reciprocidade que fomenta práticas e vivências, e a apropriação de conhecimentos, conduzindo o sujeito ao encontro consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Sujeito capaz de agir de forma autônoma, solidária, orientando por um senso ético e de cidadania. É nessa relação sem muros invisíveis ou limites hierárquicos que o educando pode também ser formado em sua integralidade. Com efeito, a presença de uma demarcação feita pelos docentes do tema amizade em diálogo com a educação surge enquanto um indicativo positivo de que a experiência de ouvir e olhar o outro é reconhecida na experiência formativa.

d) O diálogo dos conteúdos com a realidade

A questão da contextualização como um encaminhamento pedagógico colocado em prática é mais um destaque que os docentes manifestam. Eles afirmam com certa ênfase, que em seu trabalho buscam estabelecer um diálogo dos conteúdos com aspectos do cotidiano. É possível que isso indique uma tentativa de apresentar como buscam articular a questão dos conteúdos sem esquecer da Formação Humana. O P.C.H.2 (2014) afirma “[...] todo conteúdo que eu trabalho na Língua Portuguesa eu contextualizo para os nossos dias. [...] Então essa

contextualização faz com que o ser humano tenha uma visão, vamos dizer assim, bem globalizada”. De forma semelhante, o P.C.E. (2014) aponta: “[...]eu procuro muitas vezes pegar o assunto que eu estou vendo aqui aí eu tento pegar alguma coisa do cotidiano, do que está acontecendo na mídia para fazer a interligação.”

A contextualização que corresponde as inserções de aspectos sociais, culturais, políticas e econômicas dos conteúdos, ao mundo e vida do estudante, tem sido um direcionamento muito utilizado nas escolas, tendo em vista a possibilidades daquilo que se ensina ser apreendido pelo sujeito com significado pleno. A postura docente que parte da ideia de construção dos conteúdos, passando a considerar a sala de aula como um espaço social de aprendizagem, dando ênfase à contextualização dos assuntos trabalhados é interessante. Todavia o que se percebe na fala dos sujeitos entrevistados é um trabalho voltado a relação apenas do que acontece no mundo que dialoga com as disciplinas que lecionam, como se todo o resto não importasse aos alunos. Assim, é notória uma quebra dessa interligação dos sujeitos com o mundo que os cerca, pois, a correspondência só se efetiva se aquilo que acontece no mundo interessa a disciplina. Dessa forma, ao que parece o conteúdo é quem determinar a discussão do que ocorre no mundo, quando o que ocorre no mundo deveria nortear os conteúdos a serem estudados. A contextualização na primeira perspectiva distancia-se de uma educação crítica, por exemplo, pois as questões do mundo trazidas para a sala de aula voltam-se sempre a fixação dos conteúdos, desconsiderando a análise dele e o processo de se pensar nele.

e) Educação, ética e cidadania

A concepção de Formação Humana, propriamente dita, aparece no momento em que os docentes trazem nas suas falas a vinculação entre Educação e Ética de maneira indissociável, assim como o destaque ao sentido da formação atrelada à ideia de Cidadania. Dessa maneira, os destaques vão se encaminhando para uma concepção de formação que leva em consideração o aspecto da cidadania e o aspecto ético, bem como a educação para valores.

Acho que o maior trabalho que a gente faz aqui, para formar um bom cidadão, é trabalhar esses quatro pilares através da ética [...] onde eles desenvolvem a questão do ser, do conviver, né. Educação tem que preparar o indivíduo para ser um bom profissional, mas também para ser uma pessoa humana e um bom cidadão. P.C.H.2 (2014)

[...] a ética passa muito pelo respeito [...] e a educação ela tem que estar junta com a ética, porque na ética você forma o cidadão. Você fazendo com que ele entenda o que é ser ético, quais os princípios, você está também ajudando a formar um cidadão. P.C.E. (2014)

[...] a gente busca muito a questão ética, dos valores, porque hoje lá fora essa questão de valores está muito defasada [...] a gente busca ter uma formação tanto como profissional quanto como cidadão. P.C.H.1 (2014)

Na concepção de Formação Humana manifesta, de fato, são postos elementos que dialogam com a ideia de efetivação de valores no fomento a uma vida na qual a relação entre os homens seja justa e digna, e cujas posturas revelem a concretude de pessoa humana. Entretanto, mesmo apontando esses componentes como compromissos que a escola tem lidado, os três professores parecem não os considerar como seus deveres. Dessa forma essas falas revelam um significativo discurso sobre formação, mas que demonstra não ter sido internalizado, pois os docentes parecem transferir esse papel formativo para a família, isentando-se dessa responsabilidade.

São falas que apontam o resgate de valores como algo que não é tarefa da escola, e sim do núcleo familiar, a quem deve corresponder a responsabilidade da formação ética e moral dos educandos. Esses elementos podem ser confirmados nas seguintes afirmações:

A sociedade ela se modificou, ela perdeu alguns valores, né? E o trabalho da escola, mais um trabalho da escola, porque para mim a escola deveria ter só um trabalho que é transmitir conhecimento ao aluno, enfim ele deveria vir com esses valores de casa. (P.C.E., 2014)

[...] a gente busca aqui trabalhar voltada para isso, resgatando os valores [...] muitas vezes os alunos não têm essa condição da própria família [...] uma juventude que perdeu dos próprios pais essa questão de valorar (P.C.H.1, 2014).

[...] formação moral começa através da família. A família é o ponto de partida. Uma família organizada, bem estruturada, formadora de boas maneiras, vamos dizer né, onde já se trabalha uma ética, a questão moral dentro da família (P.C.H.2, 2014).

Tais indicativos revelam que a experiência formativa na Escola de Referência de Belo Jardim-PE, concebe a ideia de formação ética como uma ação assumida frente a omissão da família em ensinar “boas maneiras” e valores e não por reconhecer sua parcela de contribuição nesse processo formativo. Essa compreensão marca significativamente o sentido da Formação Humana como algo relevante e de aspectos conhecidos, mas de responsabilidade alheia. Esse direcionamento comunica uma visão de Formação Humana que pode trazer implicações e desafios, frente a formação proposta por Theodor Adorno, por exemplo. Nesse sentido, é importante perceber as aproximações e as dissonâncias entre tais compreensões.

4.2 – Diálogos e distanciamentos entre o conceito de Formação Humana dos educadores e a proposta educativa de Theodor Adorno

Ao refletir sobre os sentidos que emergem dos relatos dos docentes, destacamos alguns dos aspectos que despontam. Nesse caso, a ênfase no aspecto cognitivo é reforçada em vários momentos dessas falas, direta ou indiretamente. Ao destacarem, por exemplo, as ações formativas que desenvolvem é perceptível o destaque a preocupação com a aprovação dos alunos nos vestibulares e a menção da qualidade dos professores, no quesito ensino, em relação às demais realidades escolares, isto é, elementos que colocam como centro a questão intelectual. Da mesma maneira, a referência ao encaminhamento pedagógico que faz o diálogo dos conteúdos com o cotidiano e a menção a problemática do *tempo* também remontam à ênfase no aspecto cognitivo, seja porque esse diálogo com o externo, propiciado nas aulas, recai na fixação dos conteúdos ou porque o *tempo* a mais, característico das escolas de Educação Integral, parece também ser empregado no fomento apenas dos temas que as disciplinas se propõem a dar conta. Esse diálogo dos conteúdos com o cotidiano, sobretudo, mais parece equiparar o processo de compartilhamento de informações do cenário atual atrelado a fixação de conteúdos do que promover uma leitura de mundo, quando na verdade a Formação Humana, pautada por uma perspectiva de educação de pensamento crítico-emancipatório, contribui para que os sujeitos reflitam, interpretem e atuem no mundo e no que nele acontece para torna-lo mais humano.

A presença do elemento cognitivo nos alerta para uma investigação mais aprofundada das implicações deste, e podemos nos questionar se ele é trabalhado na visão de enriquecimento da percepção de mundo a partir da construção de conhecimento ou se sua execução parte da exposição conteúdos e mais conteúdos, cuja finalidade é sua reprodução numa avaliação posterior? Ao que parece, a menção a esse aspecto se aproxima mais da visão dos conteúdos com fins em si mesmos. O fato é que a perspectiva educativa expressa como marca a formação dos sujeitos cada vez mais voltada a adaptação às amarras da sociedade que disseminam sua ideologia desumana para todo o âmbito da vida. A esse respeito, Adorno salienta que:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143).

A educação perpassa um movimento de adaptação inevitavelmente, que corresponde a orientação do homem para ser e agir no mundo, mas essa adaptação dos sujeitos para integrar o mundo tem sido compreendida e se resumido a formação de pessoas reguladas e conformadas a um padrão de comportamento que se subordina aos modelos vigentes da sociedade. Essa

forma de adaptação, de fato, não conduziria à formação de pessoas autônomas, muito menos humanas, e a educação, juntamente com os seus responsáveis, precisa ter clara seu papel na construção de uma experiência formativa emancipatória, na qual se possa verificar a compreensão de adaptação que se efetiva permitindo a realização de um processo de reflexão crítica e não legitimando as relações de dominação e exploração.

Conferir ao aspecto cognitivo o cerne da formação dos educandos significa limitá-los aos conceitos, fatos e princípios que compõem os conteúdos escolares, moldando-os ao que as provas dos exames de seleção requerem e ao que o mercado de trabalho exige, bem como contribuindo com a dissolução de sua autonomia. Esse aspecto unidimensional notório nos relatos acerca da ação formativa tende a incidir no imperativo de uma consciência deformada aos alunos, que se dá por meio de uma *semiformação*, que em detrimento da disponibilização de conteúdos críticos, negativos e emancipadores, simplifica os elementos complexos, tolhe a imaginação e o juízo dos sujeitos, fazendo-os perder de vista suas características transcendentais. A educação, sob a determinação da indústria cultural, tem agido dessa forma em consonância a adaptação e a conformação dos indivíduos a vida real, e ao fazê-lo foge a sua finalidade.

O distanciamento entre os elementos que marcam as falas dos professores entrevistados e a proposta educativa de Adorno consiste justamente na evidência da efetivação de uma educação que, ao contrário do que propõe o frankfurtiano, não coopera como responsável na libertação dos homens do processo de desumanização, ou assume uma postura tímida em relação a essa tarefa. Assim, ao considerar a forte ênfase nas questões intelectuais, pode-se perceber a distância entre o que se propõe na escola e a perspectiva de educação anunciada por Adorno, como aquela capaz de contribuir na formação de sujeitos que analisem as informações, avaliem a sociedade em que vivem e resistam aos mecanismos que levam as pessoas a cometerem atrocidades, rompendo com as maneiras pré-estabelecidas de ver, sentir e compreender as coisas (ADORNO, 2006). Para Adorno, o caráter de orientação do sujeito no mundo, que é próprio da educação, deve se dar através de uma Formação Humana, que viabilize uma prática na qual os sujeitos tenham a possibilidade de ter desenvolvida uma postura ativa e consciente frente aos entraves do mundo moderno e de terem fomentadas as questões que fazem dos homens mais coesos entre si e menos bárbaros. Ele defendia a ideia de que para vencer a frieza, a reprodução das relações produtivas e a desumanização de nossos tempos era necessário viabilizar a emancipação humana, por meio de conquistas em torno dos direitos humanos.

Mas apesar dos distanciamentos mencionados, é possível identificar elementos de aproximação entre essa experiência educativa, e a questão da educação em Theodor Adorno, a

exemplo de referência a amizade na ação formativa e a concepção de educação relacionada a ética, que constituem temas relevantes a luta contra as manifestações da barbárie, assinaladas por Adorno, bem como a luta contra a severidade percebida em encaminhamentos pedagógicos rígidos, nos quais há ausência de momentos em que se contribua com o olhar dos estudantes para si, para os outros e para o mundo.

Diante do contexto de *cotoveladas*, ao qual Adorno (1995) faz alusão, uma educação pautada na ética da amizade é, sem dúvida, uma atitude que contribui por efetivar uma relação afetuosa, de respeito e valorização do outro. E considerando que a abertura ao outro constitui uma possibilidade de rompimento com a barbárie, que danifica o agir humano e as relações entre os indivíduos, perceber uma certa inclinação dos docentes a uma educação voltada a ética da amizade nos faz reconhecer a viabilização de uma Formação Humana, a partir da qual se pode vislumbrar a constituição de uma sociedade pautada em atitudes orientadas por princípios éticos, tais como o respeito ao próximo e às relações de empatia.

Da mesma maneira e considerando as matrizes culturais sob as quais a sociedade se orienta, uma educação ética pode contribuir com o redirecionamento da ação humana, no sentido de desbarbarizar os sujeitos, cegos pelos ditamos da *semicultura*. Assim como uma educação, que abarca a ética, dialoga sobremaneira com a ideia de uma formação que contribui com a humanidade, pois ensina a olhar o outro e pensá-lo como semelhante e não como rival, competidor ou como alguém a quem se deve ser indiferente, a cidadania, que constitui a busca mais próxima do direito de viver decentemente, também se coloca como uma possibilidade, por intermédio da educação, ao anseio da humanidade a vida melhor, questões que a Teoria Crítica de Adorno pontua. Logo, a referência dos docentes a uma concepção educativa que considera a ética e a cidadania como elementos fundamentais para a realização de uma Formação Humana conversa com a visão de educação adorniana, que se responsabiliza pela criação de um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a repetição da barbárie (ADORNO, 1995).

Com efeito, os professores demonstram mais distanciamento dessa concepção educativa, especialmente por atribuírem a tarefa dessa formação à família e ao se isentarem do seu papel numa denominada educação integral e humana dos sujeitos, expressando uma consciência deformada e a ausência de reflexão acerca do papel que cada um de nós temos em fazermos do mundo um lugar mais humano. Agindo assim, podem vir a contribuir para a perpetuação de atitudes negadoras do humano. Ora, uma sociedade corrompida, dominada pela *semicultura*, capitalismo e pelo obscurecimento da consciência só pode ter famílias imersas nessa triste realidade. Então como esperar que elas realizem sozinhas esse tipo de formação? O

fato é que a educação escolar precisa assumir seu papel e resistir a essa feroz realidade, não delegando essa atitude a outras esferas da sociedade. (ADORNO, 1995).

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a educação como “prática de sentido”, não sendo ela meramente técnica, pois envolve o *outro*, pressupõe reconhecê-la como um evento eminentemente ético, pois o homem é um ser de relação, e as relações vivenciadas por ele implicam em valores que determinam essa interação. Considerando que somente diante de outro ser humano é que um sujeito poderá aquilatar sua presença, seus atos e falas, compreende-se que a construção da vida humana se faz através dessa condição de vínculo, e a educação constitui uma via primordial para esse processo de humanização. Como um dos primeiros e principais espaços de socialização, caberá a ela introduzir o educando nas primeiras experiências da vida. Nesse sentido, importa demarcar os sentidos da Formação Humana para os docentes, sujeitos que protagonizam o papel da escola, reconhecendo seus limites, mas também os avanços consolidados.

Nessa perspectiva, a interface da compreensão analisada expressa o sentido da Formação Humana demarcando o aspecto cognitivo norteando as ações educativas e orientando os espaços e tempos da escola, compreensão que consideramos um tanto perigosa e desalinhada a proposta integral, que dotada do enfoque pedagógico interdimensional, busca viabilizar um ensino que fomente os aspectos pessoal, social, produtivo e cognitivo dos educandos, e não apenas um ou outro destes. Assim, a compreensão, cujo direcionamento recai no aspecto cognitivo parece desconsiderar que o mundo está cheio de homens habilidosos, com Quocientes de Inteligência altíssimos e muitos títulos, porém dotados de traços sádicos e de posturas desumanas. O nazismo nos mostrou efetivamente como pessoas inteligentes e com “qualificações” podem utilizar esse conhecimento a favor de interesses individualistas, que desembocam em atos bárbaros e cruéis. Educar não se trata apenas de aprovar os alunos nos vestibulares da vida ou de fazê-los dizer o livro “de trás para frente, e de frente para trás”, trata-se de desenvolver uma abordagem que resulte na formação humana, uma vez que reconhecidas as demais dimensões que o integram.

A escola pode contribuir com a formação do aluno vendo-o como pessoa humana, reflexiva e crítica, considerando o mundo em que está inserido. Mas as estratégias de ensino das escolas precisam transcender a memorização dos conteúdos e se dedicar ao desenvolvimento de um caminho formativo que medie a reflexão da cultura e dos contextos sociais a que pertence o educando, visto que a Formação Humana leva em consideração a tomada de consciência dos mesmos. Desse modo, é importante que a educação e,

consequentemente, os docentes se preocupem com a contextualização dos sujeitos ao mundo, no sentido de apresentar-lhes a realidade que os cerca, mesmo que nem sempre os fatos digam algo sobre o que as ciências humanas e exatas estudam, favorecendo a leitura do que os cerca e a autorreflexão crítica.

Em nossa compreensão, centralizar o aspecto cognitivo o enaltecendo e o colocando como fim último da ação educativa, primeiro demonstra-se contraditório a própria finalidade emancipatória da educação, que consiste em conscientizar os sujeitos da realidade que os cerca, os orientando em seu ser e agir no mundo; e segundo exprime uma perspectiva frágil em relação ao lugar e ao valor das demais dimensões que constituem o ser. Logo, a ideia que se tem é a de que a prática assumida ainda caminha no escuro, melhor dizendo, o encaminhamento pedagógico e a compreensão formativa, que até têm um vislumbre significativo, aparentemente não se consolidam, em virtude de uma desproporção com o que efetivamente implica uma formação na perspectiva humana. Consideramos ainda que essa condição de discurso, que numa explanação mais específica se desagrega, pode ser considerada uma possível evidência da imprecisão que ainda ocorre nas tentativas de efetivação de uma proposta educativa na perspectiva humana. O que pode distanciar-nos cada vez mais da experiência da Formação Humana tal como pensou Adorno.

É importante ainda atentar a compreensão do fator “tempo” em seu aspecto cronológico apenas, algo que faz com que se percam oportunidades de tratar as questões humanas com maior excelência, deixando escapar, por falta de planejamento, a chance de se constituir espaços/tempos em que a reflexão sobre a reconstrução da sociedade, sob os valores da cidadania e a ideia de uma coletividade, seja algo contínuo. Dessa maneira, apropriar-se do elemento *tempo* nessa conjuntura implica buscar formas de organizá-lo na instituição para que os educandos encontrem, em toda duração, e não em momentos isolados, uma atmosfera que possibilite fundamentar um novo homem e um mundo novo, pela aproximação da educação com a ética.

Com efeito, uma Formação Humana precisa se conduzir para além dos conteúdos, que possuem sua relevância, mas que não se sobressaem às demais questões da formação, e dentre os desafios que se colocam a efetivação de uma convivência humana, sadia e sem violência aparecem como a base da questão da coletividade. O fato é que no mundo moderno uma vivência gratificante entre os sujeitos é impedida por situações conflituosas, pela indiferença e por interesses individualistas. No contexto educacional atual vemos a mesma realidade se mostrar, os noticiários da Tv, sites de notícias e os informativos veiculados no rádio têm revelado que as formas como as pessoas lidam umas com as outras não são nada cordiais.

Logo, ter a *amizade*, elemento que se anuncia nas falas dos nossos interlocutores, como integrante ao contexto educacional pode colaborar com a superação da violência e dos conflitos que habitam não só o ambiente escolar, mas o mundo. Pois estar aberto aos vínculos de amizade implica seguir uma via na qual busca-se entender a si mesmo e em decorrência desse caminhar partir em direção ao outro o reconhecendo como semelhante. Nesse processo a convivência humana ganha um novo sentido, tendo em vista que a amizade pode inaugurar uma nova perspectiva: a de escolher viver e conviver junto. E por mais que o mundo esteja acometido pela luta dos homens contra eles mesmos, a escola se constituindo como um espaço potencializador de um novo olhar para o outro, pode responder a barbárie humana, redirecionando os sujeitos em sua capacidade de viver bem uns com os outros.

E por que não nós educadores e a escola, como espaço privilegiado, no tocante ao contato com os sujeitos, não assumimos o nosso papel na *desbarbarização* do mundo, através de uma formação que promova a autorreflexão crítica e ensino de valores? Seremos mais um grupo social que tem tudo em mente – conceitos, concepções, discursos – mas pouco em exercício? É importante ter claro que a continuidade da existência humana, a eliminação de posturas sádicas e a noção de semelhança pelo outro é papel de cada homem. E mesmo que alguns estejam cegos, atuemos nós nessa perspectiva, com vistas à uma sociedade mais humana, composta por homens e mulheres que pensem, que se envolvam com as questões de maneira mais profunda, mais sensível, de maneira mais humana. Assim, a escola e, por conseguinte, os educadores precisam ter claro sua responsabilidade no desenvolvimento de espaços de convivência e de aprendizados de valores, sobretudo, sua participação na humanização dos sujeitos.

É importante, pois, que a educação escolar se questione se irá dar continuidade a linearidade do processo educativo, na qual a fixação dos conteúdos se sobrepõe à formação cultural, ou se irá voltar-se para o sujeito-educando, propiciando-lhe esclarecimento e fortalecendo sua autoconsciência crítica. Se irá prosseguir na adaptação e modelagem dos alunos, por meio da mera transmissão de conhecimentos, ou se irá atuar como uma educação para a emancipação, voltada ao resgate da autonomia do sujeito-educando e a reeducação dos sentidos. Considerando o contexto social, reflexo da Indústria Cultural, a educação escolar precisa decidir se ficará alheia aos riscos de reprodução da barbárie ou se irá contrapor-se a esta última, no sentido de se efetivar como educação para a autorreflexão crítica.

Com efeito, compreendemos que os sentidos da Formação Humana apresentam diversas nuances, que vão desde a referência a uma educação ética e para valores à ênfase no aspecto cognitivo e a fragilidade no reconhecimento dos docentes em sua responsabilidade nessa

formação, revelando que a Formação Humana vem sendo compreendida por vias ora coerentes com a ideia de fomento à pessoa humana ora contraditórias, pois revela a permanência do processo de adaptação na educação e a postura de isenção dos professores à concretização de uma educação para a emancipação da condição de um viver desumano. Assim, é muito importante que outros trabalhos busquem investigar os sentidos que emergem dos sentidos de Formação Humana aqui revelados, contribuindo com o desvelamento da realidade educativa dos espaços que tem assumido o desafio de educar na perspectiva Humana.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Capitalismo tardio ou sociedade industrial**. In: COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1986. p. 62- 75.
- _____. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Teoria da semicultura**. Educação & Sociedade, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996. Papirus.
- _____. **Educação e emancipação**. 3^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 119-138.
- _____. **Educação para quê?** In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 139-154.
- _____. **A educação contra a barbárie**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.
- _____. **Educação e emancipação**. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2.ed. Editora Universidade de Brasília. 1985.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. P. 33-45.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Trad. Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo, EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- COSTA, Antônio C. G. **Educação**. São Paulo, SP: Editora Canção Nova, 2008.
- _____. **Presença educativa**. São Paulo, SP: Editora Salesiana, 2001.
- DALBOSCO, C. A. **Kant & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELORS, Jacques, *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. 7ª. Ed. Revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Tradução de Angela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92. Campinas, SP: 2005, p. 983-1011.

GOMES, Luiz. R.. **Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno**. Revista HISTEDBR On-line, v. 39, p. 286-296, 2010.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. HOLANDA, Adriano. (2006). **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. *Análise Psicológica*, 24, 363-372.

IMBERT, Francis. **A Questão da Ética no Campo Educativo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PAGNI, Pedro A. **Os elos entre a filosofia e a educação no pensamento de Theodor W. Adorno**. *Pro-Posições*, Dez 2012, vol.23, no.3, p.133-157.

PUCCI, Bruno (org). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFScar, 1995.

_____. **Teoria Crítica e Educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. *Espaço Pedagógico*, v. 8, p. 13-30, 2001.

_____. **Educação contra a Intolerância**. In: FÁVERO, Altair A.; DALBOSCO, Claudio A. e MARCON, Telmo. *Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância*. Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 1-14.

_____. **A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação**. In: _____ et. al. (Org.). *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ufscar, 1998.

MAAR, Wolfgang. L. **Adorno, semiformação e educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 83, n. 24, p. 459-476, agosto 2003.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Metodologia da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MEDEIROS, Geisa. S., ROCHA FILHO, João. B. **Fenomenologia hermenêutica: da filosofia a pesquisa qualitativa no ensino**. Rev. Cienc. Educ., Americana, Ano XVIII, n 36, p. 139-152, jul./dez. 2016.

SANTOS, Tamires, D. **Adorno: uma crítica à indústria cultural**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 2º quadrimestre de 2014 – Vol. 7 – nº 2, pp.25-36.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Libetad, 1998.

SOUZA, Osmar. **Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais**. Revista de Educação da Univali, ano 1, n. 1, p. 31-38, jan./ jun. 2001.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymansky (org.) Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. 4ª edição (2011).