

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JUSSIMÁRIA ALMEIDA DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE, RACIONALIDADE TÉCNICA E ADOECIMENTO: UM
OLHAR À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JUSSIMÁRIA ALMEIDA DOS SANTOS

3. Título do trabalho

Trabalho docente, racionalidade técnica e adoecimento: um olhar à luz da teoria crítica da sociedade

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jussimaria Almeida Dos Santos, Discente**, em 07/03/2023, às 13:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Professora do Magistério Superior**, em 14/03/2023, às 07:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3575075** e o código CRC **7C679111**.

Referência: Processo nº 23070.066074/2022-02

SEI nº 3575075

JUSSIMÁRIA ALMEIDA DOS SANTOS

**TRABALHO DOCENTE, RACIONALIDADE TÉCNICA E ADOECIMENTO: UM
OLHAR À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Rosa da Silva Zanolli

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Goiânia

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Jussimária Almeida dos

Trabalho docente, Racionalidade técnica e adoecimento: um olhar
à luz da Teoria Crítica da Sociedade [manuscrito] / Jussimária Almeida
dos Santos. - 2023.

CXCIV, 194 f.

Orientador: Profa. Dra. Silvia Rosa da Silva Zanolla.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.

1. Teoria Crítica; Trabalho docente; Racionalidade técnica;
Adoecimento.. I. Zanolla, Silvia Rosa da Silva, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **06** da sessão de Defesa de Tese de **JUSSIMÁRIA ALMEIDA DOS SANTOS** que confere o título de **Doutora em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três (30/01/2023)**, a partir das **14h**, em plataforma virtual no link público <http://meet.google.com/xkg-igbx-cpj>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Trabalho docente, racionalidade técnica e adoecimento: um olhar à luz da teoria crítica da sociedade"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Silvia Rosa da Silva Zanolla (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP**, com a participação de demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **USP** - integrante titular interno, Prof. Dr. **Paulo Vitorino Fontes (UEVORA/Portugal)**, doutor em **Teoria Jurídico-Política e Relações Internacionais** pela **UEVORA/Portugal**, professora da **Universidade dos Açores** - integrante titular externo, Prof^ª. Dr^ª. **Estelamaris Brant Scarel (PUC/GO)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa e Prof. Dr. **José Leon Crochik (UNIFESP)**, doutor em **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano** pela **USP** - integrante titular externo. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. **Silvia Rosa da Silva Zanolla**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. **Silvia Rosa da Silva Zanolla**

Prof. Dr. **Wanderson Ferreira Alves**

Prof. Dr. **Paulo Vitorino Fontes**

Prof^ª. Dr^ª. **Estelamaris Brant Scarel**

Prof. Dr. **José Leon Crochik**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **José Leon Crochick, Usuário Externo**, em 07/03/2023, às 08:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Estelamaris Brant Scarel, Usuário Externo**, em 07/03/2023, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Vitorino Fontes, Usuário Externo**, em 10/03/2023, às 12:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rosa Da Silva Zanolla, Professora do Magistério Superior**, em 14/03/2023, às 07:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wanderson Ferreira Alves, Professor do Magistério Superior**, em 16/03/2023, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3575068** e o código CRC **7A1B942E**.

Referência: Processo nº 23070.066074/2022-02

SEI nº 3575068

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a minha mãe Judite, aos meus filhos Ander e Clara, e a todos os professores e professoras que, atentos e corajosamente, resistem e insistem todo tempo de vida em construir uma educação que verdadeiramente possibilite o outro a emancipar-se.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás (UFG), por ser pública, gratuita e de qualidade, a qual oportunizou-me uma formação ampla desde a graduação, passando pela Especialização, Mestrado e agora o Doutorado.

A minha orientadora, Prof.^a Dr^a Silvia Rosa da Silva Zanolla, que, no ofício da humana docência, me orientou com ética, zelo e rigor. Grata pelo incentivo ímpar à autonomia e à liberdade acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação (SME) pelo apoio na concessão da licença para Aprimoramento profissional nos dois últimos anos.

Ao Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA), pelos estudos e aprofundamentos na Teoria Crítica da Sociedade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos nos últimos dois anos do doutoramento.

Aos professores da Banca de Defesa que aceitaram o convite para elaborar a leitura rigorosa e fizeram contribuições importantíssimas com inspiração intelectual no uso dos conceitos para a produção de um trabalho científico. Agradeço-lhes intensamente pela participação tanto na qualificação quanto na defesa por mais esta importante etapa na minha formação.

A uma infinidade de amigos e amigas que, direta e indiretamente, participaram desse processo formativo e contribuíram significativamente com diálogos e críticas, possibilitando reflexões e redirecionamento da tese. A vocês minha infinita gratidão!

Por fim, a toda minha família pelo apoio e pela compreensão dos momentos de ausências.

As doenças do homem não são somente limitações de seu poder físico, são dramas de sua história. A vida humana é uma existência. Um ser-aí para um devir não preordenado, na obsessão de seu fim. Portanto, o homem é aberto à doença não por uma condenação ou por uma sina, mas por sua simples presença no mundo. Sob esse aspecto, a saúde não é de modo algum uma exigência de ordem econômica a ser valorizada no enquadramento de uma legislação, ela é a unidade espontânea das condições de exercido da vida.

(GEORGES CANGUILHEM, 2005)

A penúria material que, durante tanto tempo, pareceu zombar do progresso está potencialmente afastada: tendo-se em conta o nível alcançado pelas forças produtivas técnicas, ninguém mais deveria padecer fome sobre a face da terra. Que continuem ou não a escassez e a opressão – ambas são a mesma coisa – dependerá exclusivamente de que se evite a catástrofe mediante a organização racional da sociedade total, como humanidade.

(THEODOR ADORNO, 1995)

A questão fatídica para espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de uma vida comunal causada pelo instinto humano de agressão e autodestruição. Talvez, precisamente com relação a isso, a época atual mereça um interesse especial. Os homens adquiriram sobre as forças da natureza um tal controle, que, com sua ajuda, não teriam dificuldades em se exterminarem uns aos outros, até o último homem. Sabem disso, e é daí que provém grande parte de sua atual inquietação, de sua infelicidade e de sua ansiedade.

(SIGMUND FREUD, 1978)

SANTOS. Jussimária Almeida dos. **Trabalho docente, racionalidade técnica e adoecimento**: um olhar à luz da Teoria Crítica da Sociedade. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

RESUMO

Tomando-se como referencial teórico a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, sobretudo a partir das análises de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, propôs-se nesta investigação fazer uma reflexão teórica sobre a relação do adoecimento docente em interface com a racionalidade técnica no contexto do mundo administrado e como isso ressoa no processo de divisão, precarização, expropriação e alienação nas relações de trabalho. O objetivo centrou-se em examinar quais as implicações do trabalho na vida dos professores sobretudo no aspecto da saúde física e mental no âmbito sociopolítico e cultural. Formulou-se algumas análises a partir do trabalho como categoria em Karl Marx que serviram de guia para delinear a investigação sobre o processo de adoecimento na relação com o trabalho dado os conflitos inerentes ao processo de transformação técnica e tecnológica da sociedade capitalista. No contexto desta contradição, professores se deparam com uma crise de mal-estar docente, sofrimento e, conseqüentemente, em adoecimento, permitindo-se recorrer a Georges Canguilhem e a Sigmund Freud para tratar dos aspectos entre saúde e doença, bem como as (im)possibilidades da “cura” em que o corpo é a principal fonte de sofrimento na relação com as infidelidades do meio. Isso se justifica nas situações de trabalho como ação educativa, pois há uma “polaridade dinâmica da vida”. Entre as principais discussões destacou-se a indústria cultural, no processo de (pseudo)formação, a qual envolve o professor em um estágio de conformismo frente às mídias, influenciando acriticamente sua atuação docente. Por fim, outra dimensão revelada neste estudo em interlocução com a Teoria Crítica frankfurtiana, refere-se ao aporte analítico das pesquisas sobre saúde e doença mental no trabalho, realizadas por Christophe Dejours e Edith Seligmann-Silva, nas quais reafirmam o fenômeno do adoecimento como impeditivo à qualidade de vida no contexto da organização e nas relações de trabalho. Neste sentido, estes autores sinalizaram formas de lidar com o adoecimento no trabalho, indicando resistência intervindo no espaço de trabalho e na organização, evitando assim, estruturas laborais que adoecem. Essa perspectiva não ignora as contradições referentes aos limites sociais e às questões normativas referentes aos aspectos biológicos.

Palavras-chave: Teoria Crítica; Trabalho docente; Racionalidade técnica; Adoecimento.

ABSTRACT

Taking as theoretical reference the perspective of the Frankfurt School Critical Theory of Society, especially from the analysis of Theodor W. Adorno, Max Horkheimer and Herbert Marcuse, this research proposed to reflect on the relationship of teacher illness in interface with technical rationality in the context of the administered world and how this resonates in the process of division, precariousness, expropriation and alienation in labor relations. The goal was to examine the implications of work on teachers' lives, especially in terms of physical and mental health in the socio-political and cultural spheres. Some analyses were formulated based on Karl Marx's work as a category, which served as a guide to delineate the investigation about the process of getting sick in relation to work, given the conflicts inherent to a process of technical and technological transformations in capitalist society. In the context of this contradiction, teachers are faced with a crisis of teachers' uneasiness, suffering and, consequently, in getting sick, allowing us to resort to Georges Canguilhem and Sigmund Freud to deal with the aspects between health and disease, as well as the (im)possibilities of the "cure" in which the body is the main source of suffering in the relationship with the infidelities of the environment. This is justified in work situations as an educational action, because there is a "dynamic polarity of life". Among the main discussions, the cultural industry stood out in the process of (pseudo)formation, which involves the teacher in a stage of conformism in front of the media, uncritically influencing his/her teaching performance. Finally, another dimension revealed in this study in interlocution with the Frankfurtian critical theory, refers to the analytical contribution of the research on mental health and illness at work, conducted by Christophe Dejours and Edith Seligmann-Silva, in which they reaffirm the phenomenon of illness as an impediment to the quality of life in the context of the organization and work relations. From this perspective, these authors signaled the ways of dealing with illness at work, indicating resistance by intervening in the work space and in the organization, thus avoiding work structures that make people ill, this perspective does not ignore the contradictions referring to social limits and normative issues referring to biological aspects.

Keywords: Critical Theory; Teaching work; Technical Rationality; Sickness.

RÉSUMÉ

Prenant appui sur la Théorie critique de la société de l'École de Francfort comme référence théorique, notamment les analyses de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer et Herbert Marcuse, cette enquête propose de réfléchir sur la relation entre la maladie chez les enseignants et la rationalité dans le contexte du monde administré, ainsi qu'à la façon dont celle-ci résonne dans le processus de division, de précarité, d'expropriation et d'aliénation dans les relations de travail. L'objectif est d'examiner les implications du travail dans la vie des enseignants, notamment en termes de santé physique et mentale dans le contexte socio-politique et culturel. Certaines analyses sont réalisées à partir du travail comme catégorie chez Karl Marx, qui a servi de guide pour esquisser l'enquête sur le processus de la maladie en lien avec le travail, compte tenu des conflits inhérents à un processus de transformations techniques et technologiques au cœur de la société capitaliste. Dans le cadre de cette contradiction, les enseignants sont confrontés à une crise de malaise pédagogique, de souffrance et, par conséquent, de maladie, ce qui nous permet de nous tourner vers Georges Canguilhem et Sigmund Freud pour aborder les aspects entre santé et maladie, ainsi que les (im)possibilités de « guérison » où le corps est / devient la principale source de souffrance par rapport aux infidélités de l'environnement. Cela se justifie dans les situations de travail comme une action éducative, car il existe une « polarité dynamique de la vie ». Parmi les principales discussions, l'industrie culturelle s'est démarquée, dans le processus de (pseudo-)formation, qui implique l'enseignant dans une phase de conformité avec les médias, influençant sans critique sa performance pédagogique. Enfin, une autre dimension révélée dans cette étude en dialogue avec la théorie critique de Francfort renvoie à l'apport analytique des recherches sur la santé et la maladie mentale au travail menées par Christophe Dejours et Edith Seligmann-Silva, dans lesquelles les auteurs réaffirment le phénomène de la maladie comme entrave à la qualité de vie dans le cadre de l'organisation et dans les relations de travail. Dans cette perspective, ils signalent les manières de faire face à la maladie au travail, indiquant la résistance intervenant dans l'espace de travail et dans l'organisation, et évitant ainsi aux structures de travail tombent malades, cette perspective n'ignore pas les contradictions concernant les limites sociales et les questions normatives concernant l'aspect biologique.

Mots clés: Théorie critique; Travail enseignant; rationalité technique; Maladie.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO: HISTORICIDADE E CONTEMPORANEIDADE	18
1.1 PROFISSÃO DE ENSINAR NA SOCIEDADE MODERNA: TABUS E TECNOLOGIA EM CONFLUÊNCIA COM O ADOECIMENTO.....	20
1.2 DO MAL-ESTAR DOCENTE À SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> : RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO DO ADOECIMENTO	39
CAPÍTULO 2 COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO NO TRABALHO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS – REVISITAÇÕES	52
2.1 O TRABALHO REVISITADO: SENTIDO E GÊNESE	55
2.2 ALIENAÇÃO COMO PROCESSO DE ADOECIMENTO E (PSEUDO)FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE	66
2.3 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: AS RAZÕES DA CRÍTICA DO TRABALHO COMO EMBLEMA DO ADOECIMENTO	84
CAPÍTULO 3 RACIONALIDADE TÉCNICA, RELAÇÕES DE TRABALHO, ADOECIMENTO E (PSEUDO)FORMAÇÃO	100
3.1 RACIONALIDADE TÉCNICA E AS RELAÇÕES DE TRABALHO: IMPACTOS NA (PSEUDO)FORMAÇÃO DOCENTE EM INTERFACE COM O ADOECIMENTO	101
3.2 (PSEUDO)FORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: IMPASSES NA PROFISSÃO DE ENSINAR FRENTE AO ADOECIMENTO	125
CAPÍTULO 4 ADOECIMENTO NAS TRAMAS DA CULTURA: DOCÊNCIA, VIDA, TRABALHO E SAÚDE – RESSIGNIFICAÇÕES EM BUSCA DE UMA “CURA” (IM)POSSÍVEL	138
4.1 QUESTÕES PARA COMPREENDER O PROCESSO DE ADOECIMENTO NA DOCÊNCIA SOB O COLUIO DA INDÚSTRIA CULTURAL: EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA.....	141
4.2 HÁ ‘CURA’? ENTRE O ADOECIMENTO E A LUTA PELA SAÚDE NO TRABALHO DOCENTE	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

O pensamento que não pensa coisa alguma não é pensamento algum.
(ADORNO, 2009)

A presente investigação intitulada “Trabalho Docente, Racionalidade Técnica e Adoecimento: um olhar à luz da Teoria Crítica da Sociedade”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais.

O tema em questão indica que não há dificuldade em perceber que, em curso, a divisão das relações de trabalho, que expropria e aliena o trabalhador, se constituem como um processo social e histórico. Este, a curto, médio e longo prazos, acomete o trabalhador levando-o a vivenciar situações de angústia e de sofrimento, que, em grande medida, transforma-se em adoecimento. Neste contexto, esta pesquisa busca elencar reflexões acerca desse processo em interface com o trabalho docente no contexto social, político e cultural.

A justificativa e o interesse pelo tema do adoecimento docente decorrem da própria atuação como profissional da educação, com vivências e experiências acumuladas há anos. Provém, também, da pesquisa matricial intitulada “Trabalho docente, racionalidade e adoecimento na Universidade: barbárie oculta e aparente em ‘Estado da Arte’”, desenvolvida pela Prof^a Dr^a Silvia Rosa da Silva Zanolli (UFG/FE), juntamente com outros pesquisadores que também propuseram, como desafio, fazer uma pesquisa bibliográfica e documental na perspectiva do estado do conhecimento, a qual:

[...] é definida como uma investigação de caráter bibliográfico que tem em comum “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (ZANOLLI, 2017, p.1).

Na pesquisa mencionada acima, Zanolli (2017) pauta-se no referencial teórico da Teoria Crítica da Sociedade¹, especialmente nos autores Adorno e Horkheimer, em diálogos com a psicanálise freudiana. Além destes, se baseia nos autores Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864-1920), para investigar o adoecimento na universidade brasileira, proveniente do próprio trabalho docente que, frente aos ditames da realidade imediata, foi absorvido pelos processos desumanos da racionalidade (ZANOLLI, 2017). Assim, esta pesquisa se traduz como proposta para essa investigação de doutoramento.

Nesse cenário, vale ressaltar as contribuições formativas e multidisciplinares do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA/FE/UFG), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O NEVIDA possui como eixos norteadores debates, investigações e reflexões importantes em interlocução com várias áreas do conhecimento, que foram fundamentais para a construção desta investigação. Esse núcleo produz conhecimentos significativos sobre diversas temáticas denunciando as contradições do mundo capitalista nas esferas social, política e cultural. Assim, reconhece diferentes contextos e momentos históricos através de autores clássicos da teoria do conhecimento.

Destarte, apoia-se no contexto das transformações do mundo capitalista para delimitar esta pesquisa investigativa no âmbito do trabalho docente e dos embates com a racionalidade técnica, em uma sociedade administrada. Esta, por sua vez, propicia um ambiente às diversas manifestações de doenças físicas e mentais bem como às crises de mal-estar, *Burnout*, adoecimento e absenteísmo, frente à profissão de ensinar, decorrentes do processo contraditório das determinações do capital.

Diante disso, o objetivo principal que norteia o tema abordado é pesquisar teoricamente, no contexto das relações complexas no mundo do trabalho e da racionalidade, os impactos dessas contradições na vida dos professores, sobretudo

¹ Segundo Horkheimer (1991, p. 69), “A Teoria Crítica da Sociedade [...] tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder”.

em sua saúde física e emocional. Desta maneira, se poderá compreender algumas motivações objetivas e subjetivas do adoecimento no trabalho.

Nesse sentido, as contradições na sociedade capitalista podem contribuir para o seu oposto, qual seja: os fatores de resistência, tomando por referência o proposto pela Teoria Crítica da Sociedade. As análises sobretudo de Adorno (1903-1969), Horkheimer (1885-1973), Marcuse (1898-1979), Max Weber (1864-1920) acerca dos conceitos de trabalho, sociedade administrada, indústria cultural, técnica e tecnologia, indivíduo e sociedade, dominação e barbárie, formação e (pseudo)formação, autonomia e emancipação humana, além das categorias de sujeito e objeto, universal e particular, teoria e *práxis*, objetividade e subjetividade, se destacam para enfrentar os processos de adoecimento pela via do pensamento crítico. Segundo Adorno (2001, p. 69), “O pensamento dialético opõe-se a toda a coisificação no sentido de que se recusa a confirmar um indivíduo no seu isolamento e na sua separação; define, sim o seu isolamento como produto do geral”. Dessa forma, sugere-se que, para enfrentar o adoecimento, é preciso romper com os processos (pseudo)formativos² como instrumentos de liberdade e resistência, mediante o fortalecimento da crítica e da autorreflexão.

Segundo Adorno (2010, p. 9),

[...] A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não, antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização [...] a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente.

Adorno (1995) destaca esse caráter falso do conhecimento que leva à alienação. Dessa maneira, refere-se à primazia dos meios que servem aos fins de forma irrefletida. Nas palavras do autor,

[...] os meios independizaram-se até o extremo. Enquanto servem irrefletidamente aos fins, alienaram-se destes [...] coisificado pela consciência coisificada, [...] Pretende-se mediante as técnicas da discussão e a força da solidariedade, ou torná-lo útil para alguma coisa, ou desacreditá-lo diante de seus adeptos, ou então, os contendores simplesmente discutem na vitrina em busca de uma publicidade da qual são prisioneiros: a pseudo-atividade somente consegue manter-se viva pela

² Diante das inúmeras traduções do termo *Halbbildung* para a formação cultural, semiformação, o termo pseudocultura foi escolhido e adotado neste trabalho, pois considera-se como pseudocultura uma falsa formação voltada para a adaptação sem desconsiderar os termos acima citados.

incessante propaganda “[...] o instrumentalismo burguês, que fetichiza os meios porque a reflexão sobre os fins se torna intolerável para o tipo de *práxis* que lhe é próprio “[...] A pseudo-atividade é provocada pelo estado das forças produtivas técnicas, estado que, ao mesmo tempo, a condena à ilusão. Assim como a personalização é um falso consolo diante do fato de que o indivíduo carece de importância no mecanismo anônimo, do mesmo modo a pseudo-atividade constitui um engano em relação à despotenciação de uma *práxis* que pressupõe um agente livre e autônomo, que já não mais existe (1995, p. 216-218).

A partir dessas delimitações, esta investigação pauta-se em quatro problemáticas a serem desenvolvidas no decorrer do texto. No primeiro capítulo, cujo título é: “Trabalho docente e adoecimento: historicidade e contemporaneidade”, abordando os tabus históricos que pairam sobre a profissão de ensinar. Consequentemente, diante das inquietações sobre dificuldades referentes à degradação, desvalorização generalizada do trabalho, a partir da racionalidade técnico produtivista enquanto ditame do progresso dominador na sociedade capitalista moderna, há interesse em questionar ao professor: afinal, adoecer ou resistir? Entende-se, portanto, que este questionamento é motivado por inúmeros fatores internos ou externos às instituições escolares, envolvendo aspectos de ordem objetiva, tais como: salarial e estrutural ou subjetiva, envolvendo aspectos relacionados a *status* de reconhecimento social. Consequentemente, a idealização que perpassa o professor e o exercício de sua profissão é contraditória, tendendo a contribuir para seu adoecimento. Desmistificar isso é condição ímpar para se enfrentar os desafios da realidade.

Ressalta-se que reflexões e relatos da literatura acerca da profissão de ensinar em relação ao adoecimento perpassa por elementos históricos, tabus, conflitos experienciados entre vocação e sacerdócio em consonância com as dificuldades e complexidades da profissão da docência frente à sociedade administrada. Nesse sentido, preza-se pelo exercício de uma atividade que se realiza através do ensinar pela busca da ‘excelência’. No entanto, dever-se-ia primar pela resistência frente ao adoecimento, como força humana capaz de alcançar novos horizontes no processo de esclarecimento, demonstrando, assim, sua expressão e capacidade criadora.

No segundo capítulo, “Compreensão do adoecimento no trabalho: perspectivas epistemológicas – revisitações”, contextualiza-se o processo de transformações complexas do mundo do trabalho na sociedade, demonstrando

como a expansão do capitalismo expropria, precariza e aliena o trabalhador. Neste capítulo, busca-se compreender o percurso histórico-filosófico do objeto de estudo a partir da seguinte indagação: considerando-se o trabalho como atividade produtiva da vida humana, de que forma se processam a precarização, a expropriação e a alienação que levam ao adoecimento?

Nesse sentido, parte-se da análise sobre a divisão do trabalho em diferentes contextos de precarização, exploração, alienação e adoecimento, os quais circundam a profissão de ensinar. Além disso, as condições sociais, políticas e culturais podem, também, formar processos de adoecimento. Neste sentido, a (pseudo)formação emerge como um elemento que dificulta os processos de emancipação, uma vez que, dadas as condições objetivas, o professor encontra-se em um contexto de aporia, entre romper ou sobreviver no enfrentamento à sociedade administrada que dificulta o pensamento crítico. Nesse contexto, para a Teoria Crítica da Sociedade, perceber estas contradições faz parte de uma formação que, por meio da educação, contribui tanto para a resistência quanto para emancipação e autonomia.

O terceiro capítulo, intitulado de “Racionalidade técnica, relações de trabalho, adoecimento e (pseudo)formação”, questiona-se o seguinte: no contexto do mundo administrado, sob a égide da indústria cultural, como se caracterizam as relações de adoecimento e saúde no trabalho docente? Logo, discute-se os impasses da (pseudo)formação frente aos processos de racionalização e precarização das relações do trabalho docente em interface com a indústria cultural. Esta, com todo o seu engodo, instrumentaliza a formação docente, condicionando o professor a tornar-se um adversário implacável do pensamento, criando obstáculos à emancipação humana.

No quarto capítulo, destaca-se as transformações técnicas da sociedade capitalista e de que forma elas impactam nas condições de saúde-trabalho, destacando as possibilidades da relação do trabalho docente com o adoecimento mental, este associado às múltiplas contradições na dinâmica sócio-histórica e cultural, conforme aponta-se abaixo:

Situar a discussão acerca da profissão de ensinar na modernidade em uma perspectiva da Teoria Crítica não é tarefa fácil devido à complexidade e às contradições pelas quais passam a sociedade em um dinâmico movimento sócio, histórico e cultural (SANTOS; ZANOLLA, 2019, p. 56-57).

Sob esse contexto, questiona-se: em um ambiente institucional de trabalho demarcado, veementemente, por pressões e submissões impostas por uma lógica administrada pela hegemonia do capital, por relações de trabalho opressivas, que provocam o adoecimento, torna-se (im)possível ter saúde mesmo estando doente? E estando doente, é (im)possível ter saúde?

Para fundamentar esta análise, baseia-se em algumas pesquisas nacionais e internacionais que retrataram tanto as condições quanto as organizações do trabalho, as quais conduzem ao processo de adoecimento mental e físico do trabalhador. Os estudos foram realizados nas obras dos seguintes autores: Christophe Dejours (1986, 1992), Edith Seligmann-Silva (1994), Maria da Graça Corrêa Jacques (2003) e Maria Elizabeth Antunes Lima (2013). No contexto dessas pesquisas também foi possível evidenciar algumas (im)possibilidades de resistência, assim como perceber estratégias de defesa que o trabalhador assume para enfrentar o adoecimento no trabalho, pois, aprender a lidar com a doença gera uma possibilidade para reconhecer a contradição existente entre sujeito e objeto no mundo do trabalho.

Finalmente, encerra-se a discussão desta tese, trazendo para reflexão o potencial de maioridade kantiana e a volta para a subjetividade, no intuito de compreender o movimento do processo de adoecimento que circunda as relações de trabalho na sociedade capitalista. A volta para a subjetividade, no contexto da perspectiva adorniana – denominada de segundo giro copernicano – deixa evidente a dialética entre o universal e o particular; sujeito e objeto para que se perceba o quão contraditório são os processos de constituição e socialização das relações de trabalho precarizadas na sociedade administrada.

Enfim, espera-se que, a partir desta, novas pesquisas no contexto da relação entre trabalho e adoecimento docente sejam objeto de investigação, contribuindo, assim, para aprofundar temáticas que envolvem os tabus ou as representações sociais (ADORNO, 1995) que prevalecem historicamente sobre a profissão de ensinar. Isso, primeiramente, possibilitaria fugir de uma visão linear invertendo a percepção das contradições e possibilitaria a resistência contra o existente cristalizado e, assim, não apenas melhoraria a qualidade social e profissional do professor, mas contribuiria para com uma sociedade emancipada em termos

políticos, culturais e sociais. Afinal, o exercício da docência, na contradição da contemporaneidade, precisa ser (re)pensado pois “o conhecimento não tem outra luz, exceto a que bilha sobre o mundo a partir da redenção (ADORNO, 2001, p. 259).

CAPÍTULO 1

TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO: HISTORICIDADE E CONTEMPORANEIDADE

Pensar é, já em si, antes de todo e qualquer conteúdo particular, negar, é resistir ao que lhe é imposto; o pensamento herdou esse traço da relação do trabalho com seu material, com seu arquétipo. Se hoje mais do que nunca a ideologia incita o pensamento à positividade, ela registra astutamente o fato de que justamente essa positividade é contrária ao pensamento e de que se carece do encorajamento amistoso da autoridade social para habituá-lo à positividade.

(ADORNO, 2009)

O tema do adoecimento docente emerge como uma constante na vertente histórica. Por isso, examinar os impactos do trabalho na vida dos professores, sobretudo no que se refere ao aspecto da saúde, dadas as relações produtivas complexas e contraditórias da racionalidade³ técnica nos âmbitos sociopolítico e cultural, é o objetivo desta pesquisa.

Segundo Adorno (2001, p. 55-57), no aforismo “A saúde para a morte” Ser doente é normal a partir da vida anímica, ou seja,

[...] a enfermidade atual consiste justamente na normalidade. [...] A doença dos sãos só se pode diagnosticar objetivamente na desproporção entre o seu modo de vida racionalizado e a possível determinação racional da sua vida. Mas o vestígio da enfermidade atraiçoa-se a si mesmo: na aparência, é como se a sua pele estivesse estampada com uma marca regularmente modelada, como se neles houvesse um mimetismo com o inorgânico. [...] Desconsolador é, porém, pensar que à doença no normal não se contrapõe sem mais a saúde do enfermo, mas esta, na maioria das vezes, representa apenas sob outra forma o esquema do mesmo infortúnio.

Sigmund Freud, em **Psicologia das massas e análise do eu** (2011), destaca que o adoecimento está relacionado à melancolia, que leva ao adoecimento na medida em que o sujeito perde um determinado objeto idealizado. Com a perda, desencadeia-se um processo de sofrimento, pois a origem dessa perda pode levar o sujeito a uma pré-disposição patológica. Nas palavras do referido autor

Cada uma das distinções psíquicas que viemos a conhecer representa uma nova complicação da função psíquica, aumenta a sua instabilidade e pode

³ Racionalidade, na perspectiva da teoria crítica da sociedade, está amplamente associada ao conhecimento intelectual, no contexto de uma dinâmica social administrada, que, por meio da exploração e dominação, se justifica institucionalmente e culturalmente pela reprodução do trabalho. Esta racionalidade que se instrumentaliza através das múltiplas faces da tecnologia impede a emancipação do pensamento humano. Esse conhecimento intelectual se vê atravessado por um conhecimento técnico administrado que não avança na mesma proporção no sentido da humanização (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

se tornar o ponto de partida para uma falha da função, um adoecimento. Assim, como no ato de nascer passamos do narcisismo absolutamente autossuficiente à percepção e um mundo exterior variável a ao começo da busca de objetos, e a isso se liga o fato de não suportamos duradouramente o novo estado, de periodicamente o revogamos, voltando no sono ao estado anterior de ausência de estímulos e evitação de objetos. É verdade que aí seguimos um aceno do mundo exterior, que com a alternância regular de dia e noite nos subtrai temporariamente a maior parte dos estímulos que sobre nós atuam (FREUD, 2011, p. 73).

Sobre isso, Ferreira, na obra **“Da melancolia ao suicídio: a concepção de Freud (2006), observa esta perspectiva de Freud e mostra que: “Freud conclui que a tendência do sujeito a adoecer de melancolia está na supremacia do tipo narcísico da escolha do objeto e a melancolia seria caracterizada pela regressão do investimento objetal para a fase oral ainda narcisista da libido” (FERREIRA, 2006, p. 54).**

Outro autor que aborda a questão do adoecimento é Ricardo Antunes (2018, p. 144-145). Segundo o referido autor:

A origem desses processos de adoecimento tem também como pano de fundo, entre outros, o crescente processo de individualização do trabalho e a ruptura do tecido de solidariedade antes presente entre os trabalhadores. É essa quebra dos laços de solidariedade e, por conseguinte, da capacidade do acionamento das *estratégias coletivas de defesa* entre os trabalhadores que se encontra na base do aumento dos processos de adoecimento psíquico e de sua expressão mais contundente, o suicídio no local de trabalho [...] todo o sofrimento que o cerca encontra espaço para se desenvolver na medida em que a classe trabalhadora se vê diante de uma organização do trabalho voltada para o controle acentuado de sua atividade, sob condições em que as margens para a autonomia e o imprevisto, mesmo que já bastante limitadas na fase anterior do capitalismo, tenham sido gradativamente eliminadas. Uma organização do trabalho que oscila o tempo todo entre o discurso de valorização e o controle físico e mental extremados. Esses ambientes, marcados pela lógica da gestão flexível, tendem a fragilizar “o conjunto de instâncias e forças” outrora existentes, “que presidem à mobilização dos indivíduos na defesa de sua saúde física e mental – defesa que se dá em um mundo compartilhado” já distante do vivenciado em dias atuais.

A partir do entendimento de que há adoecimento causado por situações de trabalho, observa-se que na profissão de ensinar o adoecimento revela os dilemas, os conflitos e as tensões do mundo moderno, técnico e administrado que impacta no cotidiano do professor. Diante da divisão, precarização e dos riscos da degradação progressiva e generalizada do trabalho pela racionalidade técnica e o progresso dominador da sociedade moderna, questiona-se: adoecer ou resistir? Esta questão será tratada na próxima seção.

1.1 PROFISSÃO DE ENSINAR NA SOCIEDADE MODERNA: TABUS E TECNOLOGIA EM CONFLUÊNCIA COM O ADOECIMENTO

Adorno, em todo o seu arcabouço teórico sobre educação e formação humana, demonstrou muito cuidado e preocupação em enfatizar que não era pedagogo. Isso pode ser confirmado, a seguir, por meio de suas próprias palavras,

Não espere uma teoria perfeitamente elaborada - para qual, não sendo profissional da pedagogia, não estou legitimado de forma alguma - nem que lhes transmita resultados conclusivos de uma investigação empírica. Para fazê-lo, seria obrigado a anexar as minhas formulações uma série de trabalhos pormenorizados, em particular, estudos de casos individuais, inclusive e, principalmente, na dimensão psicanalítica (ADORNO, 1995, p. 83).

No entanto, o autor traz suas contribuições para a educação e apresenta reflexões que ampliam o olhar crítico sobre o trabalho docente, porque a visão de educação da Teoria Crítica é ampla e ultrapassa a pedagogia e a sala de aula, por ser analisada em uma perspectiva cultural. O trabalho docente exige esforço intelectual tanto para reflexões quanto para autorreflexão frente às múltiplas contradições sociais, visto que a profissão de ensinar se constitui social e historicamente.

Sendo assim, sem negligenciar as contradições inerentes ao processo de construção histórica da profissão de ensinar, destaca-se um aspecto relevante discutido por Adorno (1995) em um texto elaborado para uma palestra, intitulado **Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar**, escrito em 1965. Neste texto o autor aborda os motivos, objetivos e subjetivos, da aversão à profissão docente no tempo em que estes professores se prepararam para processos seletivos para assumirem e exercerem a referida profissão. Referendando-se na perspectiva psicanalítica, o autor elabora questionamentos acerca da aversão à docência, bem como a respeito dos problemas e conflitos que acompanham essa profissão, que serão apresentados no decorrer desta investigação.

A linha de pensamento seguinte sugere uma retomada no horizonte histórico da constituição do trabalho docente. O intuito é tecer alguns elementos em interlocução com a ideia inicialmente apresentada sobre a aversão, a insatisfação, a comiseração, os conflitos e problemas relacionados à profissão docente e ao trabalho de ensinar. Nesse sentido, as considerações de Adorno (1995; 2011) sobre

a questão dos *tabus* que circundam a profissão de ensinar, se estabelecerá em diálogo com outros autores, inclusive, aqueles cujo tema principal versa sobre o objeto específico das relações de trabalho. A obra de Álvaro Moreira Hypolito, intitulada **Trabalho docente, classe social e relações de gênero** (1997), colabora na discussão sobre a constituição do trabalho docente como destaque histórico. Outros autores importantes também foram elencados para o diálogo no âmbito da historicidade, da precarização, da desvalorização e do adoecimento da profissão docente, tais como: Antonio Nóvoa (1991;1992); Lúcio Krentz (1986); Herval Pina Ribeiro (2013); José Manoel Esteve (1995; 1999); Wanderley Codo (2006). Os estudos das referidas obras foram realizados à luz da Teoria Crítica da Sociedade, a fim de melhor se compreender o nexos técnico-laboral e educacional com a síndrome do mal-estar e do adoecimento docente.

Hypolito (1997) coloca em relevo questões importantes em relação ao trabalho docente em (des)vinculação da religião. Tratar a profissão docente como uma atividade voltada para o sacerdócio e a vocação⁴ já não mais satisfazia as demandas daquele contexto social dominado pelo clero, uma vez que a Igreja, além do controle sobre os intelectuais e a grande massa da população, também “[...] exercia um papel fundamental nessa disputa ideológica por desempenhar, dentre outros fatores, o controle sobre a educação” (HYPOLITO, 1997, p. 18). Neste sentido, compreende-se que o trabalho docente sai das mãos da Igreja, pois até mesmo os professores eram membros do clero, com uma concepção conservadora que tentava combater as ideias liberais já muito acirradas. Para tanto, o autor esclarece o seguinte:

Fica claro que a visão de professor promovida e estimulada pela Igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação. A concepção liberal atendeu a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial, que demandava, de forma crescente, atendimento educacional elementar para parcelas cada vez maiores da população trabalhadora (HYPOLITO, 1997, p. 21).

⁴ Segundo Krentz (1986, p. 13), “[...] a concepção do magistério como vocação foi reafirmada mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou, na Europa, especialmente na Alemanha, uma reação contra o avanço do ideário liberal. As forças conservadoras, identificando a Revolução Francesa e o liberalismo como origem e causa de todos os males, formaram uma frente político-religiosa, o Movimento da Restauração, e lutaram pela volta aos “bons tempos” da Idade Média, com uma sociedade “harmônica e justa”. Nesse projeto, uma figura vital foi a do professor, que se doava sacerdotalmente à missão de debelar as investidas do “liberalismo satânico”.

Sacerdócio ou vocação? Há tabus que acompanham o trabalho docente no decorrer do processo de constituição histórica da profissão, no movimento de transformação do capitalismo, gerando profundas mudanças no mundo do trabalho. O conceito de tabu empregado por Adorno (1995), na relação com a profissão de ensinar, está relacionado às “motivações subjetivas”, conforme pode-se observar na citação a seguir que são

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão – mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldade das quais, raras vezes, se tem uma ideia clara. Emprego, pois, o conceito de *tabu* num sentido de certa forma estrito, como a sedimentação coletiva de representações que, de modo similar às de caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que as ideias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são, conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais (ADORNO, 1995, p. 84-85).

Nesse contexto de tabus e contradições, o trabalho docente não perde a confluência entre o sacerdócio e a vocação relacionados a uma profissão de fé. Tanto é que Hypolito (1997) afirma que a Igreja, com o intuito de manter suas concepções conservadoras em educação, combatia o liberalismo de forma contundente. Assim, a tendência liberal defendia uma educação que fosse pública e laica para todos, e que os professores obtivessem uma formação baseada em parâmetros técnico-profissionais, em oposição aos aspectos de vocação e sacerdócio.

Compreende-se que a travessia para o distanciamento do magistério sacerdotal foi impetrada. Dessa forma, em meio a tal processo contraditório, esse distanciamento ressignificava tanto a organização profissional da categoria docente como os sistemas escolares de ensino.

Quanto mais os docentes se organizam e buscam um estatuto profissional, mais vão rejeitar as atividades não-docentes e mais vão lutar por restringir suas atividades às ações técnico-profissionais. Nesse caso, a concepção profissional dos docentes vai se afastando do ideário sacerdotal e, na busca de conquistar e manter uma identidade profissional, o espírito corporativo vai sendo criado (HYPOLITO, 1997, p. 24).

De fato, esse distanciamento do professor do aspecto sacerdotal na organização profissional o leva a cair em um dos tabus mencionados por Adorno (1995), que é a questão do “prestígio social”. Deste modo, enquanto a Igreja tinha a

tutela do ensino, o professor era acompanhado de um prestígio e detinha maior controle e autonomia sobre o seu trabalho. Neste sentido, Hypolito (1997, p. 21) destaca o seguinte:

[...] estes vão sendo perdidos quando mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função. Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho, reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos.

Adorno (1995) observa que a imagem do professor esteve sempre carregada por diversos tabus, sejam eles por motivações objetivas relacionadas a questões econômicas, políticas e culturais, ou subjetivas que, conforme já se expôs, são inconscientes. Para os frankfurtianos, “a psicanálise poderia fornecer o elo que faltava entre a superestrutura ideológica e a base socioeconômica. Em suma, poderia consubstanciar a ideia materialista da natureza essencial do ser humano” (JAY, 2008, p. 139). Sendo assim, estas representações, segundo o referido autor, são contraditórias. Ou seja, simultaneamente ao prestígio social, estão a depreciação e o preconceito, que, também, fazem parte da constituição da profissão docente. Nesta direção, diz o autor: “No sentido dessa *“imagerie”* o professor é herdeiro do escriba, do copista. O menosprezo por ele, [...] tem raízes feudais e o encontramos documentado desde a Idade Média e começos do Renascimento” (ADORNO, 1995, p. 87).

Ainda na perspectiva dos tabus que acompanham a profissão docente, Adorno (1995) esclarece que o trabalho docente consiste em uma categoria com (des)prestígio nos diferentes níveis de ensino. Como exemplo, o autor expõe o caso de professores anunciantes de jornais interessados em matrimônios, os quais

[...] enfatizam que não são simples professores, digamos professores de séries iniciais [...]. Quase não se encontrará uma única proposta matrimonial de professores que não esteja acompanhada por esta tranquilizadora asseveração (ADORNO, 1995, p. 85).

Hypolito (1997), também, considera que de fato existe uma considerável diferença no corpo de profissionais relacionados à docência em maior grau quando se observa os professores universitários e os professores do ensino básico, bem como entre aqueles que atuam nas redes públicas e privadas de ensino.

Conforme esse raciocínio, percebe-se que os professores que se destacam com *status* de prestígio são os professores universitários: “Em relação a isso, parece notavelmente complementar o até agora inabalável prestígio, estatisticamente comprovado, de que goza o professor universitário” (ADORNO, 1995, p. 86). A profissão docente, comparada à medicina ou a advocacia⁵, não é uma profissão de prestígio social, não é considerada, tampouco reconhecida socialmente: “Inequivocadamente, o magistério, comparado com outras profissões acadêmicas como a advocacia ou a medicina, possui certo aroma de algo não aceito de todos socialmente” (ADORNO, 1995, p. 85). O contrário se aplica aos juristas e médicos que, segundo Adorno, são profissões intelectuais, mas não estão sujeitas aos mesmos tabus que os professores, pois são profissões liberais com atuação autônoma no mercado e com melhores perspectivas econômicas.

Diante disso, nota-se que as representações sociais ideológicas enfrentadas pelo professor desde a constituição histórica da profissionalização ainda persistem e se reconfiguram cotidianamente. Com o avanço da técnica na modernidade, a preocupação ganha força, sobretudo quanto aos aspectos (pseudo)formativos, os quais contribuem com a degradação, com a desvalorização e com a falta de reconhecimento do trabalho do professor. Nesse sentido, os processos (pseudo)formativos, se traduzem como “falsos” frente à idealização entre sujeito e objeto, ou seja, com o avanço do processo técnico e tecnológico há um prejuízo na formação docente bem como reforça-se a comportamentos preconceituosos no contexto da cultura capitalista em que tudo se torna mercadoria.

Além dessas contradições e tabus, ressalta-se a questão das imagens do professor nas relações de gênero. Hypolito (1997) denomina como um fenômeno a “feminização do magistério”. Segundo ele, há uma evidência histórica de que, desde o século passado, o magistério primário se tornou de fato uma profissão feminina. Neste sentido, o autor apresenta os seguintes dados,

⁵ Segundo Nóvoa (1991, p. 21), “[...] médicos e juristas são profissões que lhes garantem uma atividade autônoma de trabalho em exercício liberal. O autor afirma o seguinte: “Apesar de ter estado submetido a grandes pressões demográficas e sociais desde meados do século XX, o ensino não sofreu transformações estruturais tão significativas como as de outras profissões. Atente-se, por exemplo, no caso dos médicos que, independentemente de manterem uma atividade liberal (aliás, em larga medida ‘convencionada’), são praticamente obrigados a um trabalho no seio das organizações de saúde, o que tem vindo a modificar progressivamente o seu estatuto profissional. Idêntica evolução tem sofrido as profissões jurídicas, onde a percentagem de assalariados é cada vez maior e onde o exercício liberal tende a ser realizado como “segunda atividade”, ou através de contratos com firmas ou associações diversas”.

Em 1935, quando o processo de industrialização no Brasil já estava se desenhando, quando a urbanização acelerava-se e o processo de escolarização já atingia amplos setores da população, a participação feminina na vida pública ocupava espaços importantes – por exemplo, as mulheres conquistavam o direito ao voto. A participação no magistério primário no Brasil já era, por essa data, uma realidade: mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres. O crescimento foi acelerado: em 1940, o número de mulheres professores já ultrapassava o índice de 90% (90,4%), atingindo, em 1948, 93%. Esse percentual mantém-se na faixa dos 90 pontos até final dos anos 50, chegando nos anos 70 à marca de 98,8%. Configurava-se definitivamente o magistério como uma profissão na qual as mulheres são absoluta maioria. Na década de 1980, esse percentual cai para 96,2%. Não fica claro, nas fontes pesquisadas, o motivo desse decréscimo; talvez se possa atribuí-lo ao fato de os dados referentes aos anos 70 incluírem o pré-escolar (Hypolito, 1997, p. 54).

Observa-se que, atualmente, o trabalho docente feminino ainda continua sendo maioria na rede de educação básica e nas escolas de ensino privado. “Por ser uma evidência histórica irrefutável não há quem desconheça que o magistério primário se transforma numa profissão feminina principalmente a partir do século passado” (HYPOLITO, 1997, p. 48). Desta forma, surge uma outra discussão que envolve os tabus e as representações frente à profissão docente relacionados às imagens femininas e masculinas no magistério, que se referem ao salário e ao *status*. Conforme o autor supracitado,

As ações que incentivaram o processo de feminização desenvolveram-se num tecido social favorável, como características culturais adequadas e, sob certos aspectos, interessantes para as mulheres. Dentre as características que permitiram o ingresso maciço das mulheres na profissão de ensinar ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitem um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças; a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico, já que aquele pode ser realizado em um turno; a aceitação social para que as mulheres pudessem exercer essa profissão (HYPOLITO, 1997, p. 55).

A habilidade de ser mãe, dona de casa, esposa e exercer a profissão em casa pode ser conjugada, pois “[...] essas funções exigem um desempenho baseado em características que a mulher tem ou deveria ter: a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a paciência, etc.” (HYPOLITO, 1997, p. 57). Dessa maneira, esse ideário social constituído sobre a feminização do trabalho docente ressoa em preconceitos, representações e naturalidade. Neste cenário histórico, testemunha-se que os homens que ingressaram na docência tenderam a abandonar a profissão, visto que eram cobrados a encontrar outras atividades com melhores salários e

posições sociais. “Os homens que persistem em permanecer na profissão são os ‘incapazes’ ou ‘pobres’ que não possuem outra alternativa” (HYPOLITO, 1997, p. 62).

Nesse sentido, Adorno (1995) destaca que, levando-se em consideração os motivos salariais e materiais de representações objetivas, a profissão de ensinar seria uma “profissão de fome”, pela constatação dos baixos salários que a categoria sofre historicamente. Isso pode recair na aversão e no absenteísmo pelo trabalho docente. Nestes extremos entre o negar e o desistir, entre as tensões, os conflitos e os problemas revelam-se a complexidade da profissão docente, bem como a tendência ao adoecimento dos professores, observada em toda a travessia histórica.

Segundo Santos; Zanolla (2021, p. 192)

As condições sociopolítica, econômicas e culturais que o processo educacional se desenvolve na sociedade capitalista, observando os contextos das reformas educacionais, potencializam a desvalorização do magistério através das intensas transformações nos modelos de administração e organização escolar.

Nesta direção, Hypolito (1997) considera que, não distante dos dias atuais, a posição e a questão salarial entre homem e mulher não está na mesma proporção. Talvez a questão salarial esteja em igualdade com a inserção do professorado via concurso público, no qual se supõe um plano de carreira sem fazer acepção de pessoas, porquanto, há um estatuto que exige nível de escolaridade superior para ambos. Entretanto, a respeito da posição que ocupam, a distância com o seu passado é ínfima, pois, segundo as argumentações e diálogos de Hypolito (1997) com outros autores, os professores masculinos assumiam a sala de aula por um curto período. Logo, estes eram convidados a ocupar cargos diretivos ou administrativos, esvaindo-se do trabalho docente efetivo em sala de aula. Nessa mesma direção, Ribeiro (2013), na obra **Gritos e silêncios: degradação do trabalho e estados de saúde da voz** (2013), considera que a mulher deve ser vista com outro olhar, ou de outra maneira. Em suas palavras, é preciso ver a

[...] emergência da mulher trabalhadora como sujeito político e não simples provedora de necessidades domiciliares e maternas. [...] é desqualificar a discussão sobre a sociabilidade da mulher e sobre o valor do seu trabalho, prender-se a um critério falso, induzido pelo capital, sobre a igualdade da força de trabalho dos dois gêneros para cobrar na jornada produtividade igual (RIBEIRO, 2013, p. 625).

Hypolito (1997) expõe ainda que essa análise entre o masculino e o feminino deve ser entendida de forma mais ampla dentro do contexto capitalista culturalmente assentado no patriarcado. De acordo com Apple, citado por Hypolito, (1997), existem dois tipos de divisão do trabalho feminino, a saber: vertical, em que a mulher ocupa hierarquicamente cargo de menor poder e prestígio exercendo a mesma profissão; e o horizontal, que fica reservado, às mulheres, ramos e tipos de atividades que apresentam menores representações sociais e salários. Complementando esse raciocínio, Hypolito (1997, p. 67) afirma que “essa sociedade está profundamente marcada pelo patriarcado. Toda essa organização social, econômica e política dessa sociedade está baseada em relações de dominação masculina”.

Para o autor, essas relações entre o sistema familiar estão relacionadas com a estrutura do patriarcalismo, pois encontram-se vinculadas a uma estrutura familiar do tipo que conjuga aspectos de natureza conservadora e inovadora. Porém, há profundas críticas sobre esse modelo instaurado. Nas palavras de Hypolito (1997, p. 69):

A inadequação desse referencial está em cristalizar as relações entre os gêneros numa relação unilateral: a análise é sempre de dominação do masculino sobre o feminino; a mulher é sempre considerada vítima das relações de poder, é sempre considerada um ser passivo; há, portanto, uma aceitabilidade das formas de dominação. É a visão que encaminha a análise para o que se chama de submissão fatalista.

No que se refere ao professorado, principalmente das escolas públicas, Ribeiro (2013 p. 209) faz uma consideração mais contundente ainda, como se segue:

A alienação dos professores da escola pública não é um acidente, mas um processo social e histórico produzido por relações de trabalho sistêmicas que transitaram pela condição feminina de sua maioria, marcada pela submissão da mulher nas sociedades de classe, em particular na brasileira, com forte herança escravocrata e patriarcal. Porém, os professores, mulheres ou homens, nunca foram passivos; foram e continuam sendo sujeitos ativos. De um lado, como repressores, quando assumem a condição de servidores do Estado e com ditaduras para se afirmar como classe trabalhadora. Não tem sido um caminhar fácil. A ruptura não pode ser brusca, como não foi para nenhuma categoria de trabalhadores brasileiros; nem antes nem agora, em tempos de neoliberalismo e de políticas de “Estado mínimo”, que os quer como funcionários dóceis na perspectiva de privatização do ensino público.

Sobre a questão do gênero frente ao trabalho docente, em uma breve passagem Adorno (1995, p. 85), refere-se às expressões depreciativas que são

destinadas aos professores como: “[...] baterista de trazeiro [...] para as professoras solteironas ressequidas, amargas e murchas”.

De acordo com os argumentos expostos até aqui, observa-se que esses tabus subjetivos podem estar vinculados às dimensões objetivas do contexto sócio-histórico. Com todo esse processo de alienação no qual os professores se encontram, o adoecimento tende a ser uma constante frente ao trabalho de educar, fato que perpassa por degradações lentas e contínuas, transformando o sofrimento em adoecimento.

Ainda nesse contexto de tabus e preconceitos, a ambivalência dos sentimentos de amor e ódio evidencia uma relação presente no caminhar histórico da profissão docente. Para Zuin (2012), na obra **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico, a ambivalência entre os sentimentos de amor e ódio, é importante para se pensar desenvolvimento da identidade professoral. No entanto, tal dimensão é algo que não se pode desconsiderar no processo de desenvolvimento do ensino, visto que a subjetividade talvez seja tão importante quanto os elementos objetivos, haja vista a questão dialética entre sujeito e objeto que se negam e se afirmam ao mesmo tempo. Essa análise relacionada à tese é apontada por Adorno (1995) sobre a imagem padronizada do professor, que apresenta diversas conotações pejorativas e preconceituosas, tais como: carrasco, distribuidor de pancadas, autoritário e disciplinador, demarcando as relações de trabalho e tensionamento entre professor e aluno. Deste ponto de vista, o autor afirma o seguinte:

Sustento que este complexo, mesmo depois que se proibiu o castigo corporal, é determinante em relação aos tabus que recaem sobre a profissão de ensinar. Esta “imago” apresenta o professor como alguém fisicamente mais forte que bate no mais frágil. Nessa função, que se lhe atribui mesmo depois de oficialmente abolida – embora, na verdade, se conserve em muitas regiões do país como se se tratasse de valores eternos e legítima obrigação – o professor infringe um velho código de honra que se transmite inconscientemente de geração em geração que, certamente, conservam as crianças burguesas. Por assim, dizê-lo não é “fair”, não joga limpo. Algo dessa “unfairness” tem também – e qualquer professor, inclusive o universitário [*universitätslehrer*], pode percebê-lo – a vantagem de seu saber frente ao de seus alunos, que ele faz valer sem ter o direito, pois ela é inseparável de sua função ao passo que lhe empresta sempre uma autoridade da qual lhe é difícil prescindir (ADORNO, 1995, p. 91-92).

Infere-se, a partir dessa assertiva, que no interior dessas relações de tabus e ambivalências, a sociedade exerce dominação sobre os professores. Ainda segundo Adorno (1995, p. 92),

Uma vez que esta, hoje como ontem, no fundo repousa sobre a força física e só é capaz – na hora da verdade – de fazer cumprir seus ordenamentos, valendo-se dela, por distante que esta possibilidade pareça da suposta vida normal, até hoje e sob as relações imperantes, não pode cumprir a tarefa chamada de integração civilizadora que, segundo a doutrina geral, compete à educação providenciar, mais do que o potencial da força física. Essa força física é delegada pela sociedade e, ao mesmo tempo, renegada nos representantes que a exercem.

Percebe-se a falta de reconhecimento da sociedade para com o professor enquanto uma força dinâmica que atua nas relações sociais. Adorno (1956) observa que no imaginário social os professores são vistos como redutores da educação, bem como seu oposto, os responsáveis por todos os problemas do contexto educacional. Contudo, é preciso ter em vista que mesmo sendo uma profissão de relevância social, não justifica associá-la como estritamente responsável pelos desafios da educação, haja vista que muitos problemas vão além dos muros das escolas, pois são de ordem social, política, cultural e econômica. Para os professores,

[...] o trabalho é necessidade de sobrevivência antes de vocação e desejos aqui e ali contemplados [...] trabalho é sinônimo de necessidade de sobrevivência e de possíveis sofrimentos que nunca foram poucos, nem pequenos, salvo exceções conhecidas, que não são muitas. A confusão mais comum é tomar como satisfação pelo trabalho o fato de arranjar ou ter um emprego, e receber um salário, sobretudo em tempos de não emprego, subemprego e desemprego (RIBEIRO, 2013, p. 239-240).

Além disso, a falta de apoio da sociedade e a imagem ideológica em relação aos professores contribuem para o enfraquecimento e distanciamento desses profissionais de sua atividade docente, o que inclina para a perda da identidade profissional e, não raro, ao adoecimento frente à profissão de ensinar, pois a sociedade exige do professor sem oferecer o devido suporte. Daí a necessidade de se investir na educação e na garantia dos direitos e prerrogativas da categoria docente, visando confrontar o tabu quanto ao sacerdócio e à vocação como ideário social. Somente assim a própria sociedade deixaria de aderir a esse ideal que favorece os reformadores educacionais, que se eximem de qualquer responsabilidade referente à escassez de recursos e aos direitos dos professores (RIBEIRO, 2013).

Sobre as exigências da sociedade para com o professor, Adorno (1995) complementa com as seguintes considerações:

Para a constituição interna desse complexo, parece-me essencial que a força física necessária a uma sociedade baseada na dominação não seja - ao mesmo tempo e a preço algum - assumida, já que ela se apresenta como liberal burguesa. Isto determina tanto a delegação da força - um senhor não açoita - como o desprezo pelo professor que faz aquilo sem o que não se pode viver e, no fundo, se sabe que é o mal, e que é menosprezado duplamente porque, ao mesmo tempo em que se respalda isto está-se demasiadamente advertido para praticá-lo diretamente (ADORNO, 1995, p. 93).

Os professores precisam compreender, a partir da relação sujeito-objeto, as implicações de cunho social, político e cultural sobre o seu trabalho enquanto categoria profissional que exerce uma função importante “na” e “para” a sociedade. Porém, a sociedade não lhes confere poder tampouco autonomia. Segundo Adorno (1995, p. 89), “[...] funcionários de Estado possuem, por delegação, algum poder efetivo. Enquanto que a consciência pública não leva a sério a dos professores, exercido sobre aqueles que não são sujeitos de pleno direito, ou seja, as crianças”.

Na perspectiva dos tabus (representações e preconceitos), Adorno (1995) nota, do ponto de vista da subjetividade, questões que possibilitam compreender aspectos relacionados às consequências negativas no exercício da docência. Isso leva à inferência de que, no tocante ao adoecimento, seria necessário que o professor revisse seu processo histórico e profissional, buscando identificar suas causalidades sem negligenciar os fatores biológicos que levam ao adoecimento.

Reconhecer as limitações e fraquezas do professor perpassa pela compreensão da contradição e da idealização deste frente à instituição escolar e à sociedade em geral. Essa idealização, para Adorno (1995), faz com que esse profissional obstaculize a noção das contradições exigida pela dialética adorniana entre sujeito-objeto, universal-particular, teoria-*práxis*, objetividade-subjetividade. Uma visão multívoca⁶ revelaria a complexidade e os antagonismos entre trabalho e

⁶ Segundo Scarel (2016, p. 35), pensar em uma perspectiva multívoca “[...] significa considerar este conceito a partir de sua pluralidade de sentidos, a fim de capturar aquilo que permaneceu obscuro no que tange à compreensão seja daquilo que encerra o conceito de sujeito seja, também, no que se refere ao entendimento da concepção de objeto. Em outras palavras, significa que tanto sujeito como o objeto não devem ser hipostasiados, pelo contrário, ambos necessitam ser interpretados e apreendidos em suas múltiplas determinações objetivas, evidenciando suas contradições internas, expondo tanto os seus limites como as suas possibilidades. Pois, é justamente por intermédio do tensionamento que se torna possível captar a realidade hipostasiada, ou seja, falsamente considerada como real, realidade ficcional essa que acabou conduzindo à absolutização do sujeito frente ao objeto”.

adoecimento. Essa perspectiva exige autorreflexão crítica. Na concepção adorniana “Pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estrigente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade” (ADORNO, 1995, p. 205).

Isso ressoa como algo que necessita ser desmitificado frente à função social de ensinar. Segundo a lógica do capitalismo, o professor deixa de ser visto como sacerdote e torna-se um trabalhador comum assalariado que vende seu conhecimento. Este fato foi abordado por Adorno ao afirmar que o seu trabalho adquire o sentido de valor de troca passando “[...] a ser um vendedor de conhecimentos, ao qual se lastima um pouco porque não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material” (ADORNO, 1995, p. 91).

Segundo Bottomore (2013, p. 421),

A teoria do valor-trabalho analisa essa massa de valor como a forma que o trabalho social total dispendido assume num sistema de produção de mercadorias. O trabalho que produz mercadorias pode ser, assim, considerado, concretamente, como trabalho de um tipo particular, que produz um valor de uso particular (no sentido em que a tecelagem é um tipo particular de trabalho que produz tecido), ou, abstratamente; como a fonte de valor em geral, como trabalho abstrato. O valor torna-se visível como valor de troca quando as mercadorias se confrontam na troca, e o valor de troca passa a ter uma existência independente de qualquer mercadoria específica como dinheiro. A quantidade de dinheiro pela qual uma determinada mercadoria pode ser comprada ou vendida é o seu *preço*. O preço das mercadorias tomadas separadamente pode variar em relação aos seus valores, que são medidos pela quantidade de trabalho abstrato nelas contido. Em média, ou no agregado, o preço total em dinheiro das mercadorias recém-produzidas é igual ao seu valor total. Analiticamente, a mercadoria é a unidade dialética do valor de uso e valor. A análise da forma mercadoria é a base da teoria do trabalho abstrato e da teoria do dinheiro.

Além disso, não foram somente estas as motivações de degradação do trabalho docente, pois, aliado a isso, as transformações postas pela técnica e pela tecnologia, a curto, médio e longo prazos, impactam a vida dos professores, alterando o estado de saúde destes e os adoecendo funcionalmente frente às exigências do trabalho de forma extrema na modernidade como relata Zanolla; Silva e Silva (2021, p. 164).

Não obstante, as relações de dominação e poder no trabalho revelam a existência de uma espécie de ocultamento da barbárie administrada, sofrimento encoberto em relações hierarquizadas, controladas, perpassadas por exigências de ações tecnicistas, competitivas, pragmáticas e produtivistas. O “produtivismo”, indica relações de produção que ocultam

contradições e condições de extrema exploração, dominação, violência e sofrimento humano em perspectiva racional, administrada e tecnológica.

Nesta direção, Marcuse (1999), no texto “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna” afirma que a técnica e a tecnologia são instrumentos de dominação e controle social. Assim, o autor já aponta uma distinção entre técnica e tecnologia afirmando o seguinte:

[...] a tecnologia é vista como um processo social no qual a técnica propriamente dita (isto é, o aparato técnico da indústria, transportes, comunicação) não passa de um fator parcial. Não estamos tratando da influência ou do efeito da tecnologia sobre os indivíduos, pois são em si uma parte integral e um fator da tecnologia, não apenas como indivíduos que inventam ou mantêm a maquinaria, mas também como grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização. A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação. A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo (MARCUSE, 1999, p. 73-74).

Observa-se que os impactos das inovações tecnológicas sobre o trabalho docente não podem ser negligenciados. Na modernidade, os “conhecimentos” são atualizados no campo da tecnologia com rapidez e precisão e, ardilosamente, consomem e exaurem o tempo e a saúde do professor. Desta maneira, deduz-se que o aparecimento de doenças mantém conexão com as relações violentas, sutis e subliminares de trabalho, as quais são mediadas por conjunturas complexas dos meios de comunicação modernos, provenientes do contexto capitalista, tendo implicações no desenvolvimento da profissão docente.

Desse modo, o processo que envolve o trabalho docente e o adoecimento na modernidade assumem contornos mais nítidos quando se tenta compreender os problemas do mundo tecnológico, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no cotidiano da sala de aula. Estes recursos contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, mas, por outro lado, exigem qualificação e atualização constantes, aquisição de equipamentos eletrônicos (computadores modernos, microfones, câmeras de vídeo, anel de luz de LED, dentre outros) além de mais tempo para pesquisas e para a preparação das aulas. Neste contexto, há

impactos em sua saúde física e psíquica. O teletrabalho ou *home office*⁷, o ensino remoto, o ensino a distância ou o ensino híbrido⁸ são, também, representativos das inovações no ensino e que avolumam o trabalho do professor. Neste sentido, é conveniente indicar a perspectiva adorniana sobre o movimento histórico de surgimento da tecnologia na sociedade moderna.

Em textos como: “Televisão como ideologia” (2020), “Prólogo sobre a televisão” (2003c) e “Televisão e formação” (2011), Adorno já antecipava alguns problemas referentes ao *modus operandi* da técnica como fim em si mesmo. Esses textos foram escritos entre os anos de 1940-1960 considerando-se a tecnologia daquela época, a televisão era um meio de comunicação de massa com alta capacidade de adentrar subjetivamente na vida das pessoas. Até hoje tem forte influência sobre os lares tamanho é o seu poder de manipular a vida das pessoas, pois estas são cooptadas, de forma sutil e imperceptível, pelas imagens, pelas cores, pelos sons e, principalmente, pela ideologia subjacente aos seus programas.

Convém registrar, contudo, que esse poder de persuasão da televisão não parou por aí, pois, com a chegada da internet, na década de 1990, acompanhada por um arsenal de instrumentos com diferentes elementos, tais como: aparelhos de celulares, *notebooks*, *tablets* e jogos, a vida de todos, ou de muitos, objetiva e subjetivamente, foi atingida de forma incontestável. Por isso, é atual o alerta de Adorno quanto aos aspectos ideológicos da televisão e os meios dos comunicação de massa.

Trata-se de algo relativo ao conteúdo, que nada mais tem a ver com o veículo técnico de comunicação de massa. Trata-se dessas situações

⁷ “[...] o trabalho remoto ou *home office*, se constitui em uma das modalidades do teletrabalho. Considerando que é desse trabalho realizado no domicílio dos trabalhadores que envolve o uso intensivo de equipamentos informacionais (computadores, celulares, internet, webcam, etc.); e que a modalidade teletrabalho implica em acordo prévio entre as partes; e em razão do caráter emergencial provocado pela pandemia e não configurando como teletrabalho em seu sentido clássico, adotamos o conceito de trabalho remoto ou *home office*. O posicionamento teórico tem como base o entendimento de que a conjuntura delineada pela crise sanitária provocada pelo coronavírus imprime novas especificidades ao trabalho que, em situação não pandêmica é realizado presencialmente nas instituições educacionais” (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 15).

⁸ “O termo “ensino híbrido” está sendo usado com frequência nos círculos acadêmicos e corporativos. Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. No decorrer da história do mundo, a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, na sociedade digital, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo [...] O ensino híbrido combina os melhores elementos do aprendizado *online* e a educação presencial, podendo ser a educação do futuro. Aprendizagem combinada, ou seja, a aprendizagem que combina momentos presenciais e remotos, poderá se tornar uma das metodologias mais significativas do século.” (MACHADO; MACHADO, 2021, p. 12-13).

inacreditavelmente falsas, em que aparentemente certos problemas são tratados, discutidos e apresentados, para que a situação se pareça atual e as pessoas sejam confrontadas com questões substantivas. Tais problemas são cultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas [...] Eis, aqui, o terrível mundo dos modelos ideais de uma “vida saudável” dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e que além disto dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas. Penso que mesmo onde há apenas vestígios de uma tal tendência de harmonização do mundo é preciso se contrapor com muito vigor à mesma, e justamente os intelectuais, via de regra, tão malvistas como desagregadores, prestam um grande serviço à humanidade quando denunciam embustes dessa ordem (ADORNO, 2011, p. 84).

É importante ressaltar que a televisão, assim como todo o aparato tecnológico, são elementos da indústria cultural⁹ que tende a manter o sistema, trabalhando para manter a conformação a uma realidade de aparências. Segundo Adorno (2011), os traumas da sociedade, que são abordados na televisão, são resolvidos de forma ilusória.

Assim, a programação televisiva mantém seu poder de controle, a qual pode levar o sujeito a condições de pensamento acrítico, resultando na alienação e no conformismo. Para Adorno (2011, p. 85), “não há dúvida que o importante é contrapor-se na televisão, à ideologização da vida”, como forma de se libertar desta alienação. Ressalta-se que não só a televisão, mas todo tipo de instrumento usado pela indústria cultural dificulta o pensamento crítico do professor, que deveria ser um sujeito consciente dessa manipulação velada pela modernidade técnica. Neste sentido, indústria cultural, basicamente, é uma rede de comunicação organizada dentro de uma lógica interligada com o capitalismo, o mercado, o consumo e a economia, no contexto da racionalidade técnica, em que a arte possui um único objetivo: o entretenimento e a diversão.

Segundo Zanolla (2012, p. 14),

O termo Indústria Cultural significa existência de uma rede como resultado da reorganização do sistema capitalista em âmbito cultural no sentido de conservar mecanismos de dominação e exploração no período que se seguiu à Revolução Industrial. Com ênfase na expansão capitalista após a Segunda Guerra Mundial, se processa globalmente uma nova visão de arte e estética como produtos de preservação do lucro. A abertura de fronteiras rumo à expansão do capital, a flexibilização das leis trabalhistas, a

⁹ O conceito de indústria cultural foi desenvolvido na obra **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, escrita em 1947, em um texto cujo nome é “Indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, como também em um segundo texto produzido por Adorno, em 1962, e que está na obra **Sociologia**, organizada por Gabriel Cohn (1986): “A indústria Cultural, por ser uma revisão do texto anterior”.

implantação do sistema neoliberal, a criação da publicidade, o investimento no lazer e no entretenimento e os desdobramentos racionais desses efeitos nos meios de comunicação no sentido de fomentar o consumo, são elementos básicos para a constituição da indústria cultural.

Nessa perspectiva, Marcuse (1999) corrobora com Adorno e considera a questão tecnológica como um elemento que obscurece a autonomia e a liberdade.

Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à sequência predeterminada de meios e fins. Esta última absorve os esforços libertadores do pensamento e as várias funções da razão convergem para a manutenção incondicional do aparato (MARCUSE, 1999, p. 80).

Com referência, ainda, à técnica e à tecnologia, reconhece-se que o trabalho do professor na modernidade sofreu grandes transformações, haja vista que, no contexto do desenvolvimento tecnológico, o ofício de ensinar passa de uma interação presencial para um movimento virtual, reconfigurando-se, assim, o objeto da educação, como sinaliza Ribeiro (2013, p. 250) a seguir:

Em seus fundamentos, o ofício do professor permanece o mesmo de séculos; contudo, na sociedade industrial mudaram bastante as relações sociais externas e internas sob as quais o trabalho do professor é exercido e mudaram as condições materiais objetivas e subjetivas do ensino.

Diante dessas considerações, observa-se que o trabalho docente se submete cada vez mais à técnica no cotidiano escolar, determinando de diferentes modos de pressão sobre o seu trabalho. “Tudo contribui para transformar os instintos e desejos e pensamentos humanos em canais que alimentam o aparato [...] as relações entre os homens são cada vez mais mediadas pelo processo da máquina” (MARCUSE, 1999, p. 81).

Contemporaneamente, com esse comportamento adaptado e racionalizado do professor, o trabalho de ensinar o obriga a modificar sua relação com as formas de interação com o conhecimento. Estas condições nutrem um sentimento de insuficiência e mal-estar, podendo provocar doenças imperceptíveis. Frequentemente, estes profissionais não conseguem identificar a verdadeira procedência de toda a angústia e sofrimento (RIBEIRO, 2013). Isso porque os professores estão imbuídos e submersos em trabalhos que são, cada vez mais,

exigentes, burocráticos e que envolvem a racionalidade tecnológica. Nas palavras de Marcuse (1999),

A racionalização tecnológica criou uma estrutura comum de experiência para as várias profissões e ocupações. Esta experiência exclui ou restringe aqueles elementos que transcendem o controle técnico sobre os fatos e, assim, amplia o alcance da racionalização do mundo objetivo para o subjetivo. Por debaixo da complexa rede de controle estratificado encontra-se uma série de técnicas mais ou menos padronizadas, tendendo a um padrão geral, que assegura a reprodução material da sociedade. As “pessoas envolvidas em ocupações práticas parecem estar convencidas de que qualquer situação que ocorra no desempenho de seu papel pode se encaixar em algum padrão geral com o qual as melhores, se não todas elas, estão familiarizadas”. Além do mais, a concepção instrumental da racionalidade tecnológica está se infiltrando por quase todo o reino do pensamento e dá às várias atividades intelectuais um denominador comum. Elas também se tornam uma espécie de técnica, uma questão de treino em vez de individualidade, pedindo um especialista em vez de uma personalidade humana completa (MARCUSE, 1999, p. 92-93).

Por fim, Marcuse (1999) faz um alerta quanto a essa adaptação e obediência acrítica à maquinaria. Esta subtrai a autonomia e a liberdade dos sujeitos. No caso dos professores, por exemplo, isto torna-se problemático, em virtude de sua responsabilidade social para com os processos de formação e desenvolvimento humano, como se pode depreender da passagem a seguir:

[...] o homem não sente esta perda de liberdade como o trabalho de alguma força hostil e externa; ele renuncia à sua liberdade sob os ditames da própria razão. A questão é que, atualmente, o aparato ao qual o indivíduo deve ajustar-se e adaptar-se é tão racional que o protesto e a libertação individual parecem, além de inúteis, absolutamente irracionais. O sistema de vida criado pela indústria moderna é da mais alta eficácia, conveniência e eficiência. A razão, uma vez definida nestes termos, torna-se equivalente a uma atividade que perpetua neste mundo. O comportamento racional se torna idêntico à factualidade que prega uma submissão razoável e assim garante um convívio pacífico com a ordem dominante (MARCUSE, 1999, p. 82-83).

Para melhor compreender as assertivas acima entende-se que é preciso que se faça uma crítica de forma esclarecedora e reflexiva sobre o totem que perpassa a técnica. Esse seria o caminho para o confronto com os problemas na esfera da vida humana e, ao mesmo tempo, evidenciaria os aspectos de frieza abrangente que o desenvolvimento tecnológico proporciona. Adorno e Marcuse analisaram a frieza da técnica que vigora no contexto contemporâneo, de modo que na relação entre sujeito e objeto ambos se afirmam e se negam ao mesmo tempo, ou seja, na mesma base da frieza emerge-se o seu oposto, qual seja: as forças para tornar a vida mais humana possível.

Atualmente, a cultura do mundo tecnológico predispõe o homem a uma dependência cada vez maior dos equipamentos eletrônicos, tornando-se uma quase extensão do corpo humano, como afirma Adorno (1986a, p. 68) a seguir:

Por toda a parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também, para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. Por outro lado, a sociedade é capitalismo em suas *relações* de produção. Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muito mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele.

Dando continuidade à essa análise crítica da técnica em relação à pseudoeducação, Adorno (1995) considera que os campos de concentração de Auschwitz¹⁰ representaram uma monstruosidade técnica inigualável e intolerável no trato tecnológico mediante o extermínio de milhões de pessoas inocentes.

Para o autor, a invisibilidade desse perigo continua perdurando uma vez que

[...] a estrutura básica da sociedade, assim como os seus membros, os protagonistas são hoje os mesmos que há vinte e cinco anos [...] milhões de inocentes [...] foram sistematicamente assassinados. Isso não deve ser tratado por ninguém como um fenômeno superficial, com aberração no curso da história, irrelevante em relação à grande tendência ao progresso, do esclarecimento da humanidade, presumidamente evoluída” (ADORNO, 1995, p. 105).

Adorno (1995), ao retratar o horror de Auschwitz com instrumentos racionalizados ao extremo, demonstra o poder e a inteligência a serviço da técnica

¹⁰ “O Campo de Concentração de Auschwitz ficou conhecido por ser o local de extermínio dos judeus praticado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Desde o momento em que Adolf Hitler assumiu a liderança política da Alemanha, o Reich começou a proclamar a necessidade de se exterminar alguns grupos indesejáveis da sociedade alemã para que o país pudesse se recuperar das humilhações sofridas após a Primeira Guerra Mundial e das consequências da crise econômica de 1929. O momento era muito crítico na Alemanha dos anos 1930, os alemães viram em Hitler a esperança de uma recuperação da nação e depositaram nele toda a confiança. [...] Os Campos de Concentração de Auschwitz, ou Auschwitz-Birkenau para ser mais completo, tornaram-se símbolos do Holocausto causado pelos nazistas durante a Segunda Guerra. [...] Todos os campos de concentração eram controlados e dirigidos pela SS, sob o comando de Heinrich Himmler. Aproximadamente 7.300 membros da SS trabalharam nos campos de concentração. Quando o final da guerra se aproximou, os nazistas destruíram as câmaras de gás em Birkenau, em novembro de 1944, e no ano seguinte começaram a evacuar os campos, tudo para esconder o que acontecia nas instalações dos campos de concentração. Em 27 de janeiro de 1945, o exército dos soviéticos liberou ainda cerca de 7.500 prisioneiros” (GASPARETO JÚNIOR, 2016, p. 1).

para a consumação de uma barbárie poderosa. Em consonância com o raciocínio dos frankfurtianos, Gruschka (2014), por meio da obra **Frieza burguesa e educação**, revela o seguinte: “Muitos dos sintomas da frieza citados por eles confirmam que a recaída no princípio de Auschwitz permanece possível, que ela corre diariamente de outras formas” (GRUSCHKA, 2014, p. 40). Por outro lado, Marcuse (1999, p. 102-103) acredita que o poder para resistir encontra-se na mesma base da técnica. Em suas palavras,

O processo tecnológico reduziu a variedade das qualidades individuais à sua base natural de individualização, mas esta mesma base pode se tornar a fundação para uma nova forma de desenvolvimento humano [...]. O progresso tecnológico possibilitaria diminuir o tempo e a energia gasto na produção das necessidades da vida, além de uma redução gradual da escassez [...]. Quanto menos tempo e energia o homem precisa gastar para manter sua vida e a da sociedade, maior a possibilidade de ele poder “individualizar” a esfera de sua realização humana. Para além do reino da necessidade, as diferenças essenciais entre os homens poderiam se expandir: cada um poderia pensar e agir por si, falar sua própria língua, ter suas próprias emoções e seguir suas próprias paixões. Os objetos de seu desejo seriam tanto menos permutáveis quanto mais fossem apreendidos e moldados por seu livre eu. “Pertenceriam” a ele mais do que nunca e esta propriedade não seria infamante, pois não teria de se defender contra uma sociedade hostil.

Em suma, conforme demonstrado ao longo desta seção, a técnica, juntamente com todos os seus instrumentos tecnológicos, encontra eco no cotidiano e atravessa o trabalho docente dentro e fora das instituições escolares. Assim, infere-se que o problema de saúde no mundo contemporâneo é provocado em, grande medida, pelo aparato técnico e racional, e, na sociedade administrada, o adoecimento tende a tornar-se uma realidade.

As doenças típicas¹¹ do trabalho docente, devido às relações de barbárie mediadas pelo capitalismo, estão arraigadas tanto nas pressões sociais quanto nos tabus anteriormente expostos. Estes se tornam solo fértil para que os profissionais não atentos às contradições sociais, percam a liberdade e a autonomia, dando lugar à heteronomia e ao conformismo, tendendo, por conseguinte, à regressão. Como esclarece Adorno (1995), é preciso ser consciente para resistir e desbarbarizar. Portanto, cabe ao professor vencer esses tabus e os problemas decorrentes do

¹¹ Segundo Ribeiro (2013, p. 13), “estima-se em 8% a parcela da população brasileira economicamente ativa sujeita aos agravos da voz relacionados ao trabalho. A mais vulnerável é a dos professores dos vários níveis, principalmente do ensino fundamental e médio, estimada em 2,5 milhões [...]. Os estudos sobre o tema na categoria mais estudada, a dos professores, têm registrado prevalências de sintomas em torno de 60%, e sabe-se que a demanda de consultas em laringologia cresce”.

desenvolvimento histórico da civilização, pois: “A desbarbarização da humanidade é a precondição imediata da sua sobrevivência” (ADORNO, 1995, p. 103).

Nesse contexto, a ideia da (im)possibilidade da superação do adoecimento, ou do enfrentamento não possui correlação com a adaptação e o conformismo dos professores. Nesse sentido, o problema do adoecimento atinge principalmente aquele profissional criativo, que não se adapta, não se ajusta, que não se conforma com a racionalização da sociedade administrada, violenta e bárbara a qual lhe é imposta. Desta forma, retoma-se o desafio questionando o seguinte: quais as condições de possibilidade de se resistir ao adoecimento diante de um sistema de relações produtivas contraditórias?

1.2 DO MAL-ESTAR DOCENTE À SÍNDROME DE *BURNOUT*: RESISTÊNCIA E SUPERAÇÃO DO ADOECIMENTO

Compreender as tramas entre relações de trabalho e o adoecimento dos professores pressupõe considerar o processo social, histórico, político e cultural, bem como as condições objetivas e subjetivas no âmbito do trabalho. Assim, reforça-se que foi feita essa análise considerando o percurso do desenvolvimento do modo de produção capitalista e, na sua esteira, o movimento de racionalização do mundo moderno dominado e administrado. Isso será evidenciado com base em Adorno, Horkheimer, Marx, Weber e Marcuse, nos capítulos seguintes.

O percurso trilhado na presente tese denota a presença de estímulos que ameaçam, paulatinamente, a vida dos professores no exercício do magistério a curto, médio e longo prazos. Trata-se de um processo de desvalorização, de precarização, de desregulamentação e de racionalização do trabalho docente, levando-o não somente a perda do *status*, mas também à vivência de profundo desgaste subjetivo, estresse e ansiedade, provocando o desânimo, gerando emoções negativas e insatisfações. Esteve (1999), na obra **O mal-estar docente: sala de aula e a saúde dos professores**, denominou esta situação de mal-estar docente. Para este pesquisador espanhol, a partir das transformações em âmbito social, político, econômico e cultural enfrentadas pelo professor em todo o percurso de constituição da sua profissão, são muitos os indicadores que provêm tanto do mundo exterior quanto do interior que atuam na motivação para o mal-estar docente. Na sua concepção, o mal-estar docente pode ser assim explicado:

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar”, sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê (ESTEVE, 1999, p. 12).

Em outro texto, “Mudanças sociais e função docente” (1991), o autor faz uso de uma metáfora¹² para explicar o mal-estar docente e, logo em seguida, expõe os indicadores do adoecimento na profissão de ensinar com a seguinte passagem:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes. Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. As reações perante esta situação seriam muito variadas; mas, em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo (ESTEVE, 1991, p. 97).

As afirmações acima destacam a situação indefinida na qual o docente se vê obrigado a enfrentar, sem, contudo, estar preparado para tal mudança. A passagem a seguir explica tal impasse:

O mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. E não se detenha atuando num plano individual (ESTEVE, 1999, p. 144).

Sendo assim, considera-se que o trabalho docente, frente às situações de deterioração e fragmentação da profissão, torna-se uma realidade permeada de

¹² A metáfora usada pelo autor faz uma analogia ao sistema de ensino em um monólogo intitulado “A vida é um sonho”, o qual compõe a obra: **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores (1999). Nesse monólogo, destaca-se Segismundo em cárcere, príncipe da Polônia. O cenário árido preparado para isso vai se transformando sem que o autor perceba as mudanças. Funcionários do teatro introduzem objetos no palco e mudam toda a configuração inicial do palco, e Segismundo, sem avistar, não interrompe o seu papel e continua o seu texto. A plateia comenta entre si e dá risadas, indiferente ao constrangimento do autor que continua preso ao seu papel e ao palco (ESTEVE, 1999).

diferentes sentimentos, tais como: desânimo, vazio, comiseração, ansiedade, renúncia, cansaço, insatisfação, tensões e desencantos.

Todos esses sentimentos, segundo Codo e Vasquez-Menezes (2006, p. 237), no texto “O que é *Burnout*?¹³. “Trata de um problema, uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de ‘cuidar’ (*caregivers*)”. Em relação à síndrome de *Burnout*, os autores afirmam o seguinte:

É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros [...] este é o principal problema dos profissionais da educação (CODO; MENEZES, 2006, p. 238).

Nesse sentido, percebe-se que os professores passam a ser acometidos ora pelo mal-estar docente ora pela “síndrome da desistência” (*Burnout*). Com isso, observa-se que a linha entre saúde e doença é muito tênue devido à própria complexidade do fenômeno do adoecimento docente. Para Canguilhem (2005, p. 12), refletir sobre o sujeito adoecido requer pensar dialeticamente que um organismo doente é consequência de uma concepção de corpo vivo e pleno de saúde, e que “nem todos os doentes tratados se curam, alguns doentes se curam sem médico”. Desta forma, o sujeito professor se encontra diante de uma realidade racionalizada, tanto objetiva quanto subjetivamente, que o adoce paulatinamente. Por isso, emerge-se um sentimento de absenteísmo que o aflige na contemporaneidade, estando o professor em um contexto de enfrentamento em oposição à adaptação e ao conformismo, resultando na precarização do próprio trabalho do professor.

Marcuse, no texto “Agressividade em sociedades industriais” (2018), expõe uma crítica a esta sociedade doente, cujo indivíduo se submete às tensões e pressões desta, que está baseada em um funcionamento normal. Sendo assim, o

¹³ Segundo Esteve (1999, p. 57), “O termo aparece pela primeira vez nas pesquisas bibliográficas retrospectivas em um artigo de Pamela Bardo (1979), intitulado “The Pain of Teacher Burnout: A Case History” e ainda que o tenha visto traduzido por “esgotamento” como substantivo e “esgotado” como adjetivo, tem um sentido mais próximo do original traduzindo-se literalmente por “sair queimado”[...] “O professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo anormal de férias, baixa autoestima, uma incapacidade de levar a escola a sério – os problemas do professor separam-no cada vez mais de seus alunos. Alguns professores citam o aumento do mau comportamento de seus alunos como causa de seu sentimento de mal-estar queimado”.

que se desvia dessa normalidade enquadra-se em vários tipos de doenças, pois, “[...] ‘normal’ parece ser uma condição social e institucional em vez de uma individual” (MARCUSE, 2018, p. 22).

Complementando esse raciocínio, o autor ainda expõe o seguinte:

Então, torná-lo normal para essas condições significaria normalizar as tensões e pressões, ou para dizer isso mais brutalmente: torná-lo capaz de ser doente, de viver sua doença como a saúde, sem que perceba que está doente precisamente quando vê a si mesmo e é visto como saudável e normal [...]. Nesses casos, o funcionamento “normal” seria o equivalente a uma distorção e mutilação de um ser humano não importa quão modestamente se poderiam definir as qualidades humanas de um ser humano (MARCUSE, 2018, p. 22-23).

O autor sintetiza sua concepção de “sociedade doente” como se segue:

Como uma tentativa de definição de “sociedade doente”, podemos dizer que uma sociedade está doente quando as suas instituições e relações básicas, a sua estrutura, são de tal forma que elas não permitem o uso do material disponível e recursos intelectuais para o melhor desenvolvimento e satisfação das necessidades individuais. Quanto maior a discrepância entre o potencial e as condições humanas reais, maior é a necessidade social para o que chamo de “mais-repressão”, isto é, a repressão não necessária em virtude do crescimento e preservação da civilização, mas pelo interesse em manter uma sociedade estabelecida. A mais-repressão introduz (por cima e além, ou melhor, por baixo dos conflitos sociais) novas deformações sociais e tensões nos indivíduos. Geralmente tratada pelo funcionamento normal do processo social, que garante o ajuste e submissão (medo de perda de emprego ou status, o ostracismo e assim por diante), nenhuma política coercitiva especial com respeito à mente é necessária. Mas, na sociedade afluyente contemporânea, a discrepância entre os modos estabelecidos de existência e as reais possibilidades de liberdade humana é tão grande que, a fim de evitar uma explosão, a sociedade tem que assegurar uma coordenação mental mais efetiva dos indivíduos: nas suas dimensões inconscientes, bem como conscientes, a psique é aberta e submetida à manipulação e controle sistemático (MARCUSE, 2018, p. 22-24).

As ideias do referido autor expressam o quanto este contexto é contraditório, conduzindo o professor a desempenhar várias funções com escassez de recursos e de materiais básicos para o seu trabalho. Ante esta penúria, o professor segue resistindo ou adoecendo, silenciosamente, em razão de tais contradições e inconformidades.

Nesse sentido, os professores enfrentam dificuldades a respeito da sua profissão recorrendo à medicalização e a automedicalização (RIBEIRO, 2013). Ao assumirem tais comportamentos, junto ao mal-estar docente, aparecem transtornos

de toda ordem – mentais, comportamentais e físicos (RIBEIRO, 2013). Enfrentar isso é resistir e buscar possibilidades de ressignificar a profissão e a própria vida.

Retomando a reflexão sobre o trabalho docente, Canguilhem (2005) faz uma comparação ao objetivo tanto da pedagogia quanto de ser médico no processo de cura frente ao adoecimento. Assim, no domínio e no confronto dessas diferentes situações, quando a saúde começa a ser comprometida em razão das relações de trabalho, leva-se em consideração os problemas de saúde físicos.

O objetivo do médico, assim como o do educador, é o de tornar sua função inútil “[...] por essa razão, se uma pedagogia da cura fosse possível, ela deveria comportar um equivalente ao que Freud chamou de “prova da realidade”. Essa pedagogia deveria tender a obter o reconhecimento, pelo sujeito, do fato de que nenhuma técnica, nenhuma instituição, atuais ou por advir, lhe assegurarão a integridade garantida de seus poderes de relação com os homens e com as coisas. A vida do indivíduo é, desde a origem, redução dos poderes da vida. Porque a saúde não é uma constante de satisfação, mas o *a priori* do poder de dominar situações perigosas, esse poder é usado pra dominar perigos sucessivos. A saúde, depois da cura, não é a saúde anterior. A consciência lúdica do fato de que curar não é retornar ajuda o doente em sua busca de um estado de menor renúncia possível, liberando-o da fixação ao estado anterior (CANGUILHEM, 2005, p. 69-70).

Considerando que Canguilhem (2005) era médico, filósofo e professor, o autor compara o processo de ser médico ao de educador, sugere uma outra via de tratamento, pois, “uma coisa é obter saúde que se acredita merecer, outra coisa é merecer a saúde que nos proporcionamos” (CANGUILHEM, 2005, p. 69). A cura, para esse autor,

[...] é proteger, defender, munir, quase militarmente contra uma agressão ou uma sedição [...] curar é conservar, abrigar [...] cura implica reversibilidade dos fenômenos cuja sucessão constituía a doença [...]. Popularmente, curar é reencontrar um bem comprometido ou perdido, a saúde (CANGUILHEM, 2005, p. 52-57).

Conforme mencionado, o professor tende a cair no absenteísmo, na renúncia e no adoecimento silencioso, como também no seu oposto, vislumbrando resistir para não adoecer. Isso remete à dialética adorniana, que proporciona um pensar ancorado na negatividade, como proposto na obra *Três estudos sobre Hegel* (2013), em que Adorno ressalta que o pensar dialético resume-se no seguinte:

Do mesmo modo que a dialética não se presta a uma definição isolada, ela também não fornece nenhuma. Ela é o esforço imperturbável para conjugar a consciência crítica que a razão tem de si mesma com a experiência crítica dos objetos (ADORNO, 2013, p. 80-81).

Assim como ulteriormente na obra *Dialética Negativa* (2009), o autor reafirma e confronta a idealização da própria dialética e expõe que “a expressão ‘dialética negativa’ subverte a tradição” (ADORNO, 2009, p. 7). Essa perspectiva de pensar dialeticamente através da negatividade conduz o intelectual da ação docente, no âmbito do seu trabalho, a ser capaz de alcançar a maioridade no sentido kantiano pela independência do pensamento crítico. Espera-se que esses docentes façam um esforço para exercer o pensamento próprio como forma de liberdade e autonomia. O alvo é “[...] emergir da menoridade e empreender então a uma marcha segura” (KANT, 2018, p. 65), embora os professores reconheçam e estejam conscientes das dificuldades que são permanentes no domínio dos conflitos e tensões que permeiam seu trabalho docente. Mas isso, segundo Kant (2018, p. 65), somente se torna possível se os docentes se conscientizarem do seguinte:

[...] um público se esclarece [aufklare] a si mesmo é perfeitamente possível; mais que isso, se lhe for dada a liberdade, é quase inevitável. Pois encontrar-se-ão sempre alguns indivíduos capazes do pensamento próprio.

Frente a esta perspectiva kantiana, Adorno(1995), destaca o fato de não separar sujeito e objeto. Isso é imprescindível para potencializar a autorreflexão, enquanto sujeito-professor que se depara, frequentemente, com a objetividade da sociedade submetida aos moldes estruturais e ideológicos característicos da indústria cultural. Esta, com todo o aparato tecnológico, subverte a figura do professor dificultando que ele perceba o mundo que se movimenta ao seu redor, e este, por sua vez, evita de exercer sua capacidade crítica e seu potencial transformador enquanto sujeito do conhecimento frente ao objeto. Sobre sujeito e objeto, na obra **Compreender Kant** (2011), Pascal (2018) afirma o seguinte:

[...] é percebendo o objeto que nos percebemos como sujeitos. Mas, em virtude do princípio de substância, estas representações reclamam algo de permanente que seja distinto delas mesmas e em relação ao qual seja possível determinar-lhes a mudança. Donde se segue que não posso ter consciência empírica de minha existência, salvo em relação a alguma coisa existente fora de mim; é o que devia demonstrar. Por outras palavras, assim como não há objeto sem sujeito, assim não há sujeito sem objeto. O *eu penso* pensa o mundo, e não a si mesmo. Eu não poderia ter consciência de minha própria existência se não existissem objetos exteriores no espaço; estes servem de fundamento permanente para as representações que encontro em mim, representações que me fazem ter consciência de minha existência [...] enquanto sujeito pensante, está ligada a do mundo enquanto objeto pensado, porque não posso ter consciência de mim senão no ato mesmo em que tenho consciência de alguma coisa que não seja eu (PASCAL, 2018, p. 86-87).

A respeito dessa abordagem marcada pela contradição entre sujeito e objeto, Adorno (1995) encontra em Kant uma referência importante para compreender que

[...] um sujeito cognoscente, defronta-se com um objeto, seja qual for sua natureza, objeto do conhecimento. A reflexão denominada 'intentio oblíqua' na terminologia filosófica – consiste então em voltar a referir esse conceito multívoco de objeto ao não menos multívoco de sujeito, uma segunda reflexão reflete aquela e define melhor o que ficou vago, em prol dos conteúdos de sujeito e objeto (ADORNO, 1995, p. 182).

Como se vê, Adorno atualiza essa dicotomia e pondera que o sujeito cognoscente é o sujeito do pensamento e da consciência que está sempre no confronto com o conhecimento, justamente por este ser o sujeito do conhecimento possível. Nesse sentido, o professor poderá romper com os processos do declínio do pensamento e confrontar com as forças sociais que enfraquecem seu trabalho profissional. O desafio que ora emerge é o de se manter humanamente vivo e criativo em um contexto de contradições que impactam o exercício do magistério. Portanto, torna-se fundamental a autorreflexão crítica permanente, reconhecendo a condição do humano de ser insuficiente, bem como seus limites ante a realidade, estabelecendo-se, assim, uma tensão dialética entre sujeito e objeto.

Ainda sobre a autorreflexão, reitera-se que Adorno (1995) esclarece que esta deve se fundamentar no sentido multívoco, ou seja, envolvendo a compreensão tanto do sujeito quanto do objeto. Trata-se de uma visão que percebe o indivíduo como totalidade, sendo este um movimento inesgotável. Entende-se que, conforme os caminhos descortinados por Adorno (1995, p. 182), é a partir dessa análise que se manifesta uma segunda reflexão para definir melhor o que “ficou vago diante da observação inicial”. Adorno (1995) retoma o pensamento kantiano para dar voz à expressão: “Segundo giro copernicano no seu contrário”. Para melhor compreender esta expressão, entende-se que o sujeito faça esse movimento de forma contrária, como possibilidade de pensar livremente e resistir às motivações ideológicas que levam à deformação do seu pensamento em razão da fragilidade da autorreflexão crítica.

Sobre isso, na obra **Teoria crítica e epistemologia**: o método como conhecimento preliminar, Zanolla (2007) explica o giro copernicano da seguinte forma:

[...] pressupõe uma volta para estudos referentes à ação irrefletida do sujeito, ou melhor, à subjetividade do indivíduo coisificado, tanto por

materialistas positivistas quanto por materialistas idealistas, dogmáticos. Evidentemente esse giro para o sujeito não eliminaria o estudo do objeto, mas ao contrário, inaugura um novo olhar em relação às contribuições da subjetividade à teoria marxista. Nesse aspecto, torna-se urgente reconhecer que existe uma subjetividade inerente ao objeto, o que faz com que as ações humanas, por mais revolucionárias, apresenta a luta contra a inversão de valores relacionada aos conceitos de idealismo e materialismo, sujeito e objeto, fazendo com que a realidade se confunda com a ideologia (ZANOLLA, 2007, p. 26).

Em um outro texto “Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida” (2015), a autora supracitada complementa o seu entendimento destacando o seguinte:

A ideia do giro copernicano promove uma reviravolta epistemológica na teoria de Adorno e redimensiona o lugar da subjetividade na teoria marxiana; razão pela qual o autor centra esforços na tentativa de compreender os limites subjetivos ao potencial crítico e revolucionário da humanidade. O giro copernicano repõe a complexa relação entre materialismo e idealismo em um conjunto que possui como núcleo a retomada do mundo sensível kantiano. É a retomada da subjetividade contra ela mesma. Isso configura emergir o reducionismo e a inversão da dialética materialista ao abstracionismo da mediação social objetificante. Se assim o for, na perspectiva da dialética negativa, a dialética materialista foi traída pelos seus fiéis adoradores ao ignorarem o potencial conformista pela subjetividade esquecida em nome da objetividade sonhada. Todavia, recorrer à subjetividade pra compreender o processo alienante não impede que, em Adorno, prevaleça o princípio sócio-histórico marxiano de vislumbrar a superação: do sujeito, espera-se consciência, do objeto não (ZANOLLA, 2015, p. 463-464).

De fato, a “revolução copernicana” de Kant para a teoria do conhecimento, é tão importante como foi para a matemática e a física. Assim, Kant, no prefácio da obra **Crítica da razão pura** (1999), expõe com clareza essa relação, por meio da seguinte passagem:

O mesmo aconteceu com os primeiros pensamentos de *Copérnico* que, depois das coisas não quererem andar muito bem com a explicação dos movimentos celestes admitindo-se que todo o exército de astros girava em torno do expectador, tentou ver se não seria mais bem-sucedido se deixasse o expectador mover-se e, em contrapartida, os astros em repouso. Na *Metafísica* pode-se tentar algo similar no que diz respeito à intuição dos objetos (KANT, 1999, p. 39).

Constata-se, então, que Nicolau Copérnico citado por KANT (1999), foi notável no seu tempo e espaço, sendo um monge, matemático e astrônomo que desnudou a ciência de sua época e venceu o modelo científico até então existente. Enquanto declarava ser a Terra o centro do Sistema Solar, conforme as necessidades do tempo sob um modelo científico adaptado, Copérnico (idem, 1999)

rompeu com essa lógica e designou seu oposto, sustentando a ideia de que a Terra não era o centro do Universo, mas o contrário, ou seja, era o Sol o centro do Sistema Solar e os demais planetas circundando por meio de trajetórias circulares.

Desse modo, Kant (1999) se apropriou desse movimento da física e fez uma correspondência análoga na filosofia para demarcar o movimento da razão humana na relação sujeito e objeto a ser conhecido. Kant apresentou como ponto de partida dessa relação a seguinte passagem:

Até agora se supôs que todo o nosso conhecimento tinha que se regular pelos objetos; porém, todas as tentativas de mediante conceitos estabelecer algo *a priori sobre* os mesmos, através do que o nosso conhecimento seria ampliado, fracassaram sob esta pressuposição. Por isso, tente-se ver uma vez se não progredimos melhor nas tarefas da Metafísica admitindo que os objetos tem que se regular pelo nosso conhecimento, o que assim já concorda melhor com a requerida possibilidade de um conhecimento *a priori* dos mesmos que deve estabelecer algo sobre os objetos antes de nos serem dados (KANT, 1999, p. 39).

Mediante esta exposição, percebe-se a importância do “segundo giro copernicano no seu contrário”. Reforça-se que esse segundo giro postulado por Adorno (1995; 2009) se refere aos cuidados que o sujeito deve ter quanto aos movimentos da consciência em relação ao universo material e social, pois, a não percepção das contradições e inversões da realidade leva-o à alienação diante da vida concreta e objetiva. A consciência deve se contrapor a esses movimentos de inversão da realidade, como adverte Adorno (1995):

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Nessa direção, o giro copernicano contribui com a desmistificação do adoecimento como isolado e fruto de causas meramente biológicas, pois a discussão que envolve o adoecimento, por meio do trabalho, deve confrontar a dominação social e institucional. Para Zanolli esse “segundo giro copernicano”

[...] defende com base em Kant estudos e pesquisas no sentido de compreender os embates ideológicos imanentes aos impeditivos (in)conscientes da humanidade a uma real e ampla revolução: política, econômica, cultural e humana. Assim, Adorno denuncia a própria idealização da *práxis*, o que segundo ele, contraditoriamente leva tanto o sujeito quanto a sua prática à fetichização e à coisificação (ZANOLLI, 2010a, p. 118).

Nesse sentido, isto se revelaria como um elemento importante e significativo em marcha contrária à (pseudo)formação, a pensamentos vagos e rasos diante das relações e (re)produção do trabalho. A busca por uma consciência clara com condições de emancipação do estado da menoridade e em oposição ao princípio deseducativo e (de)formativo da Indústria Cultural Zanolli (2012) considera que tanto as ações humanas quanto as do trabalho, quando desprovidos da consciência de suas possibilidades tanto coletivas quanto individuais de alienação, se comprometem com o estado de coisas aparentes, o que esta autora qualifica como sendo uma consciência coisificada.

Na relação sujeito e objeto, o professor se torna cindido e pode perder a capacidade de perceber as contradições, afastando-se do exercício do pensamento crítico, o que Adorno (2011) denomina de “verdadeira experiência”. Na visão deste autor, esta experiência relaciona-se com a autorreflexão crítica, o que significa romper com as limitações estabelecidas no curso da realidade objetiva. Descortinar essa realidade de forma crítica faz parte do movimento proporcionado pelo giro copernicano evidenciado por Adorno (1995), que se traduz como a superação do estado de menoridade. De uma maneira bastante sintética, o giro copernicano significa o seguinte:

A ideia adorniana do “Giro Copernicano no seu contrário” [...], revela a necessidade de descortinar elementos subjetivos para se compreender a vida objetiva sócio-histórica. Considera que na história do conhecimento, o embate clássico entre idealismo e materialismo, em diferentes configurações, de âmbito coletivo e individual, impõe a desmistificação da relação determinista entre sujeito e objeto, fator este, primordial para desvelar o véu ideológico pelo qual perpassam relações sociais alienadas. [...] Ocorre que ações pragmáticas, vinculadas ao adoecimento, representam valores desumanos que se expressam pela linguagem e pelo comportamento, “abertamente por meio da palavra”, ou “em termos psicológicos, se encontram na superfície. Isso reflete o comportamento social e político a partir de grupos representativos (ZANOLLI; SILVA; SILVA, 2021, p. 170).

Na perspectiva adorniana, refletir é o caminho para compreender e resistir, assim, “[...] o sacrifício da autodisciplina intelectual torna-se demasiado fácil para aquele que o assume, de maneira que nele se possa acreditar que se trata de um sacrifício” (ADORNO, 2001, p. 23). Desta forma, entende-se que a crítica necessita ser permanente frente aos indícios da Indústria Cultural e da (pseudo)formação, na tentativa de combater a sociedade objetiva.

Tendo-se em vista tal contexto de (pseudo)formação e de (pseudo)consciência, a educação se apresenta como um caminho de possibilidades para resistir e evitar esse estado de decadência humana, tanto física quanto mental. Segundo Adorno (2009, p. 23), “o mundo amarrado objetivamente em suas bordas e transformado em uma totalidade não deixa a consciência livre. Ele a fixa incessantemente no ponto de onde ela quer se evadir”.

O fato de reconhecer no processo formativo a condição do próprio desenvolvimento humano faz parte de uma dialética que compõe o universo social, daí a necessidade de o processo de educação recuperar essa humanidade. E, ainda, a formação para a resistência deve ser inicial e permanente em oposição à padronização incessante e ao conformismo de um “pensamento que não pensa”. “Pensar o pensamento” na contradição dialética é voltar-se para si mesmo em busca de uma saída não aparente, isto é, voltando para a autorreflexão crítica.

Lá onde o pensamento se projeta para além daquilo a que, resistindo, ele está ligado, acha-se a sua liberdade. Essa segue o ímpeto expressivo do sujeito. A necessidade de dar voz ao sofrimento é condição de toda verdade. Pois sofrimento é objetividade que pesa sobre o sujeito; aquilo que ele experimenta como seu elemento mais subjetivo, sua expressão, é objetivamente mediado (ADORNO, 2009, p. 24).

Em outras palavras, resistir ao adoecimento docente como um imperativo categórico se traduz como uma esperança vital e, para isso, é necessário considerar, na relação sujeito e objeto, o pensamento em prol do esclarecimento, visando abalar o conformismo, a dor e o sofrimento:

O motor da necessidade é o motor do esforço que envolve o pensamento como um fazer. O objeto da crítica não é por isso a necessidade no pensamento, mas a relação entre os dois. Todavia, a necessidade do pensamento quer que ele seja pensado. Ela exige a sua negação pelo pensamento, precisa desaparecer no pensamento, se é que ela realmente dever ser satisfeita, e perdura nessa negação, representa na célula mais intrínseca ao pensamento aquilo que não é igual a ele. Os menores traços intramundanos teriam relevância para o absoluto, pois a visão micrológica descobre aquilo que segundo os critérios do conceito superior em sua dinâmica de subsunção, permanece desesperadamente isolado, e explode a sua identidade, a ilusão de que ele seria um mero exemplar. Um tal pensamento é solidário com a metafísica no instante de sua queda (ADORNO, 2009, p. 337).

À vista disso, esta exposição procurou ir na contramão da idealizada relação que se caracteriza, atualmente, entre professores, tentando confrontar as contradições da sociedade capitalista dominada pela objetificação em virtude da

exacerbação da racionalidade técnica, que se expressa no sofrimento físico e mental de toda ordem e em todos os espaços. São inquietações que sufocam e angustiam o professor e que perduram historicamente. Isso porque o

[...] o modo de organizar o trabalho teórico e prático, apresenta a realidade do adoecimento desumano, associa alienação a sofrimento mediados pelas relações de produção, como modo de expiração e dominação aparente e oculta, justificada pelo funcionamento institucional e pela sobrevivência na (re)produção da vida como atividade meramente técnica (ZANOLLA; SILVA; SILVA, 2021, p. 166).

Esta condição decorre, em grande medida, do processo de desenvolvimento do capitalismo, em razão do desequilíbrio social nas relações de trabalho ancorado por uma racionalidade objetiva e produtivista que, guardadas as devidas proporções, perpassa a constituição da própria civilização. Assim, todos e inclusive o professor lutam constantemente pela sua sobrevivência, o que promove, ainda mais, a precarização e a desvalorização das suas condições de vida e, principalmente, das suas condições de trabalho, que pode incorrer em desequilíbrio e adoecimento.

Reconhece-se que, além do universo objetivo das relações em que esta luta se torna mais acirrada, a base cultural emerge como mais um desafio para a profissão docente, daí os teóricos frankfurtianos primarem pela necessidade de desbarbarizar a humanidade como uma condição para a sua própria sobrevivência. Nessa medida, Zanolla (2010) expõe que, de fato, é preciso

[...] superar a barbárie no sentido geral como condição para sobrevivência da humanidade. Por isso, postula o papel da educação como fator primordial para a sobrevivência da humanidade, tendo como base a formação cultural contra a ignorância e qualquer tipo de violência (ZANOLLA, 2010, p. 117).

Portanto, a busca por uma educação que priorize a autonomia e a emancipação dos sujeitos torna-se vital, para a construção de uma resistência com consciência política frente à racionalidade capitalista. Dolorosamente, perante uma realidade que não cumpre a promessa de autonomia e emancipação, acirram-se essas barreiras mediante a ausência do pensamento crítico. No entanto, Adorno (2011) adverte que enquanto o sujeito depender das condições objetivas dominantes do universo social concreto, as mudanças serão difíceis.

A seguir, no capítulo 2, serão apresentadas reflexões e revisitações acerca do processo das complexas transformações no mundo do trabalho, com o intuito de

discutir sobre a divisão e organização do trabalho que resultam em expropriação, precarização e alienação do trabalhador.

CAPÍTULO 2

COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO NO TRABALHO: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS – REVISITAÇÕES

Devido a sua situação na sociedade moderna, o proletariado vivencia o nexo entre o trabalho que dá aos homens em sua luta com a natureza, ferramentas cada vez mais poderosas, por um lado, e a renovação constante de uma organização obsoleta, que o faz cada vez mais miserável e impotente, por outro.

(HORKHEIMER, 2002)

Neste capítulo, objetiva-se compreender o percurso histórico-filosófico da precarização do trabalho tomando por diretriz a seguinte questão: considerando-se o trabalho como uma atividade produtiva da vida humana, de que forma se processam a precarização, a expropriação e a alienação que levam ao adoecimento? Para tanto, propõe-se ter como eixo norteador as transformações e as complexidades do mundo do trabalho na sociedade capitalista, bem como apresentar os desafios mostrados pela Teoria Crítica da Sociedade a partir da análise da realidade sócio-histórica.

Tomando por referência a Teoria Crítica sobretudo as obras de Adorno (1986,1995; 2001; 2003; 2009; 2011; 2015), Adorno e Horkheimer (1956; 1985) e Freud (1978; 2005; 2010; 2011), observa-se, na contemporaneidade, uma crescente precarização e desregulamentação as relações de trabalho, emergindo angústia e o sofrimento do trabalhador, em especial o profissional docente.

Com a expropriação do trabalho pela expansão do capitalismo a precarização do ponto de vista social, educacional e humano, expande-se e intensifica-se no contexto da produção e da reprodução social. Deste modo, no percurso da história, que não se faz de forma linear, a complexidade das mudanças do capitalismo na relação com a categoria trabalho e adoecimento tangencia para uma crescente precarização no sentido do trabalho humano e, mais especificamente, do trabalho docente.

Almeja-se, neste capítulo, apresentar uma análise da categoria trabalho em interface com o adoecimento, observando-se os desdobramentos, as inquietações e os conflitos em termos subjetivos no mundo cultural empobrecido pelo “capitalismo tardio”. Segundo Adorno (1986, p. 74), “[...] no final das contas, a única coisa que se autonomizou foram as relações entre os homens, soterrados sob as relações de

produção”. Este fato revela um modelo no qual a desumanização vai seguindo a sua marcha em nome do progresso. E é somente por meio da educação que há a possibilidade do desenvolvimento do sujeito na construção de um pensar crítico contínuo pela busca do esclarecimento e não-aceitação do que é posto como verdade absoluta.

Tendo em vista as contradições históricas, esta etapa da pesquisa estabelece um diálogo com os seguintes autores: Adam Smith (1723-1790), Karl Marx (1818-1883) e Theodor W. Adorno (1903-1969). Isso, sem negligenciar outros clássicos da Teoria do Conhecimento como referências importantes e significativas para a sustentação desta análise, que se reitera, tem como base a Teoria Crítica frankfurtiana¹⁴.

Entre Marx (1818 -1883), que viveu no século XIX, e Adorno (1903-1969) do século XX há um extenso percurso de quase um século, período este marcado por grandes transformações e mudanças sociopolíticas, intelectuais e culturais, e que tem como momento anterior emblemático a década de 1789 com a dupla Revolução¹⁵. Esta época é emblemática porque, evidentemente, uma transformação

¹⁴ “A chamada Escola de Frankfurt, composta por alguns membros do *Institut für Sozialforschung* (Instituto de Pesquisas Sociais), de fato pode ser vista como a que apresenta, de forma quintessencial, o dilema do intelectual de esquerda no século XX. Poucos de seus equivalentes foram tão sensíveis ao poder absorvente da cultura dominante e de seus pretensos adversários. Durante toda a existência do Instituto, e especialmente no período de 1923 a 1950, o medo da cooptação e da integração inquietou profundamente seus membros. Embora as exigências da história os tenham obrigado ao exílio, como parte da migração intelectual da Europa Central depois de 1933, eles já eram exilados em relação ao mundo exterior desde quando começaram a trabalhar juntos. Longe de ser fonte de pesar, entretanto, esse *status* era aceito e até alimentado como condição *sine qua non* de sua fertilidade intelectual” (JAY, 2008, p. 29).

¹⁵ Segundo Hobsbawm (2012, p. 59): “A Revolução Industrial significa que, a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. Este fato é hoje tecnicamente conhecido pelos economistas como a “partida para o crescimento autossustentável”. Nenhuma sociedade anterior tinha sido capaz de transpor o teto que uma estrutura social pré-industrial, uma tecnologia, uma ciência deficiente e, conseqüentemente, o colapso, a forma e a morte periódicas impunham à produção. “A partida” não foi logicamente um desses fenômenos que, como os terremotos e os cometas, assaltam o mundo não técnico de surpresa. [...] foram exaltadas com o nome de “Revolução Industrial” [...]. A partir da metade do século XVIII, o processo de acumulação de velocidade para partida foi tão nítido que historiadores mais velhos tenderam a datar a revolução industrial de 1760. Mas uma investigação cuidadosa levou a maioria dos estudiosos a localizar como decisiva a década de 1780, e não a de 1760 (Idem, 2012, p. 59). “A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno, nem por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Nem mesmo chegou a ter ‘líderes’ como as revoluções do século XX, até o surgimento da figura pós-revolucionária de Napoleão. Não obstante, um surpreendente consenso de ideias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a ‘burguesia’; suas ideias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos ‘filósofos’ e ‘economistas’ e difundidas pela maçonaria e associações informais” (Idem, 2012, p. 105).

tão profunda não pode ser entendida como algo que aconteceu do dia para a noite, tampouco de forma sequencial ou linear (HOBSBAWM, 2012).

O processo das revoluções Industrial e Francesa não ocorreu exatamente em 1789 e 1840, pois houve um complexo de acontecimentos antes, durante e depois, que se estende até os dias de hoje (HOBSBAWM, 2012). Como resultado destas revoluções, aconteceu a reconfiguração das relações de trabalho, em que se observa o processo de alienação e de estranhamento do trabalhador no percurso de desenvolvimento do capital.

Foi neste contexto histórico que potencializou, consideravelmente, o triunfo da indústria e da ideologia¹⁶ capitalista. Isso resultou em mudanças significativas nas relações do trabalho, cujos ideais estão, inexoravelmente, na interdependência um do outro. Trata-se de um período que, devido às condições contraditórias e de exclusão se, observa muitos episódios de adoecimento dos trabalhadores.

No contexto da tradição histórico-filosófica, a categoria trabalho sempre foi objeto de estudo de grandes autores clássicos, que vão desde Platão (427-347 a.C.), dando um salto para Adam Smith (1723-1790) até Marx (1818-1883), Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973). Para a Teoria Crítica da Sociedade, analisar a complexidade pela qual a categoria trabalho e suas múltiplas relações se encontram emolduradas é fundamental. Como se viu, a perspectiva da não idealização é um pressuposto básico para a Teoria Crítica, a qual se preocupa em perceber e criticar o problema da exploração e da dominação pelo trabalho, a partir do mundo material, objetivo e concreto. Daí a importância da Teoria Crítica para a análise das problemáticas e das questões complexas do mundo do trabalho. Logo, possibilita que se estabeleçam múltiplas relações com as inquietações da profissão docente, bem como com suas implicações na vida dos professores, particularmente no aspecto relacionado à saúde, considerando-se os desdobramentos da sociedade moderna e administrada¹⁷.

¹⁶ Segundo Adorno e Horkheimer (1956), no texto "Ideologia", esta "[...] é o estado de conscientização e de não-conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes, mediadas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente" (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 193).

¹⁷ Embora esse termo seja objeto de discussão do próximo capítulo, salienta-se que a sociedade administrada é a sociedade controlada pelos mecanismos de manipulação da cultura e pela Indústria Cultural (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1986).

Nesse sentido, as discussões sobre trabalho amparam-se nos pensamentos filosóficos de Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.), bem como no economista Adam Smith (1723-1790) e o filósofo e sociólogo Karl Marx (1818-1883), lembrando que não é pretensão deste, colocá-los em uma mesma corrente de pensamento. Esses estudos se encontram atravessados pelo embate teórico do pensamento dos autores frankfurtianos¹⁸. Categoricamente, os autores acima citados revidaram todas as formas de objetivismo¹⁹, isto é, à conciliação, para a Teoria Crítica da sociedade, é a perda da capacidade de se fazer a reflexão crítica.

As reflexões estabelecidas neste capítulo estão fundamentadas na Teoria Crítica da Sociedade e nos autores supracitados, com vistas a melhor compreensão do mal-estar e do adoecimento do professor, observados a partir da crescente precarização, proletarização e enfraquecimento da autonomia e das funções essenciais do trabalho docente.

2.1 O TRABALHO REVISITADO: SENTIDO E GÊNESE

Para investigar as angústias e o sofrimento no contexto complexo das relações de trabalho, é importante que se revise o processo da divisão do trabalho com o intuito de se compreender o processo de transformações sociopolíticas, históricas, filosóficas e culturais que, direta ou indiretamente, afetam a vida profissional na modernidade, especialmente com referência ao aspecto da saúde. Entende-se que se trata de um processo que conduz à expropriação da força de trabalho, o qual, vai se transformando em esgotamento físico e psicológico, desencadeando processos de sofrimento manifesto no trabalhador.

A rigor, o filósofo Adam Smith (1723-1790), assume importância nesta investigação pelos estudos sobre a divisão do trabalho na sociedade capitalista, pois este autor defendia que o trabalho deveria ser dividido por etapas, divisão esta que viria a causar impactos na relação saúde-doença do trabalhador na sociedade contemporânea.

¹⁸ “Estes autores, com origens intelectuais e influências teóricas distintas se reuniram a partir de 1923, em Frankfurt, empreendendo uma crítica radical daquele tempo [...] de diferentes maneiras, traduziram a desilusão de grande parte dos intelectuais com respeito às transformações do mundo contemporâneo, seu ceticismo quanto aos resultados do engajamento do político revolucionário, mas também o desejo de autonomia e de independência do pensamento” (MATOS, 1993, p. 5).

¹⁹ Segundo Adorno (2009), no aforismo “objetivismo ontológico”, da obra **Dialética Negativa** (2009, p. 67), “A subjetividade renegada converte-se em objetivismo”.

Sendo assim, em uma célebre explicação da manufatura dos alfinetes, Smith (2015), fez uma descrição que serve de ilustração para se pensar sobre o trabalho e, conseqüentemente, acerca da divisão que se desenvolveu no decorrer da constituição da sociedade capitalista. A respeito dessa descrição, o autor afirma o seguinte:

Um operário não treinado para essa atividade (a qual a divisão de trabalho transformou em uma indústria específica), nem familiarizado com o uso do maquinário nela empregado (cuja invenção foi decorrente da mesma divisão do trabalho) poderia dificilmente fabricar um único alfinete em um dia, empenhando o máximo de trabalho e certamente não poderia fazer vinte. Mas da maneira pela qual essa atividade é hoje executada, não somente o trabalho todo é uma indústria específica, como também é dividido em um número de setores dos quais a maior parte também constitui provavelmente um ofício especial. Um operário desenrola o arame, o outro o estica, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia para fazer a cabeça, o que requer duas ou três operações distintas. Colocar a cabeça já é uma atividade diferente e alvejar os alfinetes é outra. Mesmo embalá-los já constitui uma atividade independente, e o importante negócio de fabricar um alfinete é, dessa maneira, dividido em cerca de dezoito distintas operações, as quais, em algumas manufaturas, são todas desempenhadas por mãos diferentes, embora em outras, o mesmo homem desempenhará algumas vezes duas ou três delas (SMITH, 2015, p. 9-10).

Partindo desta exposição, percebe-se que na estruturação do trabalho moderno já estão a ele somadas condições severas para o trabalhador. Ou seja, tal divisão do trabalho está subjugada à desqualificação, ao parcelamento, à precarização, tal qual demonstra Smith (2015, p. 17): “Esta divisão do trabalho da qual tantas vantagens derivaram não é originalmente o efeito de nenhuma sabedoria humana que previsse ou virasse esta opulência geral que ela ocasionaria”. Marx (2010), em sua obra **Manuscritos Econômico-filosóficos** (1844), faz uma crítica à Smith (2015), destacando que esta divisão do trabalho tem como consequência a alienação²⁰ atrelada à exploração da mão de obra do trabalhador. Ou seja,

[...] assim como a divisão da posse fundiária reconduz a grande posse fundiária como riqueza de capital, a propriedade fundiária feudal tem necessariamente de prosseguir em direção à divisão ou, ao menos, cair nas mãos dos capitalistas, por mais que ela queira se virar e revirar. Pois a grande propriedade fundiária, como na Inglaterra, atrai a maioria preponderante da população para os braços da indústria e reduz os seus

²⁰ Em uma perspectiva marxiana, a alienação está atravessada pelo “[...] poder social, isto é, a força produtiva multiplicada que nasce da cooperação de vários indivíduos exigida pela divisão do trabalho, aparece a estes indivíduos, porque sua cooperação não é voluntária mas como uma força estranha situada fora deles, cuja origem e cujo destino ignoram, que não podem mais dominar e que, pelo contrário, percorre agora uma série particular de fases e estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige este querer e agir” (MARX; ENGELS, 1996, p. 49-50).

próprios trabalhadores à completa miséria. Ela engendra e aumenta, portanto, o poder de seu inimigo, do capital, da indústria, na medida em que lança braços e uma completa e total atividade do país para o outro lado (MARX, 2010, p. 76-77).

Com isso, as manifestações de adoecimento e enfermidades no trabalho decorrem das condições de vida do próprio trabalhador no contexto das cidades industriais. Na perspectiva marxista, entende-se que a divisão do trabalho, no capitalismo, está associada a uma condição necessária para produção e reprodução da mercadoria, resultando em uma distribuição arbitrária imposta pelo processo da concorrência (BOTTOMORE, 2013). Deste modo, para a Teoria Crítica da Sociedade, a relação entre sujeito e objeto, que perpassa todo e qualquer fenômeno da divisão do trabalho e do próprio trabalhador, devem ser pensados em um mesmo contexto e não separadamente, uma vez que se afirmam e se negam ao mesmo tempo em um processo dialético. Caso fosse diferente haveria conciliação, empobreceria a análise, já que “[...] ambas as significações necessitam-se reciprocamente; mal podemos apreender uma sem a outra” (ADORNO, 1995, p. 181).

Conforme já se discutiu anteriormente, Adorno (1995) já apresentava sua crítica quanto à ciência, à tecnologia e aos rumos do progresso na perspectiva da dominação pela racionalidade instrumental. Isso ficou mais evidente na obra **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, escrita juntamente com Horkheimer em 1947. Em suas palavras:

[...] situa a grande ruptura do Ocidente no momento da primeira divisão do trabalho, a separação entre sujeito e objeto, e do domínio inicial do homem sobre a natureza, isto é, bem antes da ascensão do capitalismo. Nessa obra, a forma de capitalismo ligada às mercadorias é considerada subordinada a esses eventos anteriores, que parecem culminar na desastrosa inevitabilidade da vingança da natureza ofendida, representada por fascismo. (ADORNO: HORKHEIMER apud JAY, 1988, p. 97).

Dando sequência, no que tange à divisão entre razão e conhecimento, o trabalho é designado como algo plenamente operacional de adaptação ao poder do progresso, o qual opõe pressupostos humanistas, segundo a crítica adorniana. Entretanto, tal divisão do trabalho, no contexto de triunfo da indústria e da modernização pela técnica foi descrita por Smith (2013), que, em sua obra **Sentimentos Morais** (1759), destaca as questões referentes à invenção da

maquinaria e o incremento na produção possibilitada pela divisão do trabalho, o qual é realizado sob três circunstâncias diferentes, a saber:

Primeiro, a melhora na aptidão do trabalhador vai inevitavelmente aumentar a quantidade de trabalho que ele pode realizar [...] segundo a vantagem que se obtém economizando o tempo que comumente se perde na passagem de um tipo de trabalho para outro é muito maior do que poderíamos imaginar à primeira vista. [...] Terceiro, todos devem estar percebendo o quanto o trabalho é facilitado e abreviado com o uso de maquinaria adequada (SMITH, 2013, p. 12-14).

Mesmo sendo um liberal e criticado por Marx, observa-se que Smith (2015) apresenta elementos importantes e um entendimento indispensável para se refletir criticamente as questões sobre o adoecimento institucional desde os momentos históricos que antecederam as duas grandes revoluções que romperam definitivamente com o modo de produção feudal²¹. Deste modo, o autor aponta que “[...] Quase todas as classes de artesãos estão sujeitas a algum tipo de enfermidade peculiar ocasionada pela excessiva aplicação ao seu tipo específico de trabalho” (SMITH, 2015, p. 80).

Nessa perspectiva, reconhece-se na relação trabalho e adoecimento uma multiplicidade de elementos relativos à divisão, à organização e às condições do trabalho. Na sociedade moderna, estas condições geram esgotamento em razão do acúmulo de exigências, reverberando em um absenteísmo no ambiente de trabalho.

Com efeito, esses dados históricos enfatizam, por sua vez, agudez na relação produtiva, provocando angústia, sofrimento e esgotamento às forças de trabalho, levando à vulnerabilidade do sujeito que se encontra subjugado ao trabalho precarizado. De fato, isso já marcava as análises de Smith (2015), que se posiciona da seguinte maneira:

Um trabalho intenso, tanto intelectual quanto braçal, contínuo por vários dias, é na maioria dos homens impedido pela força ou por alguma necessidade imperiosa, é quase irresistível. Trata-se de um imperativo da natureza, que, para ser atendido, exige recreação, não bastando relaxar. Se não for atendido, as consequências são frequentemente perigosas, e algumas vezes fatais, e sempre, mais cedo ou mais tarde, acarretam a doença típica do ofício (SMITH, 2015, p. 81).

²¹ “A transição do feudalismo para o capitalismo, [...] é um produto da evolução feudal. Começa nas cidades, pois a separação entre cidade e campo é o elemento fundamental e constante da divisão social do trabalho, bem como sua expressão, desde o berço da civilização até o século XIX. Nas cidades, que, com o correr do tempo, ressurgiram na Idade Média, desenvolveu-se uma divisão do trabalho entre produção e comércio, às vezes como sobrevivência da antiguidade. Isto proporcionou a base de um comércio, a grande distância e uma consequente divisão do trabalho (especialização da produção) entre diferentes cidades” (MARX, 1985, p. 31).

Tendo-se em vista essa afirmação, compreende-se que tanto o trabalho quanto a sua precarização advém da administração racionalista das relações de produção que geram diversas formas de sofrimento e são categorias de análises, reflexões e de interpretação, a partir de uma determinada história, que aqui se propõe a fazer.

Adorno e Horkheimer (1985), na obra: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**”, questionam o racionalismo moderno acrítico, pragmático, estruturado pelo desenvolvimento da sociedade capitalista apontando como o trabalho, o mito e a dominação se mantêm em uma linha tênue. Assim, “[...] forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sobre o seu influxo, levado pela mesma dominação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Isso demonstra as contradições no próprio desenvolvimento da civilização, pois as luzes do progresso estão nas sombras de uma sociedade totalmente coesa com os processos de dominação. Em Marx (2010; 2017), o trabalho constitui o ser social, conferindo-se na base da existência humana, pois está engendrado no processo de constituição do próprio homem.

Além disso, é oportuno dizer que o conhecimento produzido pela história humana se remete à *práxis* histórica do trabalho, bem como às suas diferentes formas de efetivação e realização ao longo de gerações que se sucederam nos períodos da história, isto é, dos primórdios à modernidade (ADORNO, 1995).

Em Aristóteles (2014, p. 7),

[...] a ética, hábito, costume e caráter é a ciência da (*práxis*), que significa ação, cujo objeto é a ação individual, ciência que, necessariamente por assim dizer, como o rio que espraia suas águas no mar, encerra-se no bojo de uma ciência prática mais ampla, ou seja, a política, o ser humano, na sua essência, manifestando-se como animal político, ou mais precisamente, animal da (*pólis*) Estado.

Em Marx, a expressão *práxis* refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da *práxis*, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “*práxis*”.

(BOTTOMORE, 2013, p. 460). “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*” (MARX; ENGELS, 1996, p. 14). Para Adorno, teoria e *práxis* são tanto indissociáveis quanto contraditórias para análise dos fenômenos sociais. A *práxis* adorniana indica a possibilidade de resistir e de superar os processos de aniquilamento do pensamento opondo-se aos preconceitos do senso comum conciliados e absolutos, ou seja, “[...] pensar é um agir, teoria é uma forma de *práxis*; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado e é estringente obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade” (ADORNO, 1995, p. 204-205)

Dessa forma, compreende-se que o trabalho, em essência e generalidade, não é somente uma atividade laborativa realizada por homens e mulheres, mas sim um produto do conhecimento e, portanto, uma categoria fundante na relação entre indivíduo²² e sociedade²³. Isso porque se observa que não há indivíduo sem sociedade, tampouco sociedade sem indivíduo, posto que a tensão se mantém entre ambos para não os tornar abstratos. Segundo Adorno e Horkheimer (1956, p. 53) “[...] a interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica de todo o complexo”.

Nesse contexto em que o trabalho se apresenta atrelado às condições dos desdobramentos da própria constituição da racionalidade²⁴, infere-se que, diante do binômio trabalho e adoecimento, há construtos sociais e racionais, visto que a

²² “O indivíduo, num sentido amplo, é o contrário do ser natural, um ser que, certamente, se emancipa e afasta das simples relações naturais, que está desde o princípio referido à sociedade, de um modo específico, que, por isso mesmo, recolhe-se em seu próprio ser. [...] A interação e a tensão do indivíduo e da sociedade resumem, em grande parte, a dinâmica do todo o complexo (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 53).

²³ “No seu mais importante sentido, entendemos por “sociedade” uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos co-participantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 25).

²⁴ “Segundo Weber (2015, p. 38) “[...] a técnica “racional” significa uma aplicação de meios que, consciente e planejadamente, está orientada pela experiência e pela reflexão, e, em seu máximo de racionalidade, pelo pensamento científico. O que concretamente se entende por “técnica” é, portanto, fluido: o sentido último de uma ação concreta, considerado dentro de um complexo de ações, pode ser de natureza “técnica”, isto é, constituir um meio em relação àquele complexo; mas, em relação à ação concreta, essa função “técnica” (técnica do ponto de vista daquele complexo de ações) constitui o sentido, e os meios que aplica são sua “técnica”.

racionalidade está permeada tanto pela irracionalidade²⁵ quanto pela dominação. Segundo os autores da Teoria Crítica da Sociedade, constituem-se em

[...] instrumentos da dominação destinados a alcançar a todos – a linguagem, as armas e por fim as máquinas – devem se deixar alcançar por todos. É assim que o aspecto da racionalidade se impõe na dominação com um aspecto que é também distinto dela. A objetividade do meio, que o torna universalmente disponível, sua “objetividade” para todos, já implica a crítica da dominação do qual o pensamento surgiu, como um dos seus meios. No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 42).

Isso se mantém na estreita relação do trabalho padronizado com o adoecimento, pois, a dominação tende a crescer sobre os homens, e estes, uma vez dominados, recaem no conformismo. Isso resvala em um processo de sofrimento perpassado pela desumanização, que, por sua vez, resulta em fator de preocupação e de denúncia pelos autores frankfurtianos.

Horkheimer (2002), na obra **Eclipse da Razão**, em consonância com Adorno, questiona a expansão do conhecimento técnico, que se contrapõe ao horizonte tanto da atividade quanto do pensamento humano. A autonomia e a sua capacidade de opor resistência aos mecanismos de manipulação e de dominação são reduzidas pelo progresso técnico, porque “[...] o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (HORKHEIMER, 2002, p. 10).

Por meio desse raciocínio, a exaltação à racionalidade técnica dificulta a capacidade de refletir criticamente, de criar e de imaginar além do imediato. Nessa perspectiva, à medida que valores humanistas são negligenciados, “[...] o avanço dos recursos técnicos de informação se faz acompanhar de um processo de desumanização” (HORKHEIMER, 2002, p. 10). Isso implica dizer que todos os mecanismos de dominação e de racionalização da sociedade moderna impactam o processo de adoecimento diante dos imperativos do capital. Distancia-se o trabalhador cada vez mais das dinâmicas da vida que se realimentam reciprocamente em interfaces com diferentes contextos socioculturais e políticos, pela precarização, cada vez mais, acirrada do trabalho. Neste contexto entre racionalidade técnica, trabalho e adoecimento, Zanolla, Silva e Silva (2021), no texto

²⁵ Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o termo irracionalidade interliga-se à razão decorrente da promessa das Luzes do século XVIII em que os Iluministas propagavam a saída do homem da tradição mitológica. Entretanto essa autonomia reverberou-se em processos de dominação e controle, assim, o que seria para vencer as amarras da ignorância termina por mantê-lo prisioneiro no processo civilizatório.

“Trabalho docente, racionalidade e adoecimento: barbárie e adoecimento na universidade”, afirmam que o processo civilizatório no âmbito de suas contradições resulta na “produção do adoecimento”. Assim,

Considerando essa dinâmica pulsional, a “produção do adoecimento” ganha contorno social e cultural, inclui aspectos objetivos e subjetivos. A racionalidade, como elemento de tensão entre consciência, inconsciência se abstrai da cultura, corresponde ao processo histórico que funda a relação entre homem, natureza e atividade. A razão corresponde a formas de agir e interpretar o mundo de acordo com as condições sociais e subjetivas do indivíduo (ZANOLLA; SILVA; SILVA, 2021, p. 167).

Retomando as ideias de Smith (2015), salienta-se que este economista britânico liberal defendia o livre mercado, a concorrência e o individualismo, com ideias opostas as de Marx. Por sua vez, Marx (2017), combateu rigorosamente o capitalismo, compreendido como um sistema de exploração e de dominação do trabalhador. Smith (2015) já externava objetivamente que a potencialização da indústria e da maquinaria nas relações de trabalho levaria o trabalhador a não apreciar essa atividade. O autor reforça que “[...] nenhuma sociedade pode ser florescente e feliz se a grande maioria dos membros for pobre e miserável” (SMITH, 2015, p. 78). Somado a isso, com as exigências e o acirramento do sistema capitalista no controle da organização sociopolítica e cultural, a desvalorização do trabalho, a concentração de renda e o desgaste profissional atingiram a vida dos indivíduos, causando-lhes angústia e sofrimento.

Não se pode negar a existência de sofrimento e, conseqüentemente, vários tipos de doenças que produziram adoecimento generalizado, sobretudo devido à organização das relações produtivas que, desde então, têm se tornando cada vez mais submissas à lógica perversa do capital²⁶, aliado a outros problemas sociais, como desemprego, inflação, perdas de direitos e violência, as perversões da

²⁶ Segundo Bottomore (2013, p. 78-79): “Em linguagem comum, a palavra ‘capital’ é geralmente usada para descrever um bem que um indivíduo possui como riqueza. Capital poderia, então, significar uma soma de dinheiro a ser investida de modo a assegurar uma taxa de retorno, ou poderia indicar o próprio investimento: um instrumento financeiro, ou ações que constituem títulos sobre meios de produção, ou ainda os próprios meios físicos de produção. Dependendo da natureza do capital, a taxa de retorno a que o proprietário tem um direito jurídico é um pagamento de juros ou uma participação nos lucros. A ciência econômica burguesa amplia ainda mais o uso da expressão, entendendo-a também como qualquer bem, de qualquer tipo, que possa ser usado como fonte de renda, ainda que apenas potencialmente. Assim, uma casa poderia ser parte do capital de uma pessoa, ou mesmo um conhecimento especializado que lhe permitisse obter maior renda (capital humano). De um modo geral, portanto, o capital é um bem que pode gerar um fluxo de renda para seu dono”.

racionalidade capitalista se acirram nos tempos atuais, envolvendo esgotamento e adoecimento humanos tanto no plano objetivo como subjetivo.

Por isso, tornam-se atuais e oportunas as críticas formuladas por Adorno e Horkheimer (1985) às condições modernas de trabalho. A base nuclear é a Teoria do Conhecimento, por meio da qual elaboram suas críticas ao contexto sociopolítico, histórico, cultural e filosófico em evidência no seu tempo e para além deste. Como assinala Jay (2008),

[...] a teoria crítica, como diz o nome, expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais. Só podemos compreendê-la plenamente se a confrontamos em seus próprios termos, como uma crítica instigante de outros sistemas [...] a teoria crítica [...] foi inicialmente concebida na década de 1930, mediante uma interação, em contraponto, com outras escolas de pensamento e com uma realidade social em transformação (JAY, 2008, p. 83).

O trabalho se manifesta por mitos em diferentes momentos da história. Adorno e Horkheimer (1985) no texto “O conceito de esclarecimento” apresentam analogia do personagem Ulisses²⁷ de Homero²⁸ ao narrarem o mito do trabalho racional, bem como do esclarecimento como possibilidade de luta contra esse processo de desumanização. Assim, os autores em questão deixam evidente que “[...] o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). Observa-se, assim, que Adorno e Horkheimer (1985), ao identificarem essa relação entre mito e trabalho racional, colocam em evidência todo o fundamento histórico da constituição do processo civilizatório que não se alheia aos conflitos, às contradições e à dominação individual e coletiva de vida em sociedade. Esta adequação racionalizada no trabalho em detrimento do conhecimento impede a superação do trabalhador frente à dominação e ao controle.

Nesse sentido, o conhecimento juntamente com o desenvolvimento tecnológico se acompanhados pelos princípios éticos, democráticos e críticos são caminhos possíveis para a humanização. Porém, contraditoriamente, diante da

²⁷ Segundo Crochik (2001), Adorno e Horkheimer buscam, na **Odisseia** de Homero, nos personagens Ulisses e Juliette, a representação de homem e sociedade contemporâneos, os quais são expostos de formas diversas, representando o progresso cego e a frieza frente ao sofrimento. Ou seja, “[...] Dessa forma, Ulisses é o protótipo do indivíduo burguês e Juliette representa a regressão do indivíduo racional liberado de toda tutela” (CROCHIK, 2001, p. 2).

²⁸ A obra objeto de análise dos frankfurtianos é a **Odisseia** (HOMERO, 2012).

exacerbação da técnica, ou seja, do *modus operandi*, com que esta se desenvolve, desumaniza-se, pela frieza. Desse modo, ao criticarem Francis Bacon (1561-1626), os frankfurtianos afirmam que “O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18). Sendo assim, trabalho e adoecimento têm uma relação marcada por contradições. Na modernidade, o progresso técnico estabelece novas características ao trabalho, o qual não acompanha o processo de humanização do homem, pois, à medida que a tecnologia avança, a humanidade segue reproduzindo a miséria, o adoecimento, a violência e a barbárie. Por esse prisma, vale resgatar o lugar do trabalho e do adoecimento no âmbito da tradição filosófica clássica²⁹, pois esse problema já era abordado no período clássico, como destaca Massaro (1980, p. 23) na seguinte passagem:

Quando a cidade se encontra enferma, não há salvação possível para o indivíduo. Já foi referido por diversos comentadores que a doença do homem grego pode ser entendida como uma alteração de sua relação com a cidade. Percebe-se facilmente tal importância quando notamos a designação aristotélica para o homem: *homo politicus*.

A título de ilustração, no texto “Apologia de Sócrates”, Platão (427-347 a.C.) faz uma defesa a seu mestre Sócrates. Em uma pequena passagem é possível verificar Sócrates sendo acusado por ser um “[...] especulador das coisas celestes e investigador das subterrâneas, e que torna mais forte a razão mais fraca” (PLATÃO, 2003, p. 4). Este, por sua vez, sai em busca de uma significação e refutação à sua acusação. Primeiramente, examina os políticos, logo depois os poetas trágicos e, por fim, os artífices, ou seja, trabalhadores artesãos, almejando confrontar a sabedoria deles com a sua, conforme a citação a seguir:

²⁹ “Em 450 a.C., inicia-se o segundo período, denominado *clássico*, adjetivo que serviu para designar, sobretudo a partir do renascimento, toda a cultura greco-latina, de modo geral. É o período sobre o qual se tem o maior número de informações e textos, e, como se isso não bastasse, é também o momento de maior florescimento da civilização grega, e que maior peso histórico, isto é, influências, nos trouxe. Não é suficiente dizer que foi a época em que viveram pensadores como Sócrates de Atenas (468-399 a.C.), que não tendo deixado escritos filosóficos fez de sua vida cotidiana um exercício contínuo de suas concepções de virtude e de sabedoria; [...] como Platão de Atenas (429-347 a.C.), que se dizia amigo das ideias e que tentou, sem sucesso, implantar suas teses políticas na Sicília. Dentro da tradição que quase sempre fizera do filósofo uma figura que intervinha diretamente na sociedade; e como o mestre Aristóteles de Estagira na Macedônia (384-322 a.C.), o grande organizador do saber grego, que lançou as bases lógicas de nossas ciências e que inaugura a metafísica com a questão epistemológica do conhecimento das causas primeiras e dos princípios últimos” (CHAUI, 1985, p. 31-32).

Depois de grande fadiga resolvi buscar a significação do seguinte modo: Fui a um daqueles detentores da sabedoria [...] examinando esse tal – não importa o nome, mas era, cidadãos atenienses, um dos políticos, este de quem eu experimentava essa impressão – e falando com ele, afigurou-se-me que esse homem parecia sábio a muitos outros e principalmente a si mesmo, mas não era sábio. Depois dos políticos, fui aos poetas trágicos e, dos ditirâmicos fui aos outros, convencido de que, entre esses, eu seria de fato apanhado como mais ignorante do que eles. Tomando, pois, os seus poemas, dentre os que me pareciam os mais bem feitos, eu lhes perguntava o que queriam dizer, para aprender também alguma coisa com eles. [...] em verdade, embora digam muitas e belas coisas, não sabem nada daquilo que dizem. O mesmo me parece acontecer com os outros poetas. [...] Por fim, fui aos artífices, porque estava persuadido de que, por assim dizer, nada sabiam e, ao contrário, tenho que dizer que os achei instruídos em muitas e belas coisas. Em verdade, nisso me enganei: eles, de fato, sabiam aquilo que eu não sabia e eram muito mais sábios do que eu. Mas, cidadãos atenienses, parece-me que também os artífices tinham o mesmo dos poetas: pelo fato de exercitar bem a própria arte, cada uma pretendia ser sapientíssimo também nas outras coisas de maior importância, e esse erro obscurecia o seu saber (PLATÃO, 2003, p. 4).

Por ser o trabalho uma atividade determinada a um fim, o trabalho dos artífices competentes tinha maior credibilidade. Ressalta-se que essa valoração à sabedoria desses artífices, perpassa muitos dos diálogos platônicos. Quanto à atividade laboriosa útil, o próprio Sócrates não era remunerado e vivera basicamente da ajuda de seus amigos e discípulos, pois atuava como mestre-filósofo e andarilho (PLATÃO, 2000; 2013).

Por conseguinte, Platão e Aristóteles jamais exerceram uma arte ou profissão que fosse remunerada e viabilizasse a sobrevivência de ambos, visto que “[...] eram demasiados sábios, não havia apego a qualquer profissão por dinheiro” (PLATÃO, 2019, p. 64). Constata-se, assim, que a categoria trabalho possui raízes históricas e filosóficas, porém, com um sentido completamente diverso daquilo que assumirá na modernidade. Retomando-se a perspectiva de Aristóteles (384-322 a.C.), herdeiro crítico de Platão (427-347 a.C.), ao questionar o mundo das ideias do seu mestre, designou o homem como político, descrevendo-o assim: “A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou animal gregário, é um ser vivo político em sentido, é óbvio. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra (ARISTÓTELES, 1998, p. 55).

Essas afirmações sugerem o que Adorno e Horkheimer (1956) indicam nos ensaios sobre indivíduo e sociedade, ou seja, em cada momento, tanto a sociedade quanto o indivíduo têm a sua história. No entanto, não se bastam a si mesmos. Sendo assim, em consonância com Platão e Aristóteles, Adorno e Horkheimer não

refutaram a ideia de que: “[...] somente com a convivência com outros o homem é homem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 49). Neste contexto, a relação da contradição em uma perspectiva dialética envolvendo a tríade homem, sociedade e natureza precisa e deve ser mantida reciprocamente.

A consolidação das relações de produção na sociedade moderna capitalista se desdobra em um nível altamente racionalizado, com grande poder no controle, na mecanização, na industrialização, na organização e na dominação social. Converte-se, então, a formação desse indivíduo a um processo de mera adaptação ao existente, que instiga o pensamento único.

Para Adorno e Horkheimer (1956, p. 49), na teoria idealista de Platão, a sociedade está fundamentada na base da divisão do trabalho, “[...] como meio para satisfazer as necessidades materiais de uma comunidade”. Esse fato terá grande relevo nos estudos teórico-metodológicos de Marx (1818-1883), no advento da sociedade burguesa capitalista, em contraposição com o declínio da sociedade feudal. Isso porque o trabalho precisa ser objetivado e materializado, uma vez que há uma dependência do sujeito trabalhador às regras impostas e dominadas pelo capital no que tange à sua subsistência. Segundo Marx (2010), esta subsistência lhe imprime adaptação em um movimento alienante de produção, consumismo e reprodução das condições objetivas da vida humana.

Enfim, são reflexões que indicam que o conceito moderno de trabalho se equivale ao da tradição filosófica, e que os séculos seguintes irão ressignificá-lo e o adoecimento permanecerá reconfigurado pelas novas organizações e condições de trabalho, com a diferença de ser mediado pela força do capital.

2.2 ALIENAÇÃO COMO PROCESSO DE ADOECIMENTO E (PSEUDO)FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE

Até aqui foram apresentadas algumas reflexões a respeito da divisão do trabalho e os impactos sobre a desvalorização social e histórica tanto do trabalho quanto do sujeito que realiza esta atividade. Faz-se necessário rememorar que trabalho e adoecimento são duas forças singulares na relação sujeito e objeto e, portanto, não se separam do movimento de análise que se desenrola em diferentes momentos históricos. No que tange aos desdobramentos referentes à precarização

e ao adoecimento, existem elementos contraditórios impostos pelo capital que são resultantes deste processo.

Nesse sentido, é importante entender a concepção de trabalho em Marx (1818-1883) e as suas relações com a dinâmica do capital; bem como o processo de exploração do trabalho humano, a alienação, a desqualificação e o caráter contraditório deste processo – a (pseudo)formação do trabalhador. Para Adorno (2010), tais processos (pseudo)formativos se localizam em todos os lugares e vêm sendo amplamente difundidos nos âmbitos sociocultural e educacional. Isto de fato inviabiliza as estratégias de movimento para a emancipação dos indivíduos, condicionando-os à reprodução do *status quo*.

A categoria trabalho, em Marx³⁰, é apresentada desde a obra **Manuscritos Econômico-Filosóficos**³¹, a qual foi escrita em Paris no ano de 1844, quando o autor tinha apenas 26 anos de idade. Naquele contexto, a categoria trabalho já surgiu como uma força teórica manifesta para a análise crítica da sociedade, da atividade produtiva capitalista e da mediação histórica na formação do ser social. Isso porque a história humana reflete a história do trabalho, como assinala a afirmação do próprio Marx, a seguir:

[...] toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem, então ele tem, portanto, a prova intuitiva, irresistível, do seu nascimento por meio de si mesmo, do seu processo de geração (MARX, 2010, p. 114).

Tendo em vista essa concepção do autor, reitera-se que sua análise do capitalismo, é fundamental para se compreender o objeto proposto nesta

³⁰ Segundo Netto (2011, p. 11), Marx “[...] foi um pensador que colocou, na sua vida, na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista”. O autor parte dos processos históricos reais para tecer críticas, apontar fundamentos e um método para análise da sociedade capitalista burguesa, desvelando os condicionantes de sua estrutura e dinamismo social.

³¹ Os **Manuscritos** inauguram, graças aos estudos de economia política iniciados por Marx, uma análise bem estruturada do modo de produção capitalista, ou mais, da forma capitalista da atividade de produção. É nesse texto que o lugar do trabalho como forma efetivadora do ser social é realmente exposto e desenvolvido, algo que, até então, mesmo em Marx, não havia sido feito. É nele que o conjunto das esferas da existência humana (desde o lugar da arte, da religião, da filosofia, passando pela conceituação de liberdade, até as formas concretas e imediatas de realização do trabalho) aparece como dependente da esfera da produção – o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana, [...] Os **Manuscritos econômico- filosóficos** podem ser considerados uma grande síntese daqueles aspectos que são, por um lado, emancipadores e, por outro, condicionantes de nossa obrigação cotidiana diante das diretrizes da subordinação do trabalho ao capital. O trabalho é, e será sempre, um elemento cujo papel mediador é ineliminável da sociedade e, portanto, da sociedade humana” (MARX, 2010, p. 14).

investigação, isto é, trabalho e adoecimento. Segundo Marx, o homem vive da natureza e é parte constituinte e constitutiva dela, ou seja, “[...] a terra [...], que é para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência prontos, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano” (MARX, 2017, p. 256).

Como herdeira do marxismo, a Teoria Crítica da Sociedade, referencial base desta pesquisa, elimina os aspectos de verdades absolutas para avançar na compreensão da realidade. Isto se deve ao fato de que, para os autores frankfurtianos, não se deve positivar o conhecimento, o que prevalece é a autorreflexão crítica, mediante a negação e a afirmação simultâneas. Esse é o pressuposto da dialética frankfurtiana, ou seja, sem se considerar as contradições no dualismo entre os universos objetivo (vida material concreta de necessidades básicas para sobrevivência) e subjetivo (relativo à psiquê, envolvendo sofrimentos e esgotamentos) não haveria análise sob o ponto de vista da Teoria Crítica da Sociedade.

Inquestionavelmente, o marxismo foi um estudo descritivo de um sistema econômico com um método de pesquisa bem definido, em que Marx buscou conhecer, exaustivamente, o movimento do capital e suas contradições. Neste movimento, conforme já exposto, os estudos sobre o trabalho já anunciados nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** se tornam uma categoria vital da atividade humana, visando à transformação: “[...] o verdadeiro objetivo do marxismo, argumenta Horkheimer, não era desvendar verdades imutáveis, mas fomentar uma mudança social” (JAY, 2008, p. 89).

Marx questionou o sistema econômico proposto por Adam Smith – discutido no item anterior – acerca da centralidade no trabalho. Suas teorias partiam de uma contundente crítica à economia burguesa e suas incoerências, observando as características do capitalismo. No prefácio da obra já é possível observar o seguinte: “[...]precisamente, a marca maior dos **Manuscritos econômico-filosóficos** está na demonstração do estranhamento genérico do ser humano sob o pressuposto do trabalho subordinado ao capital” (MARX, 2010, p. 13). De fato, deduz-se que este estranhamento de modo dialético implica em possibilidades de sofrimento e adoecimento do sujeito frente à racionalização e dominação capitalista, dadas as relações complexas do próprio trabalho.

Em face disso, infere-se que a categoria trabalho, além de ser central como investigação teórica, também, se desdobra em outras categorias, tais como: trabalho concreto e abstrato, simples e complexo, produtivo e improdutivo, vivo e morto. Estas categorias são tão ou mais complexas, pois há possibilidades tanto de aproximações quanto de distanciamentos teóricos. Marx (2017) considerava que, tanto o trabalho concreto quanto o abstrato são frutos das relações sociais de produção, gerando mais valia. O trabalho simples se destaca na habilidade, destreza, capacidade elementar para a sua realização, opondo-se ao trabalho complexo que requer uma formação mais especializada do trabalhador. Trabalho produtivo alimenta o capital, sendo que o trabalho improdutivo não concorre para a produção. Por fim, o trabalho vivo se caracteriza no ato da produção, enquanto o trabalho morto é aquilo que já foi feito e chega como produto pronto (MARX, 2017).

Sendo assim, todo o contexto social, histórico, político, cultural e filosófico (pré)revolucionário foi basilar para Marx fazer uma análise rigorosa e qualificada do modo de produção capitalista e das leis que o fundamentam. Para Marx (2017, p. 786), “[...] a estrutura econômica da sociedade capitalista surgiu da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta última liberou os elementos daquela”. Contudo, esse movimento não parou por aí, pois, a partir de então, a vida dos trabalhadores e as suas condições de trabalho foram sendo, cada vez mais, dominadas pelo processo de objetificação, exigindo sacrifícios e sofrimento e ocasionando insatisfação e adoecimento, conforme já se vem expondo.

Como fruto do modo de produção capitalista, há um processo de racionalismo que interfere na organização do trabalho a partir do século XVIII que, segundo Hobsbawm (2012), faz com que apareça uma nova realidade de bruscas transformações em todos os aspectos, sobretudo social, político e cultural. Ou seja, o âmbito social passou a ser marcado pelo crescente êxodo rural e pela formação das cidades. No âmbito político, houve o desmonte da monarquia e, por fim, no aspecto cultural, questões referentes às relações entre o homem e a cultura direcionavam-se para a formação do liberalismo.

Com efeito, todo esse contexto já se configurava em situações de inquietação e sofrimento para a nova classe trabalhadora. Situa-se, nesse cenário emblemático da dupla Revolução e a questão do trabalho que se torna praticamente desprovida de serventia nas mãos dos artesãos, uma vez que as habilidades artesanais não tinham nenhuma utilidade no processo de modernização da indústria. Certo disso,

recrutavam-se homens com habilidades mecânicas, isto é, operador de máquinas ou maquinistas.

Segundo Marx (2017), há uma considerável diferença entre o trabalho na fábrica e a manufatura artesanal. Enquanto na manufatura e no artesanato o trabalhador faz uso da ferramenta, na fábrica ele é somente um operador da máquina. Neste ínterim, faz-se necessário compreender o processo de desqualificação do trabalhador pelas formas da divisão e da organização do trabalho.

Nessa direção, Kuenzer (1989) em sua obra **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador, salienta que com o surgimento dessas novas relações de produção que culminaram no alijamento do sistema artesanal, o artesão,

[...] até então livre, passa a ser assalariado, no momento que vende sua capacidade de trabalho para produzir valor. O trabalhador passa a produzir sob o controle do capitalista, a quem pertence o seu trabalho, de tal forma que se apliquem adequadamente os meios de produção e não haja desperdício de matéria-prima. [...] o artesão deixa de executar o ciclo de trabalho, o qual conhecia a fundo e se revestia de um particular interesse por ser um trabalho criativo e até certo ponto artístico (KUENZER, 1989, p. 37).

Marx e Engels (1987), na obra **Manifesto do Partido Comunista**, asseguram que a moderna sociedade burguesa não extinguiu por inteiro a sociedade feudal no que se refere aos conflitos entre as classes. Essa sociedade só reestruturou novas modalidades de opressão e novas formas de luta, pois, com a divisão do trabalho, ficaram mais evidentes as relações de alienação e exploração do trabalho humano que privavam cada vez mais os homens da formação cultural.

A burguesia, onde ascendeu ao poder, destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Rasgou sem compunção todos os variegados laços feudais que prendiam o homem aos seus superiores naturais e não deixou outro laço entre homem e homem que não do interesse nu, o do insensível 'pagamento em dinheiro' (MARX; ENGELS, 1987, p. 36).

É oportuno lembrar que a passagem do trabalho artesanal para a utilização da força de trabalho nas fábricas, assim como os desdobramentos das mudanças no período revolucionário não aconteceram de forma súbita. Pelo contrário, houve um movimento lento e crescente em direção à sociedade moderna a partir de avanços nos aspectos demográficos, nas comunicações e no comércio. Segundo Hobsbawm

(2012), este fenômeno assolou todas as formas tradicionais do antigo regime e se desenvolveu dando lugar a essa força chamada capitalismo³², transformando homens camponeses em mão de obra assalariada.

Segundo Manacorda (1989), na obra **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias, o desenvolvimento industrial com as novas descobertas tecnológicas e os avanços científicos redirecionaram sobremaneira a vida dos homens, ao passo que o processo de expropriação e exploração humana foi inevitável às velhas tradições do trabalho artesanal. Nas suas palavras:

Ao entrar na fábrica e ao deixar sua oficina, o ex-artesão está formalmente livre, como o capitalista, também dos velhos laços corporativos, mas, simultaneamente, foi libertado de toda a sua propriedade e transformado em um moderno proletário. Não possui mais nada: nem o lugar de trabalho, nem a matéria-prima, nem os instrumentos de produção, nem a capacidade de desenvolver sozinho o processo produtivo integral, nem o produto do seu trabalho, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna a sua maior força produtiva, ele foi expropriado da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado (MANACORDA, 1989, p. 271).

De acordo com Marx (2010), esse moderno proletário recaiu em uma categoria determinante, denominada 'alienação', que se desdobrou em um eixo fundamental no decorrer de toda a sua elaboração teórica. O processo de alienação, segundo Marx (2010), desenvolve-se quando o trabalhador se aliena de si mesmo através do próprio trabalho.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalhador aparece ao estado nacional-econômico como

³² “Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar a forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja a sua forma é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção” (BOTTOMORE, 2013, p. 90).

desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento como alienação (MARX, 2010, p. 80).

Diante disso, o processo de trabalho perdeu o sentido para o trabalhador, negando aquilo que ele deveria representar, isto é, ser o meio de produção dos bens materiais necessários à existência, por meio de sua relação com a natureza. É na relação com a natureza e com os demais homens, mediado pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, se humaniza, reconfigura a história e molda sua essência. Destarte, se os frutos do trabalho são expropriados do trabalhador, precariza as suas condições de vida orgânica e psíquica, levando-o ao adoecimento.

O mundo objetivo para Marx (2010) é o mundo das necessidades, da produção das condições materiais e concretas da vida social. No entanto, à medida em que o trabalhador se vê expropriado dos meios de produção e do fruto do seu trabalho, se ocupando do objeto alheio ele se desgasta e perde sua essência. Nesse sentido,

[...] tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, e tanto menos o trabalhador pertence a si próprio [...] o trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador (MARX, 2010, p. 81).

Trata-se de um processo flagrantemente contraditório. Se o trabalho deve revestir o homem de humanização ele, também, o desumaniza, perdendo o seu sentido. Porquanto, ele monopoliza não somente via dominação da força de trabalho do trabalhador, mas também das suas necessidades, perdendo o instante mediador. Essa perspectiva extremista e opressora é destacada por Adorno (2015). Em suas palavras,

O perigo de a dominação se instalar nos seres humanos através de suas necessidades monopolizadas não é uma crença herética passível de ser exorcizada por excomunhão, mas sim uma tendência real do capitalismo tardio. Tal perigo se refere não à possibilidade da barbárie após a revolução, mas sim ao bloqueio da revolução pela sociedade total (ADORNO, 2015b, p. 231).

Essa perspectiva bárbara provocada pelas mudanças estruturais que ocorreram na sociedade, exigiu mais trabalho e mais esforço, o que resultou em sofrimento ao trabalhador. O processo de alienação se aproxima, portanto, tanto da

relação com os processos de trabalho como com os meios de produção. Há uma degradação recorrente durante o tempo de execução da atividade, gerando, deste modo, uma ausência de usufruto por parte do trabalhador aos meios de produção, pois esse desfrute lhe é negado. O trabalhador quando vende sua força de trabalho ao capitalista se aliena, tornando-se, também, uma mercadoria.

Para Marx (2017), a força de trabalho tem o seguinte significado:

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho, entendemos o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo (MARX, 2017, p. 242).

É justamente essa força de trabalho que se desprovida de criatividade, se mortifica na sua essência. Isso é característica do capitalismo que, com muita sutileza e opressão, culmina no estranhamento de uma vida consciente. “A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida [...]. A vida mesma aparece só como meio de vida” (MARX, 2010, p. 84).

Com a alavanca prodigiosa da tecnologia atrelada à indústria, o movimento que se percebe é que a atividade produtiva sucumbe o trabalhador. Este, por sua vez, deixa de se ver no objeto de modo genérico e perde a essência na relação prática do trabalho, tanto no âmbito objetivo (de necessidades básicas da própria existência e sobrevivência concreta diária) quanto no âmbito subjetivo (de ordem psicológica: angústia, mal-estar, sofrimento, esgotamento físico e psíquico).

Adorno (2001, p. 49) ressalta que “o mecanismo da reprodução da vida, da sua dominação e da sua aniquilação, é exatamente o mesmo, e de harmonia com ele se fundem a indústria, o Estado e a propaganda”. Neste sentido, a racionalidade técnica da economia, amplamente criticada pela Teoria Crítica da Sociedade, é marcada pela dominação e manipulação do trabalhador, ampliando os processos de consumo e de controle. Os quais são articulados em um pântano de conformismo e aceitação passiva em razão da alienação. Neste sentido, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam o seguinte:

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

Assim, resgatando a análise proposta inicialmente, ganha relevo o fato de o trabalho se tornar um processo demasiado doloroso para o sujeito, o que se dá pelo fato de ele ter que vender sua força de trabalho, levando-o a se tornar dependente e rebaixado à condição de “coisa” para fortalecimento do seu opressor. Isso porque “[...] o trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interessa por ele” (MARX, 2010, p. 24).

Trata-se de uma contradição, pois o sujeito encontra-se diante de um impasse pela sobrevivência: decidir entre o romper ou o adoecer nesta relação com o trabalho. As exigências da sociedade, cada vez mais, administrada pelo desenvolvimento tecnológico com sobreposição sobre o desenvolvimento humano culmina em processos de desumanização recorrentes. Este é um fator de extrema preocupação para os autores frankfurtianos no tocante aos rumos tomados pelo processo civilizatório e criticado, em especial na obra de Adorno e Horkheimer (1985) denominada **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Nessa obra, os autores percebem a formação, por meio da educação, como um elemento importante e capaz de conduzir o sujeito a um pensamento autocrítico que possa contribuir para a sua humanidade.

O processo de desumanização conduz o sujeito a um desconforto manifesto tanto pela atividade, quanto pelo local em que ela acontece, nas relações de trabalho. Assim, reitera-se que, para Marx (2017), o homem não se afirma nessa atividade alienada, ao contrário, nega-se. Sente-se infeliz porque não há o desenvolvimento de energias física e espiritual, em sentido consciente, mas sim a mortificação e a ruína do seu espírito. Adorno (1995, p. 70) atribui isso à consciência e afirma que “nem em seu trabalho, nem em sua consciência dispõem de si mesmas com real liberdade”. Isso viola as condições físicas e morais do trabalhador ao lhe usurpar todo o tempo pela voracidade cruel da produção capitalista e pelo trabalho em excesso ou até mesmo a falta dele. Esta condição é vivenciada na contemporaneidade por meio do trabalho terceirizado e da uberização, conforme explica Silva (2020, p. 135-136),

Ao nos depararmos com aprovação da Lei de Terceirização, Reforma Trabalhista e identificarmos algumas tendências crescentes no mundo do trabalho (terceirização, pejotização e uberização), vimos que estas transformações contemporâneas também buscaram se estender para os trabalhadores docentes [...] São iniciativas do poder público, que consistem em inserir novos mecanismos de contratação de docentes na educação básica brasileira, excedendo as condições precárias colocadas aos

professores temporários e eventuais. São meios de expropriação do trabalho docente [...] No entanto, elas se colocam como tendências muito possíveis de serem implementadas num futuro próximo, caso não haja a necessária contestação de tais medidas. São elas: a terceirização, a pejetização e a uberização do trabalho docente; tendências que vêm se afirmando pela justificativa de que o país passa por uma crise econômica, com isso os poderes públicos das redes estaduais e municipais devem cumprir com mais rigor a Lei de Responsabilidade Fiscal.

As condições degradantes do trabalho foram destacadas nas obras de Marx (2017), consideradas incongruentes e bárbaras próprias do sistema capitalista. Logo, o

Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – até mesmo no país do sabatismo -, tudo isso é pura futilidade! Mas em seu impulso cego e desmedido, sua voracidade de lobisomem por mais-trabalho, o capital transgride não apenas os limites morais da jornada de trabalho, mas também seus limites puramente físicos. Ele usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção saudável do corpo. Rouba o tempo requerido para o consumo de ar puro e de luz solar. Avança sobre o horário das refeições e os incorpora, sempre que possível, ao processo de produção fazendo com que os trabalhadores, como meros meios de produção, sejam abastecidos de alimentos do mesmo modo como a caldeira é abastecida de carvão e a maquinaria de graxa ou óleo (MARX, 2017, p. 337-338).

Não obstante a esse cenário, infere-se que, no contexto das contradições dos processos de alienação e de exploração do trabalho humano, se produz, também, beleza, criação e formação para o sujeito trabalhador. A observação de Adorno e Horkheimer (1985) é que o conhecimento, resultado de uma formação ampla e crítica, pressupõe autonomia para que esse sujeito possa lutar pela superação e resistir ao adoecimento no trabalho. A formação possibilita a condição de emancipação, capaz de opor-se à uma formação para o não pensar que aniquila o potencial do pensamento reflexivo e da liberdade de espírito.

É por isso que todo o esforço teórico-metodológico de Marx (2017) foi para fortalecer a classe trabalhadora contra todas as formas de exploração inerentes ao capital. Pode-se dizer que tal luta, também, faz parte da Teoria Crítica frankfurtiana, sobretudo de Adorno e Horkheimer (1985) e de Adorno (2011). Assim, os autores realizaram uma análise crítica da realidade em movimento com o intuito de identificar as tramas do desenvolvimento tecnológico que, associadas ao capitalismo, reverberam em relações de trabalho adoecidas e, cada vez mais, alienadas e petrificadas. Para os frankfurtianos, a educação possibilita a saída do sujeito desse

processo desumanizador e direciona-o para os processos de emancipação humana³³ (ADORNO, 2011).

Manacorda (1989), ao pensar a relação trabalho e formação “no e para” o trabalho, reconhece a necessidade de mudança nas condições sociais para se criar um sistema de formação adequado, que possibilite mudanças nas condições sociais. No entanto, em meio a esse movimento contraditório, o trabalho permanece embasando o campo da educação, conforme o autor supracitado,

O trabalho entra, de fato, no campo da educação por dois caminhos, que ora se ignoram, ora se entrelaçam, ora se chocam: o primeiro caminho é o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais em suma da revolução industrial), o segundo é a moderna ‘descoberta da criança’. O primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta a espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas, do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas do outro lado, ambas se baseiam no mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam ao mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 1989, p. 305).

Observa-se, portanto, que a produção se sobrepõe à humanização pela exploração da “força de trabalho”. Para Marx (2017, p. 255), “[...] a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. Por isso, o trabalho é uma atividade própria da essência humana, visando a um determinado fim, e somente o homem é capaz de exercer esse trabalho porque somente ele é capaz de estabelecer objetivos, buscando, assim, sua concretização. Neste sentido, portanto, trabalho é uma atividade essencialmente humana e o adoecimento acompanha esta atividade porque o trabalho expropria o homem em todos os aspectos.

Nesse ponto, Marx (2017) diferencia o homem da natureza. Mas é na relação com ela, mediada pelo trabalho, que o homem a modifica e modifica a si mesmo na

³³ Emancipação humana para Adorno está relacionada ao cultivo do pensamento e do conhecimento. Segundo o autor: “De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *wel adjusted people* pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela” (ADORNO, 2011, p. 143-144)

produção de sua própria existência. Durante essa travessia, no processo de trabalho, o homem também se relaciona com outro homem. No entanto,

Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta com atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2017, p. 256).

Como se pode ver, trata-se de um processo complexo e contraditório sobre essa formação-trabalho que, por sua vez, se encontra marcada na sociedade moderna com os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação. Sendo assim, para se pensar em uma formação como princípio fundamental, esta não deve estar separada da luta social e política, com vistas à emancipação do homem. Segundo a perspectiva adorniana, isso se torna uma exigência pois, para “[...] evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir do seu próprio entendimento” (ADORNO, 2011, p. 169). Não obstante a essa advertência, o horizonte contemporâneo do capital e o progresso industrial e tecnológico desempenharam um papel contraditório, a saber: (de)formar a consciência pelo trabalho.

Como já mencionado, a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a fragmentação dos processos produtivos, provocou a cisão extrema entre sujeito e objeto, culminando na alienação do sujeito. Segundo Zanolla (2012, p. 10), partindo da perspectiva adorniana na relação entre sujeito e objeto, “[...] a alienação significa a sobreposição do objeto social sobre o sujeito” e nesta luta pela sobrevivência, o homem perde a sua essência como ser, que, sob o prisma da alienação, termina por se tornar coisificado. Em Adorno (2009, p. 163), no aforismo “objetividade e reificação”, na obra **Dialética Negativa**, o autor afirma o seguinte:

[...] a reificação é um epifenômeno; e isso exatamente do mesmo modo que a alienação corporificada por ela e o estado de consciência subjetivo que lhe corresponde. A reificação é reproduzida pelo temor; a consciência, reificada na sociedade já constituída, não é o seu constituinte.

Em outras palavras, a alienação, de acordo com Kuenzer (1989, p. 33),

[...] se dá em dois planos: subjetivo e o objetivo. Considerada do ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado, além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista.

Assim, a formação no contexto do fazer produtivo, que expropria o trabalhador daquilo que o fazia humano, carrega consigo elementos da (pseudo)formação, uma vez que “a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador” (KUENZER, 1989, p. 47). Com isso, evidencia-se que há uma ampla separação entre tarefas de execução e tarefas de elaboração e planejamento, havendo um distanciamento entre as classes sociais e, conseqüentemente, separando-as significativamente.

Seguindo nesta direção, cabe enfatizar que Adorno (1995) vai além de Marx quanto às determinações da divisão do trabalho intelectual e trabalho manual. Com referência a essa divisão, Adorno (1995) denuncia que há uma dialética entre sujeito e objeto. Na concepção deste autor, para alcançar o objeto suas determinações ou qualidades subjetivas não devem ser eliminadas, pois isso contraria a sobreposição do sistema sobre o indivíduo. Essa primazia do objeto só se afirma na tensão com o idealismo porque este, por sua vez, desconsidera as múltiplas determinações constantes na relação sujeito e objeto.

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa (ADORNO, 1995, p. 189).

Confrontar esse conjunto de contradições é o grande desafio para o trabalhador, pois, infelizmente, este ainda precisa vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência em sociedade e para satisfazer suas necessidades primordiais. Para Adorno (2015, p. 234), “na sociedade capitalista, produzir para a necessidade em sua forma mediada e, assim fixada pelo mercado é um dos meios de forçar os seres humanos a fazer o que lhe é importante”. Por isso, os processos de (pseudo)formação se tornaram tão recorrentes, para que esse trabalhador, despossuído dos meios de produção, seja formado para ser submisso aos

processos de treinamento técnico para execução do trabalho fragmentado, na parte que lhe cabe no processo produtivo.

Contrariando essa lógica alienante, para a Teoria Crítica frankfurtiana, o caminho a ser trilhado no contexto dessas tensões centra-se em uma perspectiva de formação humana ampla. Assim, pode-se perceber, em todo o arcabouço teórico adorniano, indubitáveis reflexões pautadas em uma educação que possibilite ao sujeito desenvolver a autorreflexão crítica e a autonomia, visando ao processo de emancipação, uma vez que “[...] a educação só teria sentido como educação para autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 106).

Nesse sentido, Adorno (1995, p. 104), na obra: **Palavras e sinais: modelos críticos 2**, reflete sobre a importância de uma educação que forme desde a primeira infância, porque “[...] ela precede tanto a qualquer outra, que acredito não deva nem precise justificá-la”. Isso é um fator essencial porque possibilita à educação opor resistência a aspectos culturais, sociais e humanos, atravessados por contradições desde a mais tenra idade.

A educação é um processo que se constitui em termos culturais, sociais e humanos. Encontra-se, aqui, uma contradição entre formação e educação, ou seja, sua efetivação está limitada não apenas pelos conceitos determinados, mas pela própria ação desprovida de reflexão e autocrítica. Isso implica reconhecer que, por mais que a representação acerca da educação seja motivada por uma ideia positiva de suas conquistas, a realidade a desmente no sentido de denunciar a atual circunstância de sua inviabilidade tal qual aparece de maneira positiva. A prática educacional, nesse aspecto, torna-se dificultada pela ilusão que carrega sobre sua própria eficácia diante da alienação. Assim, a teoria crítica constitui um conhecimento radicalmente contestador, na medida em que não concebe a conciliação entre educação e cultura, teoria e prática, mas propõe relacionar especificamente essas instâncias de acordo com suas reais possibilidades de intervenções e superação (ZANOLLA, 2002, p. 108).

Com efeito, um dos princípios dialéticos da Teoria Crítica da Sociedade é postular educação em interface com a teoria e a prática, para que o sujeito, a partir da experiência formativa, possa conduzir-se rumo a uma contínua superação desse estado de coisa, resistindo ao *status quo* como contradição histórica.

Nesta perspectiva, verifica-se que há um estranhamento com relação à vida do trabalhador. O fato de o separar economicamente dos meios de produção faz com que ele se aprisione e se torne dependente do capital, dificultando as possibilidades do desenvolvimento de sua consciência. Isso é algo que é, essencialmente, vital para o homem e o capacitaria a sair da condição de

expropriado dos meios de produção. Em outras palavras, a tomada de consciência permite com que “[...] o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social” (MARX, 2010, p. 107).

Daí a pertinência de se questionar o seguinte: ao homem é possível humanizar-se e tornar-se um ser consciente no contexto contraditório dado e, também, negado pelo próprio trabalho na sociedade? Neste movimento são as duas coisas pois, segundo Marx e Engels (1996), a grande propulsora do movimento social é a contradição: são os homens que produzem as condições materiais de sua própria existência com possibilidades de elucidar essas relações dadas entre homem e trabalho, sob o prisma da consciência. Assim, segundo a concepção marxista, “A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens” (MARX; ENGELS, 1996, p. 43). Portanto, em Marx e Engels (1996), a consciência está vinculada às condições de vida material e concreta.

O sentido de consciência está associado à formação, com vistas ao resgate de aspectos importantes ligados à humanização, que devem prevalecer e aprimorar a conduta humana. Além disso, reitera-se que o homem é determinado pelas circunstâncias políticas, sociais e econômicas, pois pensar e ser, segundo Marx (2010), são aspectos diferentes, porém, estão ao mesmo tempo em uma unidade dialética.

Para os frankfurtianos a formação consiste em uma atividade humana que reflete as relações contraditórias entre o ser social e o trabalho. A partir das reflexões de Adorno e Horkheimer (1985), o homem precisa desnudar os mitos em favor do saber e do conhecimento no sentido formativo, para que possa superar e controlar a vida frente às diversas dificuldades.

O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha histórica (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.9).

Segundo essa assertiva, educação, formação, humanização, alienação são pressupostos que conferem ao homem a sua constituição como ser social. Deste modo, compreende-se que toda força da produção da vida material e da existência resulta de processos contraditórios que circundam o próprio fazer histórico,

contrapondo-se á humanização e, conseqüentemente, contribuindo para o seu oposto: a desumanização (ADORNO, 1995; 2011). Sendo o trabalho, também, um elemento essencial da formação humana, isso de fato se constrói em uma unidade dialética, pois o trabalho tanto tem a função social de formar quanto de (de)formar, ao mesmo tempo em seus múltiplos aspectos, os quais se afirmam e se negam concomitantemente.

É imperioso reiterar que houve, nas bases históricas e sociais, novas exigências de formação do homem na fábrica, para que ele pudesse aprofundar conhecimentos técnicos e servir à própria fábrica em seu processo produtivo. No entanto, essas novas exigências redefiniram a perspectiva da formação humana, que não seria mais na fábrica e sim nas escolas, sem desconsiderar a relação mútua dessa formação, as quais acontecem em diferentes contextos das relações sociais. Kuenzer (1989, p. 188-189), fala o seguinte sobre os espaços de formação do homem trabalhador:

Uma das mediações para que isso ocorra é o processo educativo, concreto e contraditório, ao qual está submetido o trabalhador cotidianamente, e que se desenvolve de modo amplo no interior das relações sociais, e de modo específico nas diversas instituições que vão desde a fábrica ao sindicato, aos partidos, à escola (KUENZER, 1989, p. 188-189).

Mas sob qual modelo de educação aconteceria essa formação? Em um momento histórico de grandes transformações, inegavelmente, surgiram muitas correntes pedagógicas, formas de ações pedagógicas e modelos de conteúdo para redirecionar a formação, sem desconsiderar o tensionamento entre indivíduo e sociedade. Entretanto,

[...] O marxismo se coloca em polêmica direta com aquelas tendências pedagógicas novas que, representando uma oposição válida às instituições escolares e às posições pedagógicas tradicionais da sociedade dividida, podem, no entanto, proporcionar uma superação apenas aparente e parcial. Frente à pedagogia tradicional do determinismo ambiental, que reduzia cada homem a um processo formativo limitado e predeterminado pela situação social, as pedagogias novas, que, por diversas vias, destacam a natureza da criança ou do homem, produzem, sem dúvida, uma ruptura, mas permanecem limitadas a um desenvolvimento espontâneo e, por isso mesmo, parcial; põem o homem frente apenas a si mesmo e não diretamente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais; substituem um processo educativo 'heterônomo' por um processo autônomo, que é igualmente limitado (MANACORDA, 1991, p. 106).

Tal formulação considera que a escola, nos moldes prático e profissional, não coaduna com o pensamento de Marx que questionava o processo de

desenvolvimento capitalista e a divisão de classes, o que impactava no processo de formação do homem, que é parte integrante do processo produtivo. Sendo assim, entende-se que, para Marx, a formação “[...] vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral” (MANACORDA, 1989, p. 313).

Para Marx e Engels (2004), desde a instauração do modo de produção capitalista, a preocupação com a formação que objetiva emancipar o homem foi sucumbida. A formação ou não existia ou estava sobreposta à precarização acentuada do trabalho de homens, mulheres e crianças. No entanto, com o desenrolar do percurso histórico, isso de fato tomou novos rumos, até mesmo para garantir a manutenção e a consolidação das forças produtivas em franca ascensão, sendo necessário um nível mais amplo de consciência do homem. Por um lado, entende-se que Marx já vislumbrava, como fim último de emancipação social do homem, a possibilidade de transformação pela consciência, a qual se entende que advenha do processo formativo. Para a Teoria Crítica da Sociedade, a racionalidade técnica sustentada pela tecnologia interfere no processo formativo, que nos moldes capitalistas pode contribuir para a degradação humana. Os frankfurtianos defendem que a formação deve fortalecer a crítica e a autorreflexão, atuando como mecanismo de libertação do homem, possibilitando-lhe enfrentar a realidade de forma crítica.

A perspectiva de educação em Marx e Engels era de um sistema educativo que superasse a dominação entre os homens. Segundo os referidos autores,

[...] a relação entre a divisão do trabalho e a educação e o ensino não é uma mera proximidade, nem tampouco uma simples consequência; é uma articulação profunda que explica com toda clareza os processos educativos e manifesta os pontos em que é necessário pressionar para conseguir sua transformação, conseguindo não só a emancipação social, mas também, e de forma muito especial, a emancipação humana (MARX; ENGELS, 2004, p. 16).

Mesmo sem propor um sistema pedagógico, os autores deixaram uma gama de possibilidades por meio das quais seria possível dar início à sua constituição, ampliando-se, assim, seu objetivo final, que seria a prática revolucionária. E essa *praxis* marxista só se tornaria exequível com o desenvolvimento da consciência, que é construída historicamente a partir de bases materiais da produção da vida real em sociedade, rompendo de vez com o processo de servidão do homem.

Marx e Engels (1996) estavam conscientes das necessidades culturais, científicas e técnicas, por isso, não concebiam o homem como um ser acrítico. O trabalho é a essência vital do homem, porém, ele perde essa essência quando da sua relação com a prática, em face do fazer produtivo ser contraditório. Nesse movimento objetivo e subjetivo, o homem se aliena de si próprio o que, consequentemente, pode resultar em sofrimento e adoecimento.

A superação das complexas contradições da sociedade do capital se daria pela formação da consciência do trabalhador não isoladamente, mas por meio da consciência de classe. Esta consciência de classe, tão discutida por Marx (2010), não é algo dado pela espontaneidade, mas sim pela constituição do ser histórico, por fazer parte da subjetividade do homem. Segundo Marx (2010),

Quando o homem efetivo, corpóreo, com os pés bem firmes sobre a terra, aspirando suas forças naturais, assenta suas forças essenciais objetiva e efetiva como objetos estranhos mediante sua exteriorização este ato de assentar não é o sujeito; é a subjetividade de forças essenciais objetivas, cuja ação, por isso, tem também que ser objetiva. O ser objetivo atua objetivamente e não atuaria objetivamente se o objetivo não estivesse posto em sua determinação essencial. Ele cria, assenta apenas objetos, porque ele é assentado mediante esses objetos, porque é, desde a origem, natureza. No ato de assentar não baixa, pois, de sua pura atividade a um criar do objeto, mas sim seu produto objetivo apenas confirma sua atividade objetiva, sua atividade enquanto atividade de ser um natural objetivo (MARX, 2010, p. 126-127).

É justamente no sentido de comungar com uma formação mais ampla, associada a um conjunto de lutas históricas, que se vislumbra, nos processos formativos, uma tarefa política de grande importância em um movimento contínuo de resistência para que, significativamente, a formação humana contribua com a sobrevivência digna da humanidade. São lutas dos próprios homens para se humanizarem.

Nesse sentido, a educação que visa uma formação ampla deve superar a dimensão técnica, que é feita em bases empíricas somente para atender às necessidades do mercado de trabalho. Os efeitos negativos de um processo educacional pautado em conhecimentos técnicos é que ele direciona o indivíduo para a frieza e, consequentemente, para a violência, conforme alerta Adorno na passagem a seguir:

Não sabemos, de modo nenhum, com precisão como o fetichismo da técnica se apodera da psicologia dos indivíduos, onde está o limiar entre uma relação racional com a técnica e aquela supervalorização que leva, por

fim, a quem inventa um sistema de transporte para conduzir sem tropeços e com a maior rapidez possível as vítimas de Auschwitz, e esquecer qual é a sorte que as aguarda ali. O tipo propenso à fetichização da técnica está representado por pessoas que dito de forma simples, são incapazes de amar (ADORNO, 1995, p. 119).

A formação ampla, política e democrática se constitui apoio para a sobrevivência, cujas bases estão moldadas em um caráter de cunho emancipatório e autônomo. Assim, a educação poderá fortalecer as possibilidades de transformação mediadas pelo esclarecimento. As contribuições da Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, sobretudo a partir de Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1995; 2011), ocorrem quando eles propõem “rasgar o véu” desse complexo movimento de (de)formação, em que são negadas as possibilidades críticas de consciência, as quais dificultam os processos de resistência e de emancipação.

O tópico a seguir contemplará a gênese e os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade com o intuito de apresentar as razões do uso desta teoria neste trabalho. As incertezas dos tempos modernos fizeram com que esta teoria se solidificasse em seus princípios e concepções para se compreender o processo civilizatório.

2.3 TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: AS RAZÕES DA CRÍTICA DO TRABALHO COMO EMBLEMA DO ADOECIMENTO

A Teoria Crítica frankfurtiana possui uma dívida importante com Marx que é a de reconhecer os seus processos de análises da estrutura capitalista que produziram impactos desumanos na história. Em uma pequena passagem, Adorno (1986) indica o porquê de o capitalismo atingir novos desdobramentos e que “[...] as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginava”, expondo o seguinte:

A teoria de Marx baseava-se na posição de patrões e trabalhadores no processo de produção; em última instância, no poder de dispor sobre os meios de produção. Nas correntes hoje preponderantes na sociologia, esse ponto de partida é, em grande parte, rejeitado como dogmático. Essa discussão precisa ser desenvolvida teoricamente, não só através da apresentação de fatos, que, por sua vez, é claro, contribuem de muitos modos para a crítica, mas que segundo a Teoria Crítica também encobrem a estrutura. Mesmo os opositores da dialética não estão mais dispostos a postergar indefinidamente uma teoria que trata dos autênticos interesses da sociologia (ADORNO, 1986, p. 63).

A Teoria Crítica não nega que sua base teórica está estreitamente fundamentada no pensamento de Marx, pois este autor é uma das suas principais fontes. Porém,

A contribuição marxista para a teoria do conhecimento e para a ação social não está em questão para a dialética negativa na teoria crítica frankfurtiana, mas sua insuficiência em relação às formas de apreensão que acabou contribuindo com a manutenção do poder por meio de contradição dos mecanismos culturais de dominação que fetichizam a *práxis* e a dialética materialista, sim (ZANOLLA, 2015, p. 464).

A Teoria Crítica da Sociedade possui um percurso que se fundamenta na Teoria do Conhecimento, constituindo-se, assim, “[...] A Teoria Crítica, afirmou é um signo de resistência; mesmo que um dia pudesse ser aparentemente esquecida ou suprimida” (JAY, 1988, p. 72).

A gênese da Teoria Crítica da Sociedade parte de um cenário de mudanças significativas nos âmbitos social, político, intelectual e cultural. Enquanto o marxismo inicialmente foi como pedra angular que regia o ideário do Instituto de Pesquisas Sociais,³⁴ a Teoria Crítica se configurava como uma concepção teórica não dogmática, resistente a quaisquer parâmetros de verdades absolutas ou leis eternas (JAY, 2008).

Segundo Zanolla (2015), o arcabouço teórico do pensamento marxista na Teoria Crítica se apresenta de forma complexa e polêmica em três aspectos consideráveis, a saber: a) uma ‘dívida’ da teoria crítica com o marxismo que ressoa em dar continuidade ao pensamento dialético de Marx, recusando-se a qualquer estratégia de absolutização; b) uma crítica ao positivismo em nome da *práxis*, e, c) apresentação de elementos subjetivos para desvelamento dos aspectos relacionados à dominação e à alienação.

Desse modo, sem desconsiderar a importância dos estudos de Marx sobre a base econômica, não se poderia cogitar uma Teoria Crítica da Sociedade que

³⁴ “A criação oficial do *Institut fur Sozialforschung* ocorreu em 3 de fevereiro de 1923 por decreto do Ministério da Educação, após um acordo firmado com a Gesellschaft fur Sozialforschung. Depois de aceitar um convite do professor Drevermann, do Museu Senckenberg de Ciências Naturais, para usar os salões do museu como sede temporária, o *Institut* começou a funcionar imediatamente, como lembrou Weil, “em meio a caixas de mudança abertas, repletas de livros, em mesas improvisadas com tábuas, sob esqueletos gigantescos de uma baleia, uma Diplodoco e um Ictiossauro”. Em março de 1923, teve início a construção de um prédio para abrigar o *Institut*, na Victoria-Alle, n. 17, perto da esquina da Bockenheimer Landstrasse, no câmpus da universidade. Franz Rockle, o arquiteto escolhido por Weil, desenhou uma estrutura enxuta de cinco andares, em forma de cubo, no estilo da *Neue Sachlichkeit* (Nova objetividade), que começava a entrar em voga nos círculos de vanguarda de Weimar” (JAY, 2008, p. 47-48).

destacasse apenas a base materialista da sociedade para análise do *status quo*. Segundo Jay (1988), tanto os aspectos sociais, políticos e culturais quanto os aspectos psicológicos não poderiam ser ignorados nos processos de análise das transformações e contradições da sociedade por esses autores. Dessa forma, sugere-se que não é somente essa base econômica que alimenta o estado das coisas. Por sua vez, a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt assume o papel de fazer uma análise da realidade social vigente como um todo, opondo-se incansavelmente à separação entre teoria e *práxis*, universal e particular e sujeito/objeto, nas esferas objetiva e subjetiva.

No texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, Horkheimer (1991) elabora, inicialmente, alguns apontamentos no âmbito das teorias e destaca que: “[...] Teoria é o saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível” (HORKHEIMER, 1991, p. 31). Neste ensaio elaborado ainda no exílio, o autor deixa em evidência sua crítica referente à Teoria Tradicional e estabelece o termo Teoria Crítica como sendo um sistema de concepção da Escola de Frankfurt.

Tal oposição se destaca pela tentativa de evidenciar uma posição mais próxima com a crítica ante o contexto de uma sociedade contraditória. Evidentemente, estava descartada a hipótese de uma visão teórica definitiva ou concludente, levando-se em consideração as características de uma concepção teórica defendida por ele de não fetichizar o conhecimento (HORKHEIMER, 1991).

Para esse frankfurtiano, a teoria tradicional possui, em sua base constitutiva, uma concepção de ciência fundamentada na dedução proposta por René Descartes³⁵, na obra **Discurso do Método**. Neste sentido, Horkheimer (1991) destaca que, para Descartes, a realidade tinha a seguinte visão:

A dedução tal como é usual na matemática deve ser estendida à totalidade das ciências. A ordem do mundo abre-se para uma conexão de deduções intelectuais [...]. As longas cadeias formadas por motivos racionais, de muito simples e fácil compreensão, habitualmente utilizados pelo geômetra para chegar às mais difíceis demonstrações, me levaram a imaginar que todas as coisas que possam ser do conhecimento do homem se encontram na mesma relação, e que, atendo-se apenas em não considerar verdadeira

³⁵ René Descartes (1596-1650) “foi o fundador da filosofia moderna, tanto do ponto de vista das temáticas como do ponto de vista da proposição metodológica [...] Com efeito, ele assinalou uma reviravolta radical no campo do pensamento pela crítica a que submeteu a herança cultural, filosófica e científica da tradição e pelos novos princípios sobre os quais edificou um tipo de saber, não mais centrado no ser ou em Deus, mas no homem e na racionalidade humana” (ANTISERI; REALE, 2007, p. 350-351).

uma coisa que não o seja, e mantendo-se a ordem que é necessária para dizer uma coisa da outra, não pode haver nenhum conhecimento que, por mais distante que esteja, não possa ser descoberto (HORKHEIMER, 1991, p. 32).

Ainda em conformidade com as proposições da Teoria Tradicional, há diálogos de um ideal de ciência que resultam em um sistema dedutivo sem contradições e com rigor na aplicabilidade prática justificada por um legítimo sistema predominantemente matemático e abstrato de signos. Entretanto, Horkheimer (1991) não deixa de reconhecer tanto a legitimidade quanto a validade desta concepção de mundo e de ciência, visto que ela contribuiu efetivamente para o controle técnico da natureza, dando imediatividade aos processos produtivos.

Nessa perspectiva, o processo de análise da sociedade capitalista, observando a sua estrutura e a sua dinâmica, realizadas por Marx (2017), em uma perspectiva objetiva, foi importante para a Teoria Crítica no reconhecimento de elementos contraditórios presentes na realidade social como sendo irrefutáveis.

Assim, as relações concretas de trabalho, agregadas ao movimento entre a técnica, e o trabalho, no modo de produção capitalista, acirram os processos de produção e reprodução da alienação, pois o reino da necessidade se sobrepõe às relações humanas. Portanto, é possível conjecturar, a partir disso, que, para Horkheimer (1991), existe contraposição latente entre as duas concepções teóricas: Teoria Tradicional e Teoria Crítica.

A Teoria Tradicional é abstrata, rigorosamente ligada às ponderações lógicas, visando à efetividade e utilidade de ordem prática dos resultados. Neste contexto, a Teoria Tradicional se distancia da realidade em termos dialéticos, não denuncia problemas sociais, mantendo uma relação formal e instrumental de dominação do homem sobre a natureza, pois, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 18), “[...] o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa”. Entende-se, portanto, que há esta necessidade de o homem dominar a natureza para a produção de conhecimento, no entanto, quando isso é desprovido de dialética, torna-se cúmplice da dominação. Nas palavras de Horkheimer (1991, p. 37).

A representação tradicional de teoria é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nessa representação

surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas. Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos, e dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. Estes constituem apenas particularizações da maneira como a sociedade se defronta com a natureza e se mantém nas formas dadas.

Segundo Adorno (1995), no tocante à relação sujeito-objeto, historicamente, há primazia do objeto sobre o sujeito, observando-se as contradições existentes nos movimentos de construção do conhecimento. Pois, para Adorno (1995, p.183) “Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento”. Sendo assim, ao se fechar de forma preponderante em um método positivista de análise, há a negação do objeto (dialética) porquanto este recai em uma racionalidade de pura dominação, pois “[...] o sujeito determinado não é nada” (ADORNO, 1995, p. 118). Segundo Adorno (2011), a formação pelo viés da educação opor-se-ia a esse sujeito determinado, provocando-o e levando-o à sua perspectiva conceitual, resistindo a qualquer análise absoluta da realidade que se desdobra em múltiplas contradições.

Segundo Horkheimer (1991), essas determinações racionais de elementos lógicos e calculáveis com métodos úteis e aplicáveis a uma determinada situação estão diretamente ligadas ao modelo da Teoria Tradicional. Ou seja, esse calcular pertence ao arcabouço lógico da história, assim como o da ciência natural: “A ciência proporciona uma formulação clara, bem visível, de modo que se possam manusear os conhecimentos como se queira” (HORKHEIMER, 1991, p. 37)

Por outro lado, a Teoria Crítica opõe-se veementemente a essa concepção positivista acrítica de ciência. Para a Teoria Crítica, o conhecimento não se localiza em um âmbito pragmático, ao contrário, considera o social, dando-lhe relevância necessária às análises da *práxis* histórica, as quais favorecem a reflexão em oposição à heteronomia. Neste sentido, Horkheimer (1991) afirma o seguinte:

[...] a ciência natural matemática, que aparece como *lógos* eterno, não é a que constitui atualmente o autoconhecimento do homem, mas a teoria crítica da sociedade atual, teoria esta impregnada do interesse por um estado racional (HORKHEIMER, 1991, p. 32).

Para Horkheimer, os aspectos que determinam tanto a constituição quanto a fundamentação da Teoria Crítica estão inicialmente embasados na obra **Crítica da**

Economia Política, de Karl Marx (1818-1883). Consequentemente, parte-se dessa tradição marxista para fundamentar as críticas à realidade sócio-histórica, delineando uma nova compreensão da sociedade de forma dialética. Assim, apresenta algumas características da Teoria Crítica da Sociedade, as quais, na sua visão, desvelam sistematicamente as contradições entre a Teoria Crítica e a Teoria Tradicional.

A teoria crítica da sociedade começa [...] com a ideia da troca simples de mercadorias, ideia esta determinada por conceitos relativamente universais. Tendo como pressuposto a totalidade do saber disponível e a assimilação do material adquirido através da pesquisa própria ou de outrem, mostra-se então como a economia de troca, dentro das condições humanas e materiais dadas e sem que os próprios princípios expostos pela economia fossem transgredidos, deve conduzir necessariamente ao agravamento das oposições sociais, o que leva a guerras e a revoluções na situação histórica atual (HORKHEIMER, 1991, p. 57).

Horkheimer (1991) não deixou de reconhecer a relevância social da ciência positivista enquanto uma concepção explicativa da realidade, a qual pode ser utilizada de maneira operacional e prática. Esta racionalidade atua intrinsecamente na sociedade, materializada por meio da cultura e do trabalho, podendo resultar em situações de sofrimento e de adoecimento, ou mesmo no que Adorno (2011) classifica como barbárie³⁶. No que se refere aos elementos subjetivos, isto é, os aspectos psicológicos³⁷, Zanolli (2007), baseando-se na Teoria Crítica, encontrou em Sigmund Freud (1856-1939) uma conexão importante que avançou, significativamente, em sua análise da crítica social. A autora em questão afirma o seguinte:

[...] a teoria crítica se mantém fiel à Marx ao se opor a interpretações positivistas e deterministas do materialismo histórico. A importância da contribuição marxista para a teoria do conhecimento e para a ação social não está em questão para a teoria crítica, mas a insuficiência em relação às formas de manutenção do poder por meio de mecanismos culturais de dominação sim. Por essa razão a dívida com o marxismo deve pagar com o reconhecimento da importância de outras áreas de estudo ligadas ao

³⁶ “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de 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 o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza” (ADORNO, 2011, p. 155).

³⁷ As contribuições e a integração da Psicanálise no corpo de análise da Teoria Crítica estão mais evidentes no capítulo seguinte, o qual se referem Sigmund Freud nos aspectos da subjetividade com os dilemas nas relações entre trabalho e adoecimento.

indivíduo, para melhor entendimento acerca da alienação e resistência dos aparelhos ideológicos, o que fez com que a teoria crítica ampliasse seus termos de referência e buscasse, sobretudo na psicanálise, preencher aquela lacuna que, posteriormente descobriram, se tornou impossível de preencher: a subjetividade como uma conduta determinada do sujeito. A psicanálise freudiana ganha destaque nessa discussão fundamentalmente por desmistificar o sujeito/homem, ideia que ressoa ao longo da construção da metodologia psicanalítica (ZANOLLA, 2007, p. 39).

Para Horkheimer (1991), trata-se de um modelo de ciência que usa de experimentos a partir de fatos exteriores por meio da classificação e ordenação, que culmina em uma dedução lógica e pragmática, contrária à teoria crítica defendida pelos frankfurtianos. Essa lógica de ciência natural com raízes na matemática³⁸ tem se constituído o *logos*, contribuindo, assim, com o acirramento da racionalidade moderna (HORKHEIMER, 1991). Ao se referir ao adoecimento docente, entende-se que com o processo de reprodução da força de trabalho as contradições extremas da sociedade capitalista provocam conflitos variados e amplia situações de sofrimento.

Diante do exposto, questiona-se o seguinte: como um mundo altamente modernizado, com grande domínio sobre a técnica e a tecnologia, apresenta processos degradantes de desumanização em ordem crescente e cada vez mais alarmante? Convém ressaltar que isso foi analisado por Adorno e Horkheimer (1985) na obra **Dialética do Esclarecimento** – fragmentos filosóficos, publicada pela primeira vez em 1947, na qual esses autores reafirmam o que haviam proposto [...] era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11). O progresso e a racionalidade técnica revelam nuances de uma humanidade adoecida e sobrecarregada por estímulos e um uso brutal e acelerado das técnicas que se destacam pela sofisticação e modernização aceleradas.

Esse adoecimento, de forma bárbara, torna-se naturalizado no universo objetivo tendendo a se materializar, conforme os interesses do atual modo de produção, através do consumo típico de uma sociedade racionalizada, muitas vezes

³⁸ Horkheimer, sobre Teoria Tradicional, relata uma tendência manifestada na questão da teoria: “ela visa um sistema de sinais puramente matemáticos. Cada vez menor é o número de nomes que aparecem como elementos da teoria e partes das conclusões e proposições, sendo substituídos por símbolos matemáticos na designação de objetos observados. Também as próprias operações lógicas já estão racionalizadas a tal ponto que, pelo menos em grande parte da ciência natural, a formação de teorias tornou-se construção matemática” (HORKHEIMER, 1991, p. 32-33).

com adeptos a um pensamento acrítico. Assim, “O consumidor torna-se a ideologia da indústria da diversão, de cujas instituições não consegue escapar” (id. *ibid.*, p. 131). Descobrir essas contradições e apresentar as possibilidades de autonomia e emancipação humana passam a ser umas das finalidades da Teoria Crítica, pois,

[...] para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades. [...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora (HORKHEIMER, 1991, p. 70).

De acordo com Horkheimer (1991), as relações de constituição de homem e de sociedade estão muito além do fator econômico. Ao se debruçar nas bases materiais e na ideia de trabalho na sociedade para elaborar uma concepção coerente de homem nas relações como um todo social, o marxismo arrisca-se com reflexões insuficientes pelo limite histórico de percepção do homem no contexto social.

A cultura, afirmaram Horkheimer e colegas, nunca era epifenomênica, embora fosse inteiramente autônoma. Sua relação com a subestrutura material da sociedade era multidimensional. Todos os fenômenos culturais eram mediados pela totalidade social, e não apenas reflexos de interesses de classes. Isso significa que eles também expressavam as contradições do todo, inclusive as forças que negavam o *status quo*. Nada, ou pelo menos quase nada, era exclusivamente ideológico (JAY, 2008, p. 98).

Compreende-se, assim, que a Teoria Crítica da Sociedade revela diferentes condições de vida que são modificadas com o tempo, no contexto das experiências históricas e de suas contradições. Segundo Adorno (2011), fazer experiências está relacionado com a oposição a todos os aspectos que compõem a estrutura social e que insistem em hipostasiar o que porventura seria um pensamento para além do que está posto pelo *status quo*. Assim, fazer experiência para Adorno resulta em dizer que:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas (ADORNO, 2011, p. 150).

Nesse sentido, questiona-se o seguinte: o trabalho hipostasiado, na perspectiva da base material, obstaculiza o processo da crítica? Isso implica

observar que, ao se render frente à realidade objetiva, o sujeito sofre demasiadamente e se vê oprimido pela angústia e pelo sofrimento, impossibilitando-o de fazer a experiência crítica e autorreflexiva, o que pode predispor ao adoecimento. Adorno (2011), discorre sobre as dificuldades do exercício da experiência considerando o seguinte:

O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda (ADORNO, 2011, p. 148-149).

Adorno (1995), em seu ensaio “Notas marginais sobre teoria e *práxis*”, indica o principal objetivo da Teoria Crítica da Sociedade que, em meio às incertezas, assume a defesa da teoria crítica e da dialética. Conforme o referido autor,

Mas se no final a teoria – para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil – ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar das crenças de que ela escapa à imanência do sistema. A teoria só se libertaria desta imanência onde se desprendesse das cadeias do pragmatismo, por mais modificadas que elas estejam. Que “toda teoria é cinzenta” (ADORNO, 1995, p. 203).

Com efeito, ressalta-se que a teoria crítica não descarta as suas contradições. Mostra as contradições da *práxis*, da dialética, do esclarecimento, dos conceitos e de si mesmo como estudos das análises sociais (ZANOLLA, 2007). Deste modo, Adorno (1995) traz à tona o embate entre teoria e *práxis*, uma vez que considera que esta última, frente à sua idealização, tornou-se uma ficção. Nas palavras do autor,

Enquanto a *práxis* promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis, e a referência objetiva da *práxis*, *a priori* minada. Até se poderia perguntar se, até hoje, toda *práxis*, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, *práxis* ilusória (ADORNO, 1995, p. 202).

A compreensão da *práxis* é um elemento essencial para a Teoria Crítica da Sociedade, pois, na relação entre sujeito e objeto, a dialética torna-se uma constante, sendo fundamental para a análise de qualquer fenômeno social, sem

perder o sentido da contradição. É como observa o autor em relação ao seu conceito transcrito a seguir:

Práxis corretamente compreendida – na medida em que o sujeito é por sua vez algo mediado – é aquilo que o objeto quer: ela resulta da indigência dele. Mas não por adaptação por parte do sujeito, adaptação que meramente reforçaria a objetividade heterônima. A indigência do objeto é mediada pelo conjunto do sistema social; daí que só seja criticamente determinável pela teoria. *Práxis* sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tende a fracassar e, segundo seu conceito, a *práxis* deveria realizá-lo. Falsa *práxis* não é *práxis*. O desespero que, por encontrar bloqueadas as saídas, se precipita cegamente para dentro, alia-se, mesmo na vontade mais pura, à desgraça (ADORNO, 1995, p. 211).

Constata-se, assim, que, a partir do conceito de *práxis*, Adorno (1995) dirige uma profunda crítica aos instrumentos que se caracterizam como transformadores de cultura quando idealizados. O autor denuncia os perigos e os riscos que a idealização pode causar ao se inverter o seu objetivo – o de conduzir a um modelo clichê –, levando a ações e atividades no trabalho que, justificadas por uma falsa ideia de *práxis*, culminam em banalização e dominação, o que conduziria a atos de violência de quaisquer ordens.

Adorno (1995) faz uma crítica ao positivismo para avançar na discussão sobre o conhecimento, como algo que apenas visa à aplicabilidade prática. Ele afirma que a sua redução a algo utilitário seria empobrecê-lo demasiadamente, pois “[...] assim o chamado problema da *práxis* está entrelaçado com o conhecimento” (ADORNO, 1995, p. 204). Neste sentido, na concepção adorniana, uma *práxis* não idealizada seria a possibilidade de contribuir para que o sujeito pensante conseguisse resistir e superar, através dos processos formativos, a todo e qualquer elemento que redundasse na barbárie. Para tanto, seria preciso opor-se severamente a qualquer modelo “clichê” que confia severamente em resultados práticos e objetivos em detrimento da teoria. Na sua visão, “[...] a *práxis* é a fonte de onde a teoria extrai suas forças, mas não é recomendada por esta” (ADORNO, 1995, p. 229).

Embora a própria Teoria Crítica da Sociedade afirme que não se deve idealizar “indivíduo particular” ou “determinações gerais” (ADORNO, 1995), ela sozinha tampouco seria suficiente para trazer à luz a resolução para o embate entre as clássicas dicotomias de relações e contradições entre sujeito/objeto, idealismo e materialismo, universal/particular, teoria/*práxis*, objetividade/subjetividade. Adorno (1995) se baseia na teoria do conhecimento e ressalta que, no curso da história, nenhuma teoria foi ou seria suficiente para realizar tal intento. Isso se justifica na

dialética negativa, que cobra da teoria do conhecimento reconhecer as suas próprias contradições. Assim, nas palavras de Adorno (1995, p. 229) “[...] nenhuma teoria crítica pode ser desenvolvida nos aspectos particulares sem sobrestimar o particular; mas, sem a particularidade, ela seria nula”. Ainda segundo Adorno (1995),

As realidades ilusórias de muitos movimentos de massas práticos do século XX, que se transformaram na mais sangrenta realidade e, não obstante, ficaram sombreadas pelo não inteiramente real, pelo delirante, nasceram somente quando se demandou ação. Enquanto o pensamento se restringe à razão subjetiva, suscetível de aplicação prática, o outro, aquilo que lhe escapa, vem a ser correlativamente remetido a uma *práxis* cada vez mais vazia de conceito, e que não conhece outra medida que não ela própria (ADORNO, 1995, p. 204).

O que se observa é que própria Teoria Crítica da Sociedade não se conforma somente com teorias que fizeram parte de sua constituição básica, como no caso da psicanálise e do marxismo, para não incorrer no perigo do determinismo teórico e prático (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

A Teoria Crítica da Sociedade não se cala e seu inconformismo frente à realidade objetiva e subjetiva faz com que sua análise seja uma constante ao tempo que reconhece sua insuficiência e importância para a sociedade. Isso porque os frankfurtianos “[...] propõem refletir sobre a condição humana do ponto de vista da cultura, considerando o aspecto material” (ZANOLLA, 2002, p. 115).

Os estudos frankfurtianos são importantes não somente para se compreender esses processos que envolvem a *práxis* “no” e “para” o trabalho, mas sobretudo no intuito de entender o adoecimento em meio à *práxis* idealizada. Na perspectiva adorniana, em oposição aos elementos que conduzem à aniquilação e anulação do homem, compreende-se o caráter realista da teoria crítica. Ele não se considera um pessimista, como alguns de seus adversários costumam acusá-la, como é o caso de Lukács. Neste sentido, Adorno (1991, p. 118-120) argumenta o seguinte:

Lukács apresenta uma ideia geral histórico-filosófica, a de um mundo pleno de sentido e um mundo vazio de sentido (mundo imediato e mundo alienado, mundo da mercadoria) e tenta representar esse mundo alienado. Esse mundo, como mundo das coisas criadas pelos homens e danificadas por eles, denomina ele mundo da convenção [...] ‘Primeira natureza’, para Lukács, igualmente alienada, é a natureza no sentido de ciência da natureza – ‘somente definível como a mais alta representação de necessidades conhecidas e alheias de sentido, e, por isso, inconcebíveis e irreconhecíveis em sua substância real’.

Contrapondo-se a essa lógica, Adorno (1995) afirma o seguinte: “Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e da *práxis* que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a *práxis* arbitrária, pois [...] pensar é um agir, teoria é uma forma de *práxis*” (ADORNO, 1995, p. 204). Sendo assim, separá-las não romperia com a superficialidade do real, tampouco com o senso comum tão combatido pela Teoria Crítica da Sociedade. Assim, é impossível separá-las definitivamente, já que se negam e se afirmam ao mesmo tempo.

Os processos de regulação e de controle das relações de trabalho estão se intensificando cada vez mais por meio da sua racionalização e da sua precarização. Com efeito, reitera-se que a *práxis*, na perspectiva adorniana, possibilita tanto o pensar quanto o agir, com vistas à promoção de transformações sociais e, por conseguinte, opondo-se àquelas relações sociais adoecidas intrínsecas à sociedade que produz e reproduz a vida. Dessa maneira, sustenta-se que sem uma reflexão crítica, a *práxis* se esvazia e recai no espontaneísmo, desprovido de um caráter teórico e dialético para pensar o todo social, levando ao fracasso da *práxis* como possibilidade de resistência e superação, pois não basta ser reflexiva, tem de ser (auto) reflexiva. Nesse sentido, “[...] Adorno criticou duramente aqueles que exigiram, no presente, uma unidade perfeita entre teoria e prática” (JAY, 1998, p. 78). No tocante à Teoria Crítica da Sociedade, o ideal de “unidade perfeita” se opõe à tensão quando se analisa a sociedade em movimento, recaindo na sintetização das teorias e simplificação das ideias de modo acrítico.

Retomando a *práxis* em Marx (1996; 2010; 2017), Adorno (1995; 1986) critica os neomarxistas, uma vez que muitos entenderam tornar o marxismo aplicável, ou seja, uma *práxis* fetichizada e idealizada, denotando o empobrecimento do pensamento frente à realidade. Adorno (1995) faz duras críticas aos estudiosos de Marx por considerar a *práxis* um elemento de confronto inesgotável e que se opõe à conciliação. No sentido da crítica aos filósofos, Adorno (1995) faz a seguinte afirmação:

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da *práxis*. Que a teoria deva curvar-se a ela dissolve o conteúdo de verdade da mesma e condena a *práxis* ao delirante; é hora de enunciar isto como algo prático (ADORNO, 1995, p. 211).

Essa crítica contundente refere-se à XI tese de Marx sobre Feuerbach, introduzida na obra **Ideologia Alemã** (1996), compreendida da seguinte forma: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1996, p. 14). Para a Teoria Crítica adorniana, a filosofia de seu tempo idealizou, demasiadamente, todo o contexto social capitalista, servindo de respaldo para toda essa lógica da racionalidade do trabalho. Transformou, ainda, o pensamento em algo pragmático, e não em *práxis* (ADORNO, 1995). Conforme Adorno, transformar sem pensar é ação imediatista, desprovida de reflexão e não de *práxis*.

A Teoria Crítica exige uma postura cotidiana crítica e inconformista, como assinala Jay (1988), quando se reporta a Adorno, por meio da seguinte declaração: “A tarefa da filosofia [...] consiste em interpretar o conteúdo não-intencional de uma realidade irreduzível ao significado de que foi investida pelo sujeito humano ou por uma comunidade de sujeitos” (JAY, 1988, p. 71). Nessa perspectiva, o movimento civilizatório trouxe em seus anseios o emblema da emancipação. O resultado foi que a barbárie foi instaurada a partir de uma racionalidade organizada para cooptar o trabalhador a uma perspectiva irracional, que o condena ao conformismo acrítico, resultando em adoecimento para a própria sociedade. Assim, compreende-se que a Teoria Crítica se atém incansavelmente ao pensamento crítico, que vislumbra a oposição contra os processos de dominação, almejando um caminho de possibilidades frente a esta realidade, se revelando enquanto um movimento dinâmico próprio, porquanto dialético.

Uma vez que, na gênese da Teoria Crítica da Sociedade, se encontra a análise da sociedade capitalista analisada por Marx, o trabalho é uma categoria fundamental da atividade humana e cultural. Como se viu, os autores frankfurtianos não se renderam ao que estava pronto e acabado. Reitera-se que Adorno atualiza a teoria de Marx e não renuncia à base objetiva e material para pensar o indivíduo. Assim, o trabalho entrelaçado pelas condições objetivas é um elemento fundante na relação entre o indivíduo e a sociedade para analisar e impor resistência ao pensamento prático e fugir das amarras e do aprisionamento pelo trabalho. Para Adorno (1995, p. 206):

A práxis nasceu do trabalho. Alcançou seu conceito quando o trabalho não mais se reduziu a reproduzir diretamente a vida, mas sim pretendeu produzir as condições desta: isto colidiu com as condições então existentes. O fato de se originar do trabalho pesa muito sobre toda práxis.

No contexto dessa relação entre o indivíduo e a sociedade, é preciso que o indivíduo exercite a autorreflexão crítica. Em outras palavras, “[...] A constituição do sujeito ocorre por meio de experiência; esta só é efetivamente realizada quando refletida, assim, incorporada” (CROCHIK, 2010, p. 387). Deste modo, no âmbito do capitalismo, conforme o indivíduo luta diariamente pela própria sobrevivência, a exploração tende levá-lo a uma condição de conformismo. Não tarda, pois, a surgirem os traumas por causa dessa barbárie que não possibilita a experiência da *práxis* real, abrindo-se espaço para o sofrimento e adoecimento, já que a *práxis* necessita de reflexão teórica. Em outras palavras: “[...] só pensa quem não se limita a aceitar passivamente o desde sempre dado” (ADORNO, 1995, p. 210). Daí a importância de se compreender as questões objetivas e subjetivas referentes ao recuo da teoria e à valorização da prática pela prática. De acordo com Zanolla (2009, p. 235), a *práxis* está relacionada com a consciência do sujeito frente ao movimento da realidade, ou seja “[...] ter consciência do sentido do trabalho é condição para emergir o sujeito” (ADORNO, 1995, p. 213).

Assim, ainda que a teoria dissociada da *práxis* se torne ilusória “[...] o trabalho material é um pressuposto para a própria existência do espírito”. Isso suscita que se não houve a revolução tanto almejada por parte do proletariado, em grande medida, um dos motivos seria a idealização cega e o dogmatismo otimista, resultado da administração do sistema capitalista. Logo, “[...] o objetivo de uma *práxis* justa seria sua própria supressão” (ADORNO, 1995, p. 214).

A emancipação só poderá se efetivar com a superação da alienação, o que se dará por meio da educação. Segundo Adorno (1995, p. 214), “[...] uma *práxis* oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie”. Faz-se necessário, então, renunciar a barbárie pela reflexão “para e pela” *práxis* transformadora através da formação humana³⁹, opondo-se a qualquer forma de violência.

O combate da Teoria Crítica da Sociedade, já expressado na obra **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1985), aponta para resistir ao que os seus autores chamam de “mundo administrado”. Na visão adorniana, a primazia da *práxis* ou a falsa *práxis* ganhou notoriedade quando os “[...] meios independizaram-se até o extremo. Enquanto servem irrefletidamente aos fins, alienam-se destes” (ADORNO, 1995, p. 216). Entende-se, a partir da Teoria Crítica, que o poder do

³⁹ Retoma-se o desenvolvimento desse importante aspecto para a teoria crítica no capítulo seguinte, que trata da racionalidade em interface com a(de)formação humana e o adoecimento.

“mundo administrado” está na dominação no controle e dominação em todos os aspectos da vida humana. Isso tem como consequência o que Adorno (1995) denominou de “pseudo-atividade”, que consiste no seguinte:

Pseudo-atividade, *práxis* que se tem portanto mais importante e que se impermeabiliza contra a teoria e o conhecimento tanto mais assiduamente tanto mais perde o contato como objeto e o sendo das proporções, é produto das condições sociais objetivas (ADORNO, 1995, p. 217).

Na sua concepção, os níveis das forças produtivas técnicas contribuem para a ampliação de uma *práxis* ilusória, fazendo com que a formação seja limitada, mas vislumbrando “[...] fazer experiências se é que ainda se é capaz de estar aberto a elas” (ADORNO, 1995, p. 216). Isso recai em um determinismo extremamente prático e irrefletido que se estende a todos os âmbitos da vida humana intelectual, política e cultural, perpassando “o mundo administrado” que tende a aniquilar a subjetividade e a instrumentalizá-la. Tendencialmente, o que seria para superar, aprisiona o sujeito pelo praticismo e pelo obscurantismo tão desenvolvido e aplicado mediante uma aversão extrema à teoria, fato que vai contra a Teoria Crítica da Sociedade, a qual prima pela análise dialética da dinamicidade do contexto social. Diante disso, (ADORNO, 1995, p. 227) formula o seguinte:

Se teoria e *práxis* não são imediatamente o mesmo, nem absolutamente distintas, então sua relação é de descontinuidade. Não há uma senda contínua que conduza da *práxis* à teoria – isso é o que se quer dizer por *momento espontâneo* nas considerações que seguem. Mas a teoria pertence ao contexto geral da sociedade e é, ao mesmo tempo, autônoma. Apesar disto, nem a *práxis* transcorre independentemente da teoria, nem esta é independente daquela. Se a *práxis* fosse o critério da teoria, converter-se-ia por amor ao “*thema probandum*”, no embuste denunciado por Marx e, por causa disso, não poderia alcançar o que pretende; se a *práxis* se regesse simplesmente pelas indicações da teoria, endurecer-se-ia doutrinariamente e, além disso, falsearia a teoria.

Isso exige que o indivíduo resista à adaptação, fazendo-se necessário redirecionar esse processo de anulação da teoria e da *práxis* como forma de impedir ilusão e sofrimento, que é um princípio básico da Teoria Crítica frankfurtiana. Assim, pela reflexão empreendida até aqui, percebe-se que a Teoria Crítica da Sociedade, revelou fundamentos importantes para a crítica à sociedade administrada, cumprindo historicamente sua função de compreender a temática social por meio de sua *práxis*. Pauta-se, portanto, pela necessidade de autorreflexão crítica, ampliando-se a *práxis* marxiana que, mesmo combatendo o positivismo e o idealismo, exige

atenção sobre os aspectos da mediação. Esta questão é discutida por Zanolla (2012) no texto “O conceito de mediação em Vigotski e Adorno”, no qual esta autora destaca que,

[...] o interesse pelo conceito de medição na obra de Adorno é atravessado diretamente pela consideração do universo objetivo [...] a mediação encerra em si uma contradição permanente [...]. Uma vez que a mediação é possibilidade de identificação da realidade, a relação entre sujeito e objeto é determinada pelo sistema social e político. Assim, essa determinação apresenta a realidade contraditória pela objetificação das condições estruturais dadas. Isso se reflete quando se discute criticamente a conciliação da teoria e da prática em nome da *práxis* revolucionária (ZANOLLA, 2012, p. 9).

Reforça-se, assim, que o desafio proposto nesta tese é o de compreender as problemáticas que circundam as múltiplas relações no âmbito do trabalho, saúde e adoecimento na sociedade capitalista, provocados pela precarização do trabalho, à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

As observações sobre os aspectos da alienação, segundo Adorno (2011), não são um fenômeno restrito, pois estão vinculados ao mundo, “os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social” (ADORNO, 2011, p. 148). Neste ínterim, é preciso reconhecer que tais processos perpassam os aspectos da (pseudo)formação que, no contexto de exploração e degradação do trabalho, limitam a formação cultural ampla e humanizada. Reitera-se, por fim, que a análise desenvolvida até aqui expôs o processo da divisão, da alienação e da precarização do trabalho, objetivando apresentar o desvelamento das amarras que reconduz o sujeito a diferentes formas de sofrimento diante da exacerbação da técnica.

No próximo capítulo desta tese far-se-á uma reflexão sobre os processos relacionados à racionalidade técnica na sociedade administrada em interface com a indústria cultural. Desta forma, serão evidenciados os impasses da (pseudo)formação a serviço das novas relações de dominação e precarização do trabalho docente, frente aos desafios postos no cenário social, político e cultural frente ao manifesto adoecimento docente.

CAPÍTULO 3

RACIONALIDADE TÉCNICA, RELAÇÕES DE TRABALHO, ADOECIMENTO E (PSEUDO)FORMAÇÃO

A adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.

(ADORNO; HORKHEIMER, 1985)

No capítulo anterior realizou-se uma incursão histórica e filosófica com vistas à compreensão do trabalho e o seu processo de precarização, expropriação e alienação, analisado a partir da Teoria Crítica da Sociedade em suas interfaces com fatores sociais e culturais que reverberam no adoecimento docente. Foram destacados elementos referentes à divisão do trabalho que culminaram na ascensão e universalização da sociedade capitalista, com vista à modernização industrial. Consequentemente, o que prometia ser progresso industrial e técnico tornou-se um processo prolongado e decadente das forças produtivas (ADORNO, 1995).

Nesse sentido, o entendimento das relações de trabalho foi embasado na teoria marxista, observando-se os aspectos sócio-históricos do problema. Assim, coerente com o arcabouço teórico da Teoria Crítica frankfurtiana, especialmente a concepção adorniana sobre questões objetivas e subjetivas de reprodução do pensamento padronizado, se denunciou o desenvolvimento alienado das forças produtivas, tendo como base o progresso técnico e o papel do indivíduo.

À vista disso, foram apresentadas reflexões sobre a sociedade burguesa que se reconfigurou revelando novas relações de trabalho e, consequentemente, intensificando a penúria e o sofrimento manifestados na saúde do trabalhador. Neste sentido, a Teoria Crítica da Sociedade é a base fundante para a compreensão dos processos de racionalidade técnica, por meio das contradições da própria cultura⁴⁰, do homem, da natureza e da sociedade.

⁴⁰ Segundo Adorno (2010, p. 9-10), “[...] entende-se por cultura, em oposição cada vez mais direta à práxis, a cultura do espírito. Isso bem demonstra que não se conseguiu a emancipação completa da burguesia ou que esta, apenas foi atingida até certo ponto, pois já não se pode pensar que a sociedade burguesa represente a humanidade. O fracasso dos movimentos revolucionários, que queriam realizar nos países ocidentais o conceito de cultura como liberdade, provocou uma certa retração das ideias de tais movimentos, e não somente obscureceu a conexão entre elas e sua realização, mas também as revestiu de um certo tabu. Por fim, na linguagem da filosofia pura, a cultura converteu-se, satisfeita de si mesma, em um *valor*”.

O presente capítulo se pauta na seguinte questão: no contexto do mundo administrado sob a égide da indústria cultural, como se caracterizam as relações de adoecimento e saúde pelo trabalho docente? Para elucidar esta problemática serão elencados aspectos da racionalidade do mundo administrado, bem como algumas considerações acerca da saúde e do adoecimento, com foco no trabalhador docente. Estas questões estão relacionadas à (pseudo)formação e à precarização do trabalho docente, bem como às alternativas para o enfrentamento para resistir ao movimento de desumanização recorrente na sociedade moderna.

O caráter de dominação e de fascínio que a racionalidade técnica exerce sobre o comportamento dos homens, nos âmbitos subjetivo e objetivo, perpassam por um processo de regressão⁴¹. Nesse contexto, o potencial (pseudo)formativo, alicerçado pela indústria cultural e, conseqüentemente, seus impactos no adoecimento docente são a razão principal deste capítulo e dos subtópicos seguintes.

3.1 RACIONALIDADE TÉCNICA E AS RELAÇÕES DE TRABALHO: IMPACTOS NA (PSEUDO)FORMAÇÃO DOCENTE EM INTERFACE COM O ADOECIMENTO

É oportuno reiterar que a Teoria Crítica da Sociedade se fundamenta em diálogos com toda a Teoria do Conhecimento. Com isso, amplifica o olhar crítico do leitor acerca das contradições sociais, políticas, culturais e educacionais em curso na sociedade capitalista. Sendo assim, muitos são os pensadores clássicos que serviram de base para a estruturação e fundamentação teórico-metodológica desta teoria. Theodor Adorno, a partir de uma perspectiva dialética, não desconsiderou autores clássicos da Teoria do Conhecimento para análise da sociedade. Neste contexto, para a escrita deste item foram utilizados como referência alguns autores

⁴¹ No que se refere à regressão, Laplanche e Pontalis (2001, p. 271) sinalizam que “Freud insistiu muitas vezes no fato de que o passado infantil — do indivíduo, e mesmo da humanidade — permanece sempre em nós: Os estados primitivos podem sempre ser reinstaurados. O psíquico primitivo é, no seu pleno sentido, imperecível,” encontra esta ideia de uma volta para trás nos domínios mais diversos: psicopatologia, sonhos, história das civilizações, biologia, etc. A ressurgência do passado no presente é ainda marcada pela noção de compulsão à repetição, aliás, esta ideia não se traduz apenas, na linguagem de Freud, pelo termo *Regression*, mas por termos vizinhos como *Ritckbildung*, *Rückwendung*, *Räckgreifen*, etc. O conceito de regressão é sobretudo um conceito descritivo, como o próprio Freud notou. Não basta evidentemente invocá-lo para compreender sob que forma o sujeito retorna ao seu passado. Certos estados psicopatológicos impressionantes incitam a entender a regressão de um modo realista: o esquizofrênico, diz-se por vezes, voltaria a ser um lactente, o catatônico voltaria ao estado fetal. Nesta direção, repare-se também no fato de que a noção de regressão”

clássicos, tais como: Maximilian Weber (1864-1920); Max Horkheimer (1895-1973); Sigmund Freud (1856-1939); Georges Canguilhem (1904-1995); Herbert Marcuse (1898-1979) e Immanuel Kant (1724-1804), sem desvalorizar outros teóricos importantes na reflexão sobre questões que envolvem o adoecimento⁴².

Ao analisar os processos de racionalização na sociedade administrada, que atuam como elemento de dominação, controle, manipulação e barbárie seja na esfera social, política, cultural ou educacional, observa-se o esgotamento físico e psíquico manifesto nos indivíduos trabalhadores. Aqui, em especial, destaca-se o trabalho dos professores frente ao binômio saúde-adoecimento nos processos (pseudo)formativos, decorrentes das contradições da racionalização, seja nos aspectos objetivos ou subjetivos da vida destes profissionais.

Segundo Canguilhem (2019), o binômio saúde-doença é um fenômeno relevante na atualidade e que está sempre em construção, dados os imensos problemas estruturais e comportamentais do homem. Mas qual é o significado de saúde?

[...] saúde, considerada de modo absoluto, é um conceito normativo que define um tipo ideal de estrutura e de comportamento orgânicos; nesse sentido, é um pleonismo falar em perfeita saúde, pois a saúde é um bem orgânico. [...] O próprio da doença é vir interromper o curso de algo, é ser verdadeiramente crítica. Mesmo quando a doença torna-se crônica, depois de ter sido crítica, há sempre um “passado” do qual o paciente ou aqueles que o cercam guardam certa nostalgia. Portanto, a pessoa é doente não apenas em relação aos outros, mas em relação a si mesma (CANGUILHEM, 2019, p. 90-91).

Essa assertiva faz parte das discussões da obra **O normal e o patológico** (2019), cujo autor, acima mencionado, é um médico e filósofo francês que não desconsidera a sensibilidade, a criticidade e a dialética frente aos fenômenos patológicos humanos. Ainda segundo este autor, a vida não é apenas submissão ao meio, mas também a instituição do seu próprio meio. Portanto, faz-se necessário reabrir debates sobre esse assunto mais do que fechá-los, visto que isso se caracteriza como uma exigência do pensamento filosófico (CANGUILHEM, 2001; 2005; 2019).

⁴² Abbagnano (2007) usa o termo patológico para designar a doença como o que representa doença ou manifestação de doença. O único uso especificamente filosófico deste termo encontra-se em Kant, designa tudo o que diz respeito à “faculdade inferior de desejar”, ou seja, ao conjunto das inclinações humanas naturais. Do ponto de vista kantiano, não é somente a chamada “faculdade superior de desejar” que é a razão prática independente de todas as inclinações sensíveis (ABBAGNANO, 2007, p. 745-746).

Desse modo, pensar o adoecimento docente no contexto do mundo administrado requer retomar os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, em especial Adorno e Horkheimer (1985). Como a racionalidade administrada se estende amplamente na sociedade capitalista, esses estudiosos se detiveram em explicitar as contradições presentes nas formas de poder, controle, dominação e manipulação. categorias estas observadas por meio de diversos elementos mistificados que tendem à dominação no contexto em que são desenvolvidas. Nesse sentido, a racionalidade que predispõe ao gerenciamento da dominação torna-se algo importante para ser tensionada em prol da emancipação do sujeito.

Conforme alusão acima, essas são categorias que mantêm latente e viva a recusa dos autores frankfurtianos à lógica mercantil e dominante. Diante disso, segundo Adorno, um dos autores que estabelece esta conexão e tece uma análise social plausível sobre racionalidade é Max Weber (1864-1920). Este autor, desenvolveu uma teoria na qual evidenciou uma das suas grandes preocupações, a saber: a exacerbação da racionalidade humana. Isso porque “[...] a racionalidade diz respeito a uma equação dinâmica entre meios e fins” (WEBER, 1967, p. 10). Quanto à questão de dominação, Weber (2015, p. 33) afirma que esta

[...] está ligada à presença efetiva de alguém mandando eficazmente em outros, mas não necessariamente à existência de um quadro administrativo nem à de uma associação; porém certamente - pelo menos em todos os casos normais - à existência de um dos dois. Temos uma associação de dominação na medida que seus membros, como tais, estejam submetidos a relações de dominação, em virtude da ordem vigente (WEBER, 2015, p. 33).

Zanolla (2007) corrobora com esta análise ao dar relevo, em alguns de seus estudos, aos processos de dominação. Estes são marcados pela sociedade administrada, explicitada por Weber (2015), e estão acorrentados ao seu oposto, que é a emancipação humana, categoria de suma relevância para Adorno. Nesse sentido, a teoria weberiana foi analisada e criticada por Adorno.

Weber, em sua obra **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva (2015), destaca que o processo de dominação na sociedade racionalizada pode ser observado a partir de três elementos, quais sejam:

[...] de caráter racional: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal), ou de caráter tradicional: baseada na crença cotidiana na santidade da tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições,

representam a autoridade (dominação tradicional), ou de caráter carismático: baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática) (WEBER, 2015, p. 141).

Observa-se que as contribuições de Weber foram de grande relevância para os autores da Teoria Crítica da Sociedade. Para os frankfurtianos, os processos de dominação ampliaram e se intensificaram na sociedade capitalista industrial, sendo estabelecidos pela racionalidade do mundo administrado. Eles reforçam a ideia de aparência no contexto de uma realidade que se utiliza de instrumentos poderosos de mistificação do potencial tecnológico, esclarecendo que “[...] a dominação sobre os seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Objeto disso já não são mais apenas as massas, mas também os mandantes e seus apêndices” (ADORNO, 1986, p. 67).

No sentido de revelar os instrumentos da mistificação social, Adorno, no texto “O esquema da cultura de massa” descrito na obra **Sobre a Indústria da Cultura** (2003a), descreve três elementos nos quais se desenvolvem os processos de dominação cultural sobre as necessidades, sendo eles: a publicidade, a informação e a voz de comando. A publicidade estimula a curiosidade e a reproduz de forma autoritária, ou seja: “a curiosidade de que converte o mundo num objeto é não-objetiva: não está em causa o conhecido, mas o conhecer-se, o possuir o conhecimento como posse. Esse é o modelo que enforma, atualmente, todos os objetos da informação” (ADORNO, 2003a, p. 83). No que se refere à informação, o autor revela que a participação na cultura de massa está limitada pelo acesso à informação. Neste aspecto, os consumidores “[...] são incansavelmente incitados a várias competições, os produtos assumem traços desportivos até ao mais ínfimo detalhe dos procedimentos técnicos” (id. *ibid.*, p. 84). Por fim, o autor diz que sob a “voz de comando” o indivíduo se encaixa no mundo dos fatos, o que fragmenta a memória e a individualidade, ou seja, “o que está em causa é, por um lado, assemelhar-se tanto quanto possível a esse mundo, enquanto, por outro, pretende que lhe assegure, como a um pequeno proprietário, um leito confortável” (id. *ibid.*, p. 84). Assim, propõe-se compreender que o progresso tecnológico exerce um grande poder sobre os indivíduos frente à sociedade. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100). Neste ínterim,

todo esse aparato tecnológico tende a padronizar os indivíduos, transformando-os em meros espectadores de uma cultura regida, controlada e dominada.

Portanto, os aspectos tecnológicos provocam mudanças significativas que movimentam o mundo. As tecnologias e todo instrumental eletrônico, bem como a cibercultura impactam o comportamento social e mental dos sujeitos. Com isso, tende a surgir uma nova configuração de vida, trabalho e cultura, que pode gerar insegurança e, conseqüentemente, o aparecimento de múltiplas doenças, as quais, afetam professores da Educação Básica, principalmente.

Canguilhem (2005) considera que o adoecimento perpassa todo o processo civilizatório e é característico a cada época, pois as doenças aparecem como fenômenos que são naturais e próprios de seu contexto histórico. Na contemporaneidade, em um contexto acirrado pelo desenvolvimento técnico, o adoecimento assume feições decorrentes do progresso. O professor, neste contexto, adoece, entra em um processo de angústia e de sofrimento que evolui para uma situação asfixiante no trabalho, gerando frustração e decepções. Para os autores frankfurtianos, o processo técnico contribui para a coisificação do sujeito trabalhador e, no caso do professor, tende a reduzir a sua consciência a qual o impede de exercitar o pensamento de forma crítica.

Adorno (1995, p. 47) conceitua progresso da seguinte forma:

Progresso significa sair do encantamento – também o do progresso, ele mesmo natureza – à medida que a humanidade toma consciência de sua própria naturalidade, e pôr fim à dominação que exerce sobre a natureza e, através da qual, a da natureza se prolonga. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que o progresso acontece ali onde ele termina.

Os efeitos do progresso na sociedade capitalista impactam o trabalho, a racionalidade, a dominação e provocam o adoecimento. O docente não sai ileso das reorganizações e reformas tanto políticas quanto estruturais do capitalismo e busca ajustar-se aos padrões impostos, bem como aos aspectos da frieza e da desumanização. Nessa perspectiva, Adorno (2010, p. 8) destaca o seguinte:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre elas.

Identifica-se, pois, que os resultados dessas reformas isoladas implicam uma intensificação do trabalho docente, que resulta também na sua ampliação, precarização e desvalorização. Os professores estão excessivamente submetidos e conseqüentemente adoecidos, dentro e fora das instituições escolares. Não há como manter uma divisão social e pessoal das funções humanas. Por ser uma atividade humana, esta mantém nexos com a realidade social, não sendo possível “[...] separar os interesses pessoais de interesses da instituição, como se fosse possível uma cisão radical. Isto constitui ideologia”, ou seja,

[...] a racionalidade administrada fundamenta uma maneira sólida da divisão socialmente necessária das funções humanas independentes umas das outras de modo que nenhuma delas consiga mais transformar-se em outra coisa que não seja o esquecimento do ser humano (ZANOLLA, 2009, p. 238).

Dessa forma, parafraseando Adorno (1995) na obra: **Palavras e sinais: modelos críticos** 2, não é só dentro da instituição escolar que a atuação do professor é vista e chancelada com anuência dos alunos, dos pais, da comunidade e dos demais profissionais. Fora dela, nos múltiplos espaços, sejam eles sociais, políticos e culturais, também, não há descanso da profissão docente. Nas palavras de Adorno,

[...] aquilo com o que me ocupo fora da minha profissão oficial é, para mim, sem exceção, tão sério que me sentiria chocado com a ideia de qual se tratasse de ‘hobbies’ [...]. Compor música, escutar música, ler concentradamente, são momentos integrais da minha existência [...] meu trabalho, a produção filosófica e sociológica e o ensino na universidade, têm-me sido tão gratos até o momento que não conseguiria considerá-los como opostos ao tempo livre, como habitualmente cortante divisão requer das pessoas [...] o fato de que aquilo que faço fora do horário de trabalho não se encontre em estrita oposição em relação a este (ADORNO, 1995, p. 72).

Resgatando o pensamento anterior, observa-se que o entrelaçamento entre racionalidade e (pseudo)formação é discutido por Adorno na obra **Educação e Emancipação** (2011) e **Palavras e Sinais** (1995). Também, em parceria com Horkheimer na obra **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos** (1985), evidenciando as estratégias de integração e domínio da sociedade capitalista administrada, bem como, dialeticamente, apresentando uma visão combativa e radical do conhecimento excessivamente modulado pela idealização da consciência.

Dessa maneira, os processos sociais (de)formativos da profissão docente tornam-se evidentes ao se perceber o alijamento do pensamento crítico, ao passo que deveria despertar a autorreflexão em uma perspectiva estético-formativa e dos conhecimentos científicos pautados pela cultura e pela história. Segundo Adorno (1995), o aprisionamento e o empobrecimento formativo resultam no recuo da teoria, que contribui para aversão à profissão de ensinar, por consequência, também ao adoecimento docente, devido à qualidade do processo de formação que tende a ser alienante.

No texto “O conceito de esclarecimento” (1985), Adorno e Horkheimer discutem as determinações, idealizações, absolutizações e padronizações que fazem parte dos processos de racionalização e administração do mundo. Isso contribui para a compreensão do próprio processo de constituição de uma razão esclarecida, que romperia com o mito através das luzes do Iluminismo e que, no entanto, recaiu em outro mito: “A falsa clareza que é apenas uma outra expressão do mito. Este sempre foi obscuro e iluminante ao mesmo tempo. Suas credenciais têm sido desde sempre a familiaridade e o fato de dispensar do trabalho do conceito” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Sendo assim, o sentido de confrontar o mito se transforma no seu oposto, regressão e mistificação. A regressão da razão ao estado mítico, bem como a confiança no progresso técnico de modo acrítico, exprime o que os autores da Teoria Crítica da Sociedade denominaram “Razão Instrumental”, que, na obra **Eclipse da Razão** (2002), Horkheimer afirma ser tal racionalidade de caráter simplista e reducionista. Para ele, existem dois tipos de razão: subjetiva e objetiva. A primeira se destaca por estar alicerçada na racionalidade dos meios e fins, ou seja, na faculdade de classificar, inferir e deduzir, com o funcionamento abstrato do pensamento, adequando-se os procedimentos a um determinado propósito, isto é, o mérito da dúvida. Em outras palavras:

[...] a força que basicamente torna passíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Este tipo de razão pode ser chamado de subjetiva (HORKHEIMER, 2002, p. 13).

No que se refere à segunda, essa se alheia a esses processos, ou seja, remete ao problema da organização da sociedade e do destino humano. Para

Horkheimer (2002, p. 15): “[...] a teoria da razão objetiva não enfoca a coordenação do comportamento, mas os conceitos [...] tais como a ideia do bem supremo, o problema do destino humano e o modo de realização dos fins últimos”.

Dando sequência a tal raciocínio, infere-se que ambas se confrontam e se relacionam nesse movimento constante entre si. Contudo, nesse processo há o predomínio da razão subjetiva em que o pensamento tende a se transformar em um simples instrumento do processo social em conformidade com os interesses do modo de produção capitalista, como afirma Horkheimer (2002). Desse modo: “A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la” (Idem, p. 29).

Percebe-se, pois, que professores, quando submetidos às pressões do meio como estratégias articuladas e organizadas para atuarem em um sistema educacional ideologicamente “flexível, produtivo e eficiente”, seguindo prontamente as demandas do sistema produtivo capitalista, apresentam dificuldades em reverter ou mesmo superar os impactos barbarizantes dessa massificação do ensino. Esta é velada pelo discurso de sua democratização e atravessada pelo dinamismo eficaz da dominação humana (HORKHEIMER, 2002).

No que tange à racionalidade, o conceito de dominação, explorado por Weber (2015) e analisado pelos frankfurtianos, é fundamental, embora criticado por Adorno acerca dos riscos de seu subjetivismo e determinismo pragmático. Segundo Zanolla (2009, p. 234), “[...] sua contribuição está em possibilitar a identificação dessa ordem racional, uma vez que sua legitimação concreta define a barbárie institucionalizada”.

O professor não se identifica com esse movimento que altera tempo e espaço do trabalho docente nas instituições, onde não lhe é dada possibilidade de criar com autonomia. Assim, o sofrimento, as tensões mentais, o estresse e o adoecimento tornam-se inevitáveis nesta sociedade capitalista desumanizadora, que, por sua vez, cuida dos processos institucionalmente, racionaliza, administra e instrumentaliza o trabalho do professor por meio de um caráter pragmático e utilitarista (ZANOLLA; SILVA; SILVA, 2021). Isso contribui para o adoecimento docente, já que trabalho e adoecimento possuem uma relação intrínseca, resultantes desse modo de produção engendrado na exploração capitalista (CROCHIK; ZANOLLA, 2021).

Na relação entre doenças e o capitalismo como um todo, Canguilhem (2005, p. 28) observa a aproximação entre eles quando afirma que “Medicina e política, se

encontram em uma nova abordagem das doenças”. Com efeito, as contraposições entre o professor e a sociedade no contexto da racionalidade administrada e instrumentalizada modelam o trabalho docente a inúmeras especializações, o que reduz a autonomia do professor. O resultado, segundo o autor, são as “doenças do capitalismo”, o que significa ver na doença o indício orgânico das relações de classe nas sociedades capitalistas. Deste modo, o autor afirma que se

[...] deve reconhecer ao modo de vida ligado às condições de trabalho na multiplicação das situações patológicas, por exemplo no fato do esgotamento muscular ou da desregulação dos ritmos funcionais, é abusivo confundir a gênese social das doenças com as próprias doenças (CANGUILHEM, 2005, p. 29-30).

Em consequência da padronização do indivíduo inerente à própria indústria cultural, o professor desnuda-se de sua própria individualidade, desenvolvendo uma racionalidade com potenciais de eficiência e consequente adoecimento. Como afirma Canguilhem (2005, p. 32) a seguir:

As doenças são um preço a ser pago, eventualmente, por homens, feitos, vivos, sem tê-lo pedido, e que devem aprender que tendem necessariamente, desde seu primeiro dia, para um final a um só tempo imprevisível e inelutável (CANGUILHEM, 2005, p. 32).

Por conseguinte, esse apontamento não se distancia das reflexões de Freud (1978), que faz uma análise profunda sobre a finitude da vida. Isto é, sofre-se por se ser finito e essa finitude não está sob o controle do ser humano, pois o mal-estar é sempre permanente. Portanto, segundo Canguilhem (2005, p. 32) “[...] nada do que é vivo é acabado [...] a morte está na vida, a doença é o signo disso”. Neste sentido, ao se referir a Freud na perspectiva do sofrimento mortificante das doenças, faz o seguinte relato:

Mas coube a um médico particularmente sensível ao sofrimento de viver do outro, ele próprio acometido pelo câncer, alcançar, na simplicidade, a profundidade do patético. Em cartas endereçadas a Lou Andréas-Salomé, Freud escreveu: “Eu bem suportei todas as realidades repugnantes, mas aceito mal as possibilidades, não admito esta existência sob ameaça de feriado”. E, em outra ocasião: “Uma carapaça de insensibilidade me envolve lentamente. Constatato isso sem me queixar. É também uma saída natural, um modo de me tornar orgânico” (CANGUILHEM, 2005, p. 33).

E ainda acrescenta:

Entre a revolta excitada pela ideia de dar feriado à vida e a aceitação resignada do retorno ao inorgânico, a doença fez seu trabalho. Trabalho, de

acordo com a etimologia, é tormento e tortura. Tortura é sofrimento infligido para obter revelação. As doenças são os instrumentos da vida por meio dos quais o ser vivo, quando se trata do homem, se vê obrigado a se reconhecer mortal (CANGUILHEM, 2005, p. 33).

Retomando a questão da manipulação do poder inerente à técnica, percebe-se um sistema que se consolida em uma dinâmica social concretizada institucionalmente através do trabalho que está intrinsecamente relacionado à cultura. Pelo exposto, entende-se que a racionalidade dinâmica administrativa tem alterado as novas relações de trabalho dos professores da Educação Básica, que se percebem em uma aporia, a partir de uma relação tênue entre a instituição, o trabalho, a razão e as necessidades objetivas e subjetivas de sobrevivência. Esse fato move-se para um processo de sofrimento, o qual pode suscitar adoecimento devido à administração da própria dominação da vida, que adquire características de desumanização, a qual tornou-se objeto de preocupação e estudo da Escola de Frankfurt.

Nessa perspectiva, a obra **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1985) é reflexo dessa preocupação, pois se configura como uma denúncia à extrema racionalização da sociedade moderna capitalista. Também delineia o princípio básico da Teoria Crítica como ciência de análise, que se recusa à modelagem ou tautologia, considerando a relação sujeito e objeto, conforme foi apresentado no capítulo anterior.

O fator de denúncia preponderante, que constitui o tema central da referida obra, apresenta-se quando os autores revelam a regressão da razão ao estado mítico ao longo da civilização. Isso porque “[...] o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo, sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Para a Teoria Crítica da Sociedade, o elemento do esclarecimento luta contra a desumanização que atravessa historicamente o percurso da humanidade a partir do conhecimento. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 18) “Só o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficiente duro para destruir os mitos”. Tudo o que foi difundido pela razão e pelos iluministas como promessa de saída da tradição, no entanto, converteu-se em regressão, pela volta à origem mitológica em continuidade com os aspectos de dominação.

Dessa maneira, pelo prisma da Teoria Crítica da Sociedade, a racionalidade técnica e a tecnologia assumem um processo degradante de desumanização e a crítica a essa racionalidade administrada não cessa pelos estudiosos frankfurtianos. Isso porque o *modus operandi* da racionalidade técnica no trato com os professores no cotidiano das instituições converge para intensificar o trabalho docente pragmático dentro e fora do ambiente escolar. Mas o que esperar de “um mundo como o de hoje no qual a técnica ocupa uma posição-chave”? A resposta é apresentada por Adorno (1995) no texto “Educação após Auschwitz”, no qual ele explica o seguinte sobre a racionalidade moderna:

[...] produz pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isso tem sua dose de racionalidade: dificilmente se deixam enganar em seu estreito campo, o que pode ter consequências em uma esfera mais ampla. [...] na relação atual com a técnica, há algo excessivo, irracional, patógeno. Esse algo está relacionado com o *véu tecnológico*. As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano. Os meios – e a técnica é a mais alta representação dos meios para a autoconservação da espécie humana – são fetichizados porque os fins, uma vida humana digna, têm sido velados e expulsos da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 118).

Nesta perspectiva, na obra **Teoria Crítica e Epistemologia**: o método como conhecimento preliminar (2009), Zanolla explica o arcabouço teórico adorniano e destaca a teoria weberiana como importante para se compreender “uma equação dinâmica entre meios e fins” (WEBER, 1967/1968, p. 10) do processo de racionalização. Weber faz referência aos tipos de dominação social referendados anteriormente e faz crítica a esta racionalidade administrada que exerce diferentes mecanismos de dominação sobre o sujeito, como também observa Adorno (1995):

Como se sabe, racionalidade, centro de toda obra de Weber (2015), significa, para ele, preponderantemente racionalidade com vistas aos fins. Ela é definida como a relação entre os meios adequados e os fins. [...] Mas tal isenção dos fins no campo da “ratio”, a qual Weber cercou de restrições, mas eu, mesmo assim, inegavelmente configurou o teor de sua doutrina de ciência e até de sua estratégia científica, não é menos arbitrária que a decretação de valores. Não se pode separar simplesmente racionalidade de autoconservação, assim como também não se pode separar desta o Eu, a instância subjetiva que serve à racionalidade. [...] A “ratio”, no sentido mais amplo, surgiu como instrumento de autoconservação, de prova da realidade. A universalidade da “ratio”, traço que veio a calhar em Weber para descartar a psicologia, alargou-a para além do seu portador imediato, o homem individual. [...] O sujeito auto-subsistente da “ratio” é, em sua imanente universalidade espiritual, algo realmente universal: a sociedade, em última análise, a humanidade. [...] com efeito, seu fim é um ordenamento social racional, pois, do contrário, ela mesma calaria autoritariamente seu próprio movimento. A humanidade está ordenada de modo racional

somente na medida em que conserva os sujeitos socializados segundo sua potencialidade de liberdade (ADORNO, 1995, p. 221-222).

Diante dessa assertiva, Adorno reconhece em Weber suas contribuições, bem como suas insuficiências. Weber (2015), segundo Adorno (1995), teve seu mérito em revelar o funcionamento institucional da racionalidade administrada, o que reforça o positivismo como sendo passível de crítica. Ou seja, para Adorno, Weber deixa evidente a indissociabilidade das instâncias subjetivas que, em um movimento dialético, servem também à racionalidade. A razão torna-se um instrumento nos processos de racionalização, e isso favorece a crescente desumanização, uma vez que a sociedade se organiza sob esse manto da racionalidade administrada e conciliada. Em sua análise acerca de Weber, Adorno (1995) considera o seguinte:

Weber compreendeu de modo tão penetrante quanto em consequências para a sua concepção que essa irracionalidade, simultaneamente descrita e dissimulada por ele, é proveniente da determinação da razão como meio, de sua separação em relação aos fins e à consciência crítica destes. A racionalidade resignante de Weber torna-se irracional para sua ascensão. Sem sustentação na certeza dos objetos, a “ratio” foge de si mesma: seu princípio converte-se em uma má infinitude (ADORNO, 1995, p. 222).

Considerando-se o percurso trilhado até aqui sobre as questões da dominação e da racionalidade, convém aprofundá-las no contexto das relações de trabalho do professor nas instituições de ensino. Observa-se que a dinâmica histórica destas relações de trabalho está na sociedade projetada e sustentada tanto pela dominação quanto pelo poder agregado a essas instituições, as quais envolvem aspectos objetivos e subjetivos que se materializam na ordem vigente através da produção da vida social e material.

Nesse sentido, para Zanolla (2009, p. 232),

O que parece uma discussão pessimista, etérea, abstrata, idealista possui sentido na institucionalização das relações de trabalho, aqui e agora em nosso cotidiano, de atividades cada vez mais voltadas para realizações imediatistas, tecnicistas, e compulsivamente produtivistas. O cotidiano do trabalho leva a uma mediação entre aspectos culturais de dominação e a racionalidade instituída por sujeitos idealizados adaptados, que se voltam para a sobrevivência de si ou do seu grupo.

As relações sociais, em específico as de trabalho, referem-se a uma dinâmica da racionalidade, uma vez que “[...] o caminho da civilização era o da obediência e do trabalho” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 39). Os frankfurtianos demonstraram e questionaram o percurso da civilização modernizada pelo ideário

iluminista e pela industrialização, pois a racionalidade técnica emergia justamente na divisão do trabalho, com o protótipo de dominação nos âmbitos objetivo e subjetivo. Esses movimentos de progresso técnico não andam na mesma direção que o desenvolvimento humano.

Sendo assim, compreende-se uma realidade social atravessada pelo sofrimento e pelo adoecimento dos professores que são ordenados de forma explícita a cumprirem cargas excessivas de trabalho, dentro e fora das instituições de ensino, sob pressão advinda de reformas educacionais. Consequentemente, concebe-se um novo perfil de profissional da educação frente ao movimento do capitalismo industrial desenfreado, um professor adoecido, física e mentalmente.

Ademais, os autores destacam o seguinte:

A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo com o universal, razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 30-31).

Nessa perspectiva, o caráter desumanizador entrelaçado pela razão e pela técnica torna-se algo manifesto, uma vez que, nesse contexto contraditório, o poder está de um lado enquanto a obediência está do outro, opondo-se quanto à relação sujeito e objeto, pois, ambos coexistem de forma dialética de negação e afirmação (ADORNO, 1995).

Esse todo estruturado nos padrões da racionalidade tecnológica desumana se desloca para o que Adorno (1995) reconhece como sendo manifestação de barbárie institucionalizada, na qual todo o arcabouço montado compõe uma base sólida na organização social no contexto capitalista como um aglomerado de instituições. A barbárie, para este autor, é deduzida como uma regressão à violência. Nesse sentido, o autor faz uma incursão nas análises freudianas para entender e relacionar os mecanismos de desumanização que se estendem para além e ultrapassam as fronteiras de uma violência física. Segundo as palavras de Adorno,

[...] de um modo essencialmente psicológico a tendência à barbárie e, nesta medida, sem dúvida acertou na explicação de uma série de momentos, mostrando, por exemplo, que por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de

culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão (ADORNO, 2011, p. 163).

Para tanto, retomando Weber (2015), este revela que tanto o poder quanto à dominação conduz ideologicamente o trabalho à obediência pela ordem legitimada, pois

Poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistência, seja qual for o fundamento dessa probabilidade. *Dominação* é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis; *disciplina* é a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, entre uma pluralidade indicável de pessoas, em virtude de atividades treinadas (WEBER, 2015, p. 33).

De fato, as relações de trabalho são determinadas socialmente, e a hierarquia se manifesta de modo administrado. Desta forma, as relações humanas que acontecem no trabalho estão submetidas à dominação diante da ordem vigente de grandes grupos que sustentam o sistema capitalista. Para Adorno e Horkheimer (1985), a dominação acontece de várias formas, seja pela linguagem, pelas máquinas, pelas armas, pela divisão do trabalho e pelo poder do sistema administrativo que cresce sobre os homens, o quais são “[...] rebaixados ao nível de simples objetos do sistema administrativo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43).

Assim, o trabalho no ensino perpassa por questões burocráticas e hierárquicas que envolve a gestão administrada e uma racionalidade ideológica. Frente às análises das relações entre organização, condições de trabalho e saúde dos professores do ensino básico, observa-se que esses profissionais tendem a serem subsumidos a um contexto de idealização de homem e de sociedade moderna, com métodos e modelos de ensino destoados da *práxis* real e com (im)possibilidades de se tornar, realmente, transformadora. De acordo com Zanolla (2009, p. 233), “[...] existe um elemento subjetivo que também define essa relação de poder. O que é fundamental para Weber na constituição subjetiva da dominação é o seu caráter de legitimação de uma dada situação”.

Retomando a psicanálise freudiana, observa-se a importância de se compreender os aspectos que entrelaçam o pressuposto metodológico de sujeito e objeto – indivíduo e sociedade –, a partir de uma perspectiva multívoca, a fim de se captar a dominação humana manifesta nos âmbitos objetivo e subjetivo. Assim, a formação da consciência para o enfrentamento do processo de desqualificação e

precarização do trabalho docente tende a tornar-se impedida frente a um contexto de irracionalidade.

Registra-se que todo esse movimento de irracionalidade, dominação e adaptação à sociedade administrada denota, por parte dos indivíduos obstáculos de se elaborar uma consciência com possibilidade para a crítica. A crítica advém, segundo a perspectiva adorniana de a consciência refletir em dialeticamente sobre si e a realidade. Isto é, se, por um lado, percebe-se a inserção do indivíduo ao mundo da cultura administrada, por outro, não se nega sua possibilidade para resistir a tudo isso, mesmo diante do que está posto pela sociedade moderna e administrada. Crochik (2003) corrobora com Adorno e Horkheimer (1985) no sentido de que há consciência e a adaptação dos indivíduos frente à sociedade. Em suas palavras,

O que permite a adaptação a uma sociedade contraditória é a ideologia, que substitui, em grande parte, a força bruta direta e necessária para que a ordem social se mantenha segundo os interesses dominantes, mas a ameaça da força é a sua substância. Assim, a consciência não reage diretamente ao conteúdo da ideologia, mas à ameaça. O que nos faz trabalhar continuamente é menos a justificativa ideológica e mais o medo do que aconteceria se assim não o fizessemos (CROCHIK, 2003, p. 21).

Segundo Freud (2011), o homem não é senhor de si mesmo em sua própria casa, o advento do inconsciente frente à consciência diz muito a este respeito. A interlocução da Teoria Crítica da Sociedade com a psicanálise, segundo Jay (2008, p. 139), “[...] poderia fornecer o elo que faltava entre a superestrutura ideológica e a base socioeconômica. Em suma, pode consubstanciar a ideia materialista da natureza essencial do ser humano”. Deste modo, infere-se que há necessidade de uma análise das condições subjetivas da racionalidade objetiva, reconhecendo-se, na Teoria Crítica, seu maior mérito, qual seja: o de não analisar a sociedade e todas as suas contradições apenas pelo postulado econômico, mas, também, pelas dimensões culturais e humanas.

A conexão com a psicanálise revela as bases subjetivas da dominação do capitalismo que tem redirecionado os processos da racionalidade técnica nas múltiplas relações sociais de trabalho e, por conseguinte, nas necessidades complexas do sujeito. Esses processos são inerentes à constituição do ser social que participa das instituições. Assim, o trabalho docente pode ser um lugar de realização e de prazer, bem como o seu oposto. E, nesse processo contraditório,

observa-se aspectos de submissão, obediência, conformismo e individuação da culpa, seja pelo êxito, seja pelo fracasso dos alunos.

Portanto, é nesse sentido que surge a cisão entre universal e particular que, para Adorno (1995), reflete a redução da consciência e do pensamento, o que provoca o individualismo, pois a relação entre indivíduo e sociedade não deixa de ser contraditória. Adorno, a partir dos estudos das obras de Freud (1856-1939), busca compreender o aparelho psíquico, coadunando com um pressuposto básico que é o movimento dialético entre consciente e inconsciente do comportamento humano no contexto social.

Dessa maneira, Freud (1978a) foi enfático ao dizer, na obra **O Futuro de uma Ilusão**, que não separa cultura de civilização. Dessa maneira,

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais – e desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização -, apresenta como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro lado, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (FREUD, 1978a, p. 87-88).

Conforme o autor, a civilização é um fardo pesado para o indivíduo porque tem que barganhar seus desejos para conviver socialmente, pois, “[...] todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal” (FREUD, 1978a, p. 88). Na obra **O Mal-estar na Civilização** (1978b), o autor amplia a concepção da origem do mal-estar na cultura, destacando que o convívio entre indivíduo e sociedade é inevitável, bem como o mal-estar inerente à vida humana na civilização. Assim, o adoecimento docente torna-se uma realidade passível de ser compreendida a partir da psicanálise, pois envolve aspectos tanto objetivos quanto subjetivos no contexto do trabalho docente, dentro e fora das instituições escolares, uma vez que há hierarquia e relações de poder por todo o sistema de ensino.

Freud (1978b) afirma que o processo de formação da sociedade e do homem que nela se constitui está permeado por uma cultura que envolve o saber e o poder fazer. Conforme referendado anteriormente, o homem faz uso desse poder para governar e arrebatando bens que a natureza possa lhe oferecer para suprimimento de suas necessidades. No entanto, “[...] o poder sobre a natureza não constitui a única

pré-condição da felicidade humana, como não é o único objetivo do esforço cultural” (FREUD, 1978a, p. 149).

Assim, a cultura torna-se fator de regulação tanto dos vínculos quanto da distribuição dos bens entre os homens. Para Freud (1978b), esta é a fonte de sofrimento na vida dos homens em sociedade, ou seja, “[...] uma pessoa se torna neurótica porque não pode tolerar a frustração que a sociedade lhe impõe” (FREUD, 1978b, p. 149). Ainda sobre o debate acerca do conflito do indivíduo em uma sociedade repleta de regras, o autor afirma o seguinte: “A vida, tal como a encontramos, é árdua demais para nós; proporciona-nos muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis” (FREUD, 1978b, p. 140). Assim, infere-se que, estando nessa realidade como instância que vivenciam os conflitos entre desejos e negação, o professor, por ser sujeito histórico constitutivo dessa civilização, submete-se aos antagonismos próprios do contexto social, político e cultural.

Sendo assim, essa civilização é produtora de mal-estar e sofrimento nos seres humanos, mas possui uma ambivalência constante de autopreservação e autodestruição. Segundo Freud (1978b), há três tipos de sofrimento inerentes à condição humana em sociedade, quais sejam:

Assim, nossas possibilidades e felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição. Já a infelicidade é muito difícil de experimentar. O sofrimento nos ameaça a partir de três direções: de nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade com sinais de advertência; do mundo externo, que podem voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens. O sofrimento que provém dessa última fonte talvez nos seja mais penoso de que qualquer outro. Tendemos a encará-lo como uma espécie de acréscimo gratuito, embora ele não possa ser menos faticamente inevitável do que o sofrimento oriundo de outras fontes (FREUD, 1978b, p. 141).

Desse modo, as relações de trabalho docente não são alheias ao movimento de racionalidade administrada da sociedade que se mantém por meio da dominação, que, segundo Adorno (2011), se desprovida de espírito crítico, resulta em desumanização, barbárie, sofrimento e adoecimento na sociedade moderna. Dessa maneira, reitera-se, que toda essa dinâmica se configura em consequências que redirecionam tanto para um novo perfil de profissional da educação como, também, surgem novas formas de trabalho que são exigidas na conjuntura da sociedade capitalista. Pela via de organização da instituição escolar ocorre uma precarização

do trabalho docente e, conseqüentemente, forma-se um professor cada vez mais alienado e adoecido. Segundo Adorno (2011, p. 148), “os chamados fenômenos da alienação baseiam-se na estrutura social”, que é o lugar de atuação dos professores da educação básica.

Assim, pensando na relação entre sujeito e objeto, observa-se um afastamento dialético que separa sujeito professor do seu objeto, que é o conhecimento, frente aos predomínios da racionalidade técnica administrada. O adoecimento manifesto, em interface com as relações de manipulação e adaptação frente os entraves da divisão e organização do trabalho, refletem em regressão dos processos de ensino.

Os indivíduos que se ocupam da profissão de ensinar não o fazem por vocação ou sacerdócio, como em suas origens históricas (ADORNO, 1995). Em um contexto mais atual, percebe-se que o trabalho docente se afasta da ideia do sacerdócio e da vocação, para se aproximar de um aspecto de profissão, fator esse de grande importância e necessidade no movimento de constituição da sociedade, o que o leva a exercer uma função peculiar como educador.

Na modernidade, cuja racionalidade tecnológica assume uma atribuição de regulação e dominação, ser professor constitui-se ofício opcional para garantir sua sobrevivência mesmo frente à possibilidade de adoecimento. Como destaca Crochik (1996, p. 93), “na atualidade, o sofrimento não é diretamente negado, mas justificado pela necessidade da sobrevivência”. Isso, de certa forma, contribui para que, cada vez mais, se potencialize o movimento de desumanização nas relações humanas de trabalho institucionalizado, que, conseqüentemente, arrisca se transformar em manifestação de barbárie, resultando em esgotamento físico e psíquico nos professores.

No contexto da dominação política e social, convém reafirmar que o processo civilizatório apresenta a educação como fonte de resistência contra a barbárie. Adorno (2001; 2011) percebe que há um desencontro entre o processo de desenvolvimento tecnológico e os processos de humanização, ou seja, “[...] a tecnificação torna os gestos precisos e grosseiros e, com eles, os homens” (ADORNO, 2001, p. 35). Desta maneira, as dimensões do trabalho docente no contexto da racionalidade técnica, no desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, fazem com que o professor vivencie uma lógica idealizada conforme a relação entre sujeito e objeto.

Por conseguinte, a dominação institucional e a alienação perpassam por uma racionalidade idealizada e objetificada, confluindo para o oposto da categoria que a Teoria Crítica zela em todo o seu arcabouço teórico, que é a emancipação humana. Essa categoria é algo caro para Adorno (2011) por se tratar da faculdade resultante de autorreflexão crítica, pois, [...] “Aquele que pensa, opõe resistência” (ADORNO, 1995, p. 208). Apoiada na perspectiva crítica, o professor pode realizar uma experiência consciente de se libertar das aparências do *status quo*, que estão determinadas pelo pragmatismo e pela idealização do trabalho docente como *práxis* (ADORNO, 1995; 2011). Se o professor conseguir fazer a (auto)crítica é possível a consciência e a emancipação, porquanto as chances de manipulação seriam menores.

Para Adorno (2011), a emancipação é uma categoria cara para a Teoria Crítica da Sociedade. O conceito de emancipação humana, foi elaborado por Adorno a partir de autores como Marx e Kant, e está presente na obra **Educação e emancipação** (2011) em que é possível observar que o autor faz várias referências a Immanuel Kant (1724-1804). Adorno, no texto intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, refere-se ao estado de menoridade que mantém o sujeito sob à tutela do outro, dependente, o qual precisa romper com este estágio e servir-se de si mesmo sem ter outrem como guia. Sobre isso, Adorno (1995, p. 169) pontua o seguinte:

A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia. Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é autoinculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. “Esclarecimento é a saída dos homens de sua autoinculpável menoridade”.

Inspirado em Kant (2018), Adorno propõe uma reflexão quanto à ideia de emancipação vinculada à condição da autorreflexão pelo sujeito, que é capaz de empreender e praticar experiências que, por sua vez, foram aniquiladas pelo primado da racionalidade totalitária. Portanto, Adorno (1995, p. 216), em destaque, afirma que “[...] ninguém quer fazer experiências, se é que ainda se é capaz de estar aberto a elas”. Reside aí uma menção peculiar ao conceito de menoridade, a qual Kant demonstra atenção na passagem a seguir, anunciando como ocorre a saída dos homens de todo esse contexto de pequenez e insuficiência.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade [é a] incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT, 2018, p. 63-64).

Neste sentido, para alcançar a emancipação é preciso perpassar caminhos de uma experiência formativa voltada aos princípios da autonomia. Kant enfatiza que não se vivia em época esclarecida, e, sim, em uma época de esclarecimento, o que influenciou Adorno a opor-se à essa ordem racional legitimada, vislumbrando uma formação ampla e dialética em oposição ao cenário de paralisia do pensamento. A postura é de inconformismo frente ao *status quo*. E o vir-a-ser é não cair nas armadilhas da idealização. A autocrítica é o elemento a ser perseguido para que se alcance a emancipação humana. Adorno (2011, p. 181-182) sintetiza estas observações da seguinte forma:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vivemos atualmente em uma época esclarecida”, Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda a realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.

Considerar a dinâmica entre emancipação e a formação humana, em um cenário de uma sociedade que impõe limites e controla os instintos humanos utilizando inúmeros mecanismos de vigilância não formativos e sim punitivos, resulta em perceber que a cultura e a educação operam para a manutenção desse objetivo, contraditoriamente. Assim, “O preço da cultura ou da educação é mais que castração ou interdição, é elaboração e renúncia” (ZANOLLA, 2010, p. 118). De fato, com base na psicanálise, essa elaboração e a renúncia dos instintos é que justificaria o processo da formação.

Nesse contexto, as relações de trabalho docente, perpassadas pelos processos de adoecimento ancorados pelo deslumbre do aparato tecnológico e seus ideais de progresso, fundamentam os processos de (pseudo)formação. Esta emerge como um elemento ‘falsificador’ no contexto da sociedade moderna, quando o indivíduo consome enquanto massa⁴³. Adorno e Horkheimer (1956), na obra: **Temas básicos da sociologia**, deixam evidente que os indivíduos se transformam em um exército de dependentes. Nas palavras dos autores: “Na massa as capacidades intelectuais desintegrar-se-iam e os homens dariam livre curso aos seus instintos primitivos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 80). Neste sentido, o indivíduo se perde, coisificando-se e, dessa forma, o particular se desintegra no universal. Assim, esta cisão dialética torna-o frágil impedido de agir com consciência crítica, reflexo da alienação social. Entretanto, nas palavras de Freud (2011), na obra **Psicologia das massas e análise do eu**, a contradição também pulsa como um elemento essencial de resistência. Sobre isso, o autor afirma a seguinte ideia:

Para julgar corretamente a moralidade das massas, deve-se levar em consideração que, ao se reunirem os indivíduos numa massa, todas as inibições individuais caem por terra e todos os instintos cruéis, brutais, destrutivos, que dormitam no ser humano, como vestígio dos primórdios do tempo, são despertados para a livre satisfação instintiva. Mas, as massas são também capazes, sob influência da sugestão, de elevadas provas de renúncia, desinteresse, devoção a um ideal. Enquanto a vantagem pessoal, no indivíduo isolado, é quase que o único móvel de ação, nas massas ela raramente predomina. Pode-se falar de uma moralização do indivíduo pela massa. Enquanto a capacidade intelectual da massa está bem abaixo daquela do indivíduo, sua conduta ética tanto pode ultrapassar esse nível como descer bem abaixo dele (FREUD, 2011, p. 19-20).

O enfrentamento a estas relações de dominação se dariam por meio da educação e da formação cultural, resistindo à (pseudo)formação, que têm como base o pensamento utilitário, o empobrecimento da reflexão ao se abdicar de realizar verdadeiras experiências, bem como de todos os mecanismos de dominação, controle, ideologias de manipulação gestados, operados e implementados pelo mundo da indústria cultural. Este mundo tende a dominar o

⁴³ Para Adorno e Horkheimer (1956, p. 87), no texto “A massa”, “esta é um produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais, e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual. A debilidade objetiva de todos na sociedade moderna, a identificação seja com o coletivo ou com a figura superpoderosa do Chefe, oferece ao indivíduo um substitutivo psicológico para o que, na realidade, lhe falta”.

sujeito, aniquilando o pensamento e a reflexão mediante a fusão entre a cultura e o entretenimento. Destarte,

A violência da sociedade industrial instalou-se nos homens de uma vez por todas. Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.105).

Adorno e Horkheimer (1985) referem-se à indústria cultural como responsável por uma unidade articulada entre o capital, o mercado e o consumo que funcionam de forma coesa e engendradora. Essa indústria capta o sujeito e trabalha nos seus desejos e nas suas necessidades imediatas, manipulando-o e controlando-o conforme as demandas do mercado e do capital. Trata-se de um processo vigilante e intenso que, ajustado aos meios de comunicação, adequa-se como um fenômeno do “sempre igual” pela repetição e pobreza de criatividade que mantém sob controle os processos de dominação e exploração todos os aspectos da vida do indivíduo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Esta condição impacta o movimento de elaboração da consciência e o processo formativo recai no conformismo, conduzindo ao declínio cultural do trabalho formativo docente. Arrisca-se atrofiar a autonomia e a emancipação docente, que se forma nos processos adaptativos ou não do mundo do trabalho. Dessa maneira, a dominação, pela racionalidade administrada, prevalece por meio da padronização do pensamento, que tende a afastar o indivíduo de realizar verdadeiras experiências. Pucci (2010b), no texto “Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje”, faz um destaque importante a esse respeito. Eis as suas palavras:

A questão da emancipação coloca-se nos dias de hoje de maneira mais premente ainda que nos dias de Adorno. Emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo e a individualidade, desenvolver a arte de fazer experiência e de pensar, são mais do que nunca objetivos fundamentais de uma educação que quer ser crítica, formativa e contribuir para que o indivíduo avance nesse difícil processo histórico de aproximar sua dimensão *de jure* a *de facto* (PUCCI, 2010b, p. 54).

Observa-se que a concepção da primazia do objeto (pseudo)formação fica evidente na obra: **Educação e emancipação**. Nessa obra, Adorno (2011) aborda que os candidatos a professores de filosofia, durante exame de concurso para a docência, possuem falta de interesse no saber e na reflexão, bem como fraca

percepção das contradições para além do que está aparente. Todo esse processo complexo de formação humana deveria, no entanto, ter em vista o que se encontra na seguinte passagem:

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável. Se não fosse pelo meu temor em ser interpretado equivocadamente como sentimental, eu diria que para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar (ADORNO, 2011, p. 64).

Assim, a base de sustentação da (pseudo)formação se desloca para o campo do próprio esvaziamento teórico em prol de uma prática utilitária que impede a crítica. A dicotomia entre teoria e *práxis* cria uma relação alienante entre os professores em virtude da idealização da educação, pois, geralmente a veem como redentora dos problemas educacionais. Na visão de Zanolla (2002, p. 109), “ao se ‘simbiotizar’ a teoria à prática corre-se o risco de idealizá-la mitificando a libertação e impedindo-a de existir realmente”. Então, face a esse esvaziamento, a desistência e o absenteísmo do professor tornam-se inevitáveis, pois, como não adoecer frente à atividade docente quando esta se resume a tarefas administrativas em detrimento do real sentido do ensinar? Neste aspecto, ao não se identificar com estas funções, multiplicam-se as fraquezas, a desordem orgânica sentida por esses professores resultando em adoecimento.

Esse manto da racionalidade administrada, que encobre o mundo da produção e do trabalho, atinge todas as esferas da vida objetiva e subjetiva, promovendo-se, então, o que os frankfurtianos criticam, que é a adaptação cega ao existente. Dessa forma, a irracionalidade social atrelada à dominação promove um sofrimento manifesto, culminando na própria adaptação, fator este de não conformidade e um elemento de crítica dos autores da Escola de Frankfurt. Isso pode levar a ter como consequência o adoecimento mediante o enfraquecimento do eu. Uma lógica funcional que potencializa a ausência da resistência e chega ao que Marcuse (1964, p. 85) denomina de “consciência feliz”. Para o autor, “[...] a perda da consciência em razão das liberdades satisfatórias concedidas por uma sociedade

sem liberdade favorece uma *consciência feliz* que facilita a aceitação dos malefícios dessa sociedade”. Ou, ainda, em outras palavras,

A Consciência Feliz – a crença em que o real seja racional e em que o sistema entregue as mercadorias – reflete o novo conformismo, que é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social. O conformismo é novo porque é racional em grau sem precedente. Sustenta uma sociedade que reduziu – e em seus setores mais avançados eliminou – a irracionalidade mais primitiva das fases precedentes, que prolonga e aprimora a vida mais regularmente do que nunca (MARCUSE, 1964, p. 92).

Nessa perspectiva, o confronto entre a formação e ideologia, por meio de uma educação emancipatória, torna-se fundamental para que o indivíduo possa romper com todos esses diferentes instrumentos do “mundo administrado”. Como bem sinaliza Adorno (2010, p. 11), “[...] nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se eduquem uns aos outros”. Assim, almeja-se por uma educação verdadeiramente ampla, a fim de que o professor possa compreender e, principalmente, confrontar as amarras das contradições que o cercam nos distintos campos das relações sociais, sejam eles, políticos, sociais ou culturais.

Por fim, é importante desvelar a indústria cultural em suas múltiplas dimensões como um dos instrumentos primordiais da (pseudo)formação, capaz de renovar e perpetuar a deformidade cultural em uma sociedade inteiramente dominada pelos processos de uma racionalidade integrada à tecnologia, que prima pela reificação da consciência mantendo o indivíduo em constante vigilância e jugo do capital: “[...] o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123). Entende-se que é preciso pensar para além do que está posto e visível. Conhecimento e autorreflexão crítica permitiriam a consciência do cárcere imposto pela indústria cultural que acorrenta o sujeito. A luta por uma formação verdadeira poderia possibilitar esse desvelamento no intuito de transformar as condições objetivas, diminuindo-se, assim, as incidências e influências que predispõem a ansiedades, angústias e ao sofrimento que levam ao adoecimento.

Compreende-se que a fonte de sofrimento do professor passa por se adaptar ao instituído para garantir a sobrevivência em uma realidade que mais promove a (pseudo)formação. O conformismo e a adaptação se transformam em adoecimento

no contexto das contradições da vida objetiva e subjetiva do trabalho docente. Infere-se, pois, que todo o processo de administração e racionalização da sociedade, caracterizada pelo controle intenso, resulta no que Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1986) denominam de sociedade da indústria cultural, ponto nevrálgico que será tratado do tópico seguinte.

3.2 (PSEUDO)FORMAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL: IMPASSES NA PROFISSÃO DE ENSINAR FRENTE AO ADOECIMENTO

Intrigantes, mas também complexas de se pensar são as relações entre saúde-adoecimento no trabalho docente institucionalizado, visto que são vinculadas à forma de ser e de existir em sociedade, que, por sua vez, está determinada pelas relações de produção do capitalismo. Não obstante, os professores são sujeitos em uma constituição histórica, imbuídos de contradições e ambivalências caracterizadas pela divisão do trabalho e pela racionalidade social. No que lhes concerne, buscam a satisfação das suas necessidades objetivas e subjetivas. Para Adorno (2015), essas necessidades humanas são geradas socialmente a partir da mobilização das pulsões⁴⁴, uma vez que esta são mediadas pelo social, e esse social é determinante do comportamento humano.

Portanto, compreende-se que essa dinâmica mantém um nexo de dominação e de poder no trabalho frente à realidade social. Isso fica evidenciado nas diferentes formas de organização do ensino, nos currículos, nos processos de ensino e aprendizagem, nas múltiplas formas de avaliação, dentre outros instrumentos que circundam e que se desenvolvem em um contexto institucional escolar, orientado e controlado sob o discurso de educação de qualidade e de (pseudo)democratização do ensino.

Essas questões se relacionam ao potencial de racionalização, tanto na organização quanto na hierarquização do trabalho, que, como esclarece Canguilhem (2001, p. 118), “[...] não existe uma *racionalização*, também não existe *uma* norma, mas normas”. Isso demonstra o quão o trabalho docente se caracteriza por esse

⁴⁴ Segundo o Dicionário de Psicanálise Laplanche e Pontalis (2001), Freud designa pulsão como um “Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 394).

entrelaçamento, atravessado pelos processos de racionalização que perpassam a problemática da saúde quando impõem a instituição de normas produtivistas de trabalho aos professores. Canguilhem (2005), na obra denominada **Escritos sobre medicina** apresenta algumas reflexões acerca do conceito de saúde que convergem para seu oposto: a doença. Nas afirmações desse autor, há contradições referentes ao termo saúde que se inclinam para o binômio saúde-doença, pois, uma não existe sem a outra. Para se ter uma doença, o corpo precisa estar sadio, pois a saúde opera em silêncio em todos os órgãos. Portanto, “no estado de saúde, nós sentimos os movimentos da vida, todas as funções se realizam em silêncio” (CANGUILHEM, 2005, p. 37). No entanto, a definição de saúde possui um destaque conceitual, citado a seguir.

O corpo vivo é, então, existente singular, cuja saúde exprime a qualidade dos poderes que o constituem, visto que ele deve viver sob a imposição de tarefas e, portanto, em relação de exposição com o meio ambiente do qual, em primeiro lugar, ele não tem escolha. O corpo humano vivo é o conjunto dos poderes de um existente, tendo capacidade de avaliar e de representar a si mesmo, esses poderes, seu exercício e seus limites. Esse corpo é, ao mesmo tempo, um dado e um produto. Sua saúde é, ao mesmo tempo, um estado e uma ordem (CANGUILHEM, 2005, p. 41-42).

Por trás desse discurso, ocultam-se a penúria, a angústia, o sofrimento e, conseqüentemente, o adoecimento de professores que enfrentam desafios diários da profissão, no contexto da hierarquia institucional, que revelam atitudes de um mundo prático e utilitário, sobretudo arraigados ao pragmatismo⁴⁵. Desta forma, a categoria docente mantém-se alijada dos conhecimentos científicos e culturais produzidos no processo de desenvolvimento da civilização pelo trabalho.

Conforme já se vem discutindo, Adorno (2010) e Adorno e Horkheimer (1985) desenvolvem uma crítica bastante procedente sobre os mecanismos racionais de dominação, que visam formar para adaptação e para o conformismo. Sendo assim, na concepção de Adorno (2010, p. 11), “[...] nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento

⁴⁵ Segundo Adorno (1995, p. 202-203), no texto “Notas marginais sobre teoria e práxis”, os pragmáticos veem o conhecimento como algo utilitário, e não como uma totalidade. Logo, faz a seguinte declaração: “Desde o princípio, tem-se reprovado, e com razão, o pragmatismo norte-americano que, ao proclamar como critério de conhecimento a utilidade prática deste, compromete-o com a situação existente; pois de nenhum outro modo pode demonstrar-se o seu efeito prático, útil, do conhecimento. Mas se, no final, a teoria – para a qual está em jogo a totalidade, se ela não for inútil – ficar amarrada ao seu efeito útil aqui e agora, acontecer-lhe-á o mesmo, apesar da crença de que ela escapa à imanência do sistema. A teoria só se libertaria desta imanência onde se desprendesse das cadeias do pragmatismo, por mais modificadas que elas estejam”.

da adaptação e impediu, assim, que os homens educassem uns aos outros”. À vista disso, observa-se que as próprias bases do mundo objetivo não permitem uma formação ampla e capaz de elevar o professor a atitudes de pensamento crítico na esfera da realização humana. Mantém-se, então, o *status* de exploração e dominação do homem sobre o homem.

Nesse contexto, é possível inferir que com esse sistema integrado “quem resiste só pode sobreviver integrando-se” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108), ao modo de produção capitalista. Associado à (pseudo)formação, emerge-se um processo de degradação da profissão docente vinculado a um empobrecimento formativo, na medida em que entre as instituições e o professor o poder e o saber estão em sincronia permanente.

Assim, com as novas exigências, a profissão do professor está assumindo, cada vez mais, características de ordem técnica no processo do desenvolvimento tecnológico, desafiando as dimensões humanas em termos sociais, políticos, culturais. Esse impacto da técnica no contexto do trabalho docente assume um aspecto negativo ao se pensar o processo de ambivalência entre ambos. Marcuse (1999, p. 101), no texto “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, afirma o seguinte: “A técnica impede o desenvolvimento individual apenas quando está presa a um aparato social que perpetua a escassez, e este mesmo aparato liberou forças que podem aniquilar a forma histórica particular em que a técnica é utilizada”.

Destarte, não se desconsidera elementos da ideologia dos meios de comunicação de massa presente no cotidiano do trabalho docente, os quais encobrem as contradições entre o particular e o universal. Assim, observa-se que grande parte do professorado tende a concordar com o que lhe é apresentado como novidades pela mídia, sendo rapidamente descartadas sem reflexão e sem continuidade. Esta cisão velada pelo “véu da técnica” se confirma com o desdobramento da indústria cultural, como força moderna responsável por criar uma ilusão, corroborando com a (pseudo)formação. Isso porque a constituição da sociedade administrada, em sua ampla organização estrutural, é, também, a sociedade da indústria cultural, que manipula e predispõe os indivíduos a aceitarem e introjetarem os ditames de todo o aparato tecnológico, em especial o trabalho docente.

Como dito anteriormente, o termo indústria cultural foi criado pelos autores frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1986). O texto intitulado “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” compõe a obra **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos, que foi publicada logo após a Segunda Guerra Mundial, em 1947. O termo em questão objetivou expressar o fenômeno da industrialização e padronização que se desenvolvia em uma rede cultural de comunicação para atender ao sistema capitalista. Esse movimento, por sua vez, transformava os bens culturais em aparato mercadológico em um contexto de lógica material, no qual a cultura está perpassada e administrada pelo pensamento dominante de um excessivo racionalismo que se consagra em produzir ideologias.

O contexto após a Segunda Guerra Mundial impôs uma nova realidade que trouxe transformações à vida cotidiana e ao mundo do trabalho com a abertura de fronteiras para o comércio em ritmo acelerado pelos grandes grupos econômicos. Tudo isso foi possibilitado pelo desenvolvimento das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), que potencializaram a dinâmica do capital em nível global, expandindo a produção e o consumo. Como afirmam os frankfurtianos: “[...] não se pode dizer que, mesmo naquela época, tenhamos avaliado de maneira excessivamente inócua o processo de transição para o mundo administrado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 9), pois tudo contribuía para reordenar os desejos para o consumo e os pensamentos para alimentar, manter e perpetuar a dominação que já se encontrava predominantes.

A indústria do consumo foi denominada “cultura de massa”, que se tornou uma expressão bem conhecida porque tratava de questões referentes a problemas de consumo de massa em um período de progresso técnico no contexto da sociedade moderna. A princípio, esse termo, utilizado em 1947, foi interpretado de forma equivocada, contrário à sua real definição, o que fez com que Adorno (1986) e Adorno e Horkheimer (1985) fizessem a substituição por indústria cultural, o qual pode ser confirmado no trecho a seguir:

Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por indústria cultural, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural se distingue radicalmente [...]. Em todos os seus ramos fazem-se mais ou

menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determina esse consumo. Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto à concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto de seus consumidores. Ela força a união dos domínios separados há milênios (ADORNO, 1986, p. 92-93).

Diante dessa assertiva, fica evidente que, após alguns anos da primeira elaboração, fosse necessária a uma reelaboração do conceito com o intuito de esclarecer e reafirmar alguns elementos importantes referentes à indústria cultural. Nesse contexto, segundo as duas versões, a indústria cultural se identifica com um movimento complexo que se manifesta nos âmbitos objetivo e subjetivo na vida de todos os indivíduos, através de um monopólio interligado e coeso com todos os meios de comunicação. Seu objetivo central é, atender e manter o sistema capitalista por meio do consumo exacerbado e alienante.

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (1985), a sociedade moderna deveria avançar para um processo maior de humanização entre os homens. No entanto, para esses autores, o que há de novo é que a barbárie avança cada vez mais no que se refere à dominação cultural. Na visão destes frankfurtianos,

[...] o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica, acreditávamos de qualquer modo que podíamos nos dedicar a ela na medida em que fosse possível limitar nosso desempenho à crítica ou ao desenvolvimento de temáticas especializadas. Nosso desempenho devia restringir-se, pelo menos tematicamente, às disciplinas tradicionais: à sociologia, à psicologia e à teoria do conhecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.11).

E, sobre a recaída na barbárie, Adorno (1995, p. 214) acrescenta o que se segue:

[...] a recaída já se produziu. Esperá-la para o futuro, depois de Auschwitz e Hiroshima, faz parte do pobre consolo de que ainda é possível esperar algo pior. A humanidade que pratica o mal e o suporta resignadamente ratifica desse modo o pior [...]. Uma *práxis* oportuna seria unicamente a do esforço de sair da barbárie. [...] A desculpa de que, contra a totalidade bárbara, somente surtem efeito ainda os métodos bárbaros soam plausível a muitos. Nesse meio tempo, contudo, atingiu-se um ponto extremo.

Com base neste argumento, faz-se necessário compreender a complexidade da sociedade capitalista e administrada, perpassada pelo ideário da indústria cultural, e seus efeitos nos processos de (pseudo)formação dos professores da

educação básica. A indução ao conformismo e à estagnação são guiados com uma sutileza quase que imperceptível, resultando na regressão do pensamento crítico dos docentes. Para Adorno (2010), esses processos dominantes monopolizaram a formação cultural justamente por esta formação decorrer de uma sociedade formalmente “vazia”. A desumanização, historicamente desenvolvida no processo capitalista de produção, nega a esses trabalhadores os desígnios de uma formação consciente, autônoma, com ideais emancipatórios. Em suma,

[...] Potencialmente foram cortados os petrificados recursos com que o espírito podia escapar da formação cultural tradicional e ultrapassá-la. A medida da nova perversidade é a anterior. Revela-se b=um momento, pois está condenada, ante a forma última do constrangimento, como uma cor de tinta que tenta manter os tons que se desvanecem. Só por ela, e não por qualquer *laudatio temporis acti* é que se recorre à formação tradicional (ADORNO, 2010a, p. 19).

Inquestionavelmente, a força e o poder de sedução da indústria cultural conseguem, de forma velada, alcançar os aspectos mais peculiares do indivíduo. Tal dominação, pelo seu poder de assimilação, tende a relativizar o particular da vida do professor no cotidiano do seu trabalho institucionalizado, dando a tudo e a todos um “ar de semelhança”, uma vez que o mundo se encontra cada vez mais determinado pela técnica a qual se amplia de forma incontestável e avassaladora (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; ADORNO, 1986).

Segundo Crochik (2003, p. 16), a vida precisa se desdobrar para além da técnica, a fim de que uma vida que valha a pena ser vivida deixe de ser neutralizada pelo tecnicismo que enfraquece o ‘eu’. Na sua visão, há um movimento de “freio” impedindo os processos de emancipação humana, que dão lugar ao estado de adaptação ao existente. Nas palavras do autor,

[...] como a emancipação é freada, resta a adaptação ao existente, mas a adaptação a uma sociedade irracional, que insiste em fixar os indivíduos em um estágio infantil de desenvolvimento, no qual o prazer se associa com a crueldade e não com o amor (CROCHIK, 2003, p. 16).

Nesse sentido, tornam-se pertinentes as declarações a seguir sobre as contradições sociais sob o emblema da técnica como fim em si mesmo.

Na sociedade administrada, a contradição social, se ainda é expressada pela luta de classes, apresenta-se também ao obstar aquilo que já seria possível: a autonomia de decisão individual, a espontaneidade, que se associa ao novo, uma vida sem ansiedade, uma vida sem a obrigatoriedade de tanto trabalho. Os meios – a técnica, a coletividade, a razão – tornam-se

fins, o fim é esquecido: uma vida digna de ser vivida (CROCHIK, 2003, p. 16).

Desse modo, infere-se que o professor se torna o próprio objeto nessa relação em que as políticas educacionais, em consonância com o modelo de produção capitalista, coadunam com a indústria cultural culminando no processo de (pseudo)formação humana. Segue-se a lógica que esconde literalmente o contrário do que deveria ser quando “[...] os diversos ramos assemelham-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema” (ADORNO, 1986, p. 92).

Assim, o que sustenta o fenômeno da indústria cultural é justamente esse ciclo interminável que envolve a manipulação das necessidades objetivas e subjetivas, e isso a mantém e a torna, cada vez mais, coesa e eficiente. Sendo assim, a precariedade e a fragmentação que acompanham o trabalho docente influenciam diretamente o comportamento desses professores, tanto nas esferas objetiva como subjetiva. Dessa forma, a subjetividade inclina-se para o adoecimento e a objetividade fragiliza-se pela ausência de pensamento crítico, sob a influência também da indústria cultural.

Reitera-se assim, que toda a organização tecnológica, por meio da logicidade da sociedade administrada e racionalizada para manutenção do capital, contribui para a padronização do pensamento onipotente objetificado, não só da categoria docente, mas dos demais trabalhadores, de forma sutil e perspicaz. Com efeito, o modo de pensar e agir no trabalho com esses padrões irracionais, que são criados socialmente, expressam literalmente o processo de dominação dessas relações. Para Marcuse (1964, p 37):

Quando esse ponto é atingido, a dominação – disfarçada em afluência e liberdade – se estende a todas as esferas da vida pública e privada, integra toda oposição autêntica, absorve todas as alternativas. A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo.

Sendo assim, a racionalidade e a indústria cultural mantêm uma coesão articulada entre capital, indústria, comércio e consumo, com o fim último de manter o consumo e o individualismo exacerbado, pois a “dependência e servidão dos homens é o [...] objetivo último da Indústria Cultural” (ADORNO, 1986, p. 99). O fato

de se consumir aleatoriamente reserva aos indivíduos a possibilidade de satisfação imediata pelo objeto que, não raras vezes, é uma necessidade objetiva e concreta. Essa utilização de diferentes meios de comunicação, sobretudo apoiados e potencializados pelas forças produtivas do capitalismo, resulta na denúncia que os frankfurtianos fizeram ao afirmarem que “o homem se deixa dominar pelo fascínio”.

Retomando o objeto de estudo desta pesquisa, entende-se que, cada vez mais, as pessoas passam a ser formadas com base na técnica, direcionadas à padronização dos comportamentos e à naturalização do pensamento. Desta maneira, as possibilidades de autorreflexão crítica com vistas ao movimento de resistência a essa ideologia são dificultadas pela indústria cultural.

As pessoas tendem a tomar a técnica pela coisa mesma, a considerá-la um fim em si, uma força com vida própria, esquecendo, porém, que ela é o prolongamento do braço humano. Os meios – e a técnica é a mais alta representação dos meios para a autoconservação da espécie humana – são fetichizados porque os fins, uma vida humana digna, têm sido velados e expulsos da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 118).

Observa-se que as contradições presentes na realidade social tecem a vida do professorado que são processos, não raros alienantes, anunciados pela ideia de progresso do homem associado ao da técnica. Para chegar a tão sonhada sociedade moderna pouco se considera os problemas sociais que são vivenciados cotidianamente pelo professor no contexto das instituições escolares. Assim, vivendo sob um “véu tecnológico”, estes profissionais acabaram sendo prisioneiros da imediatez e dos construtos efêmeros.

A indústria cultural interfere no espaço docente com a mesma perversidade do capitalismo, em seu grau máximo, no trato da vida de todos, não levando em conta que a educação deveria ser responsável por um projeto de formação que se oponha à mera execução de tarefas e de reprodução sem reflexão, tornando a prática docente heterônima (ADORNO, 1986). Dessa forma, “[...] os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação” (MARCUSE, 1964, p. 93). Diante disso, a indústria cultural, por meio do aparato da comunicação, avança em proporções incalculáveis, expandindo e se fortalecendo cotidianamente.

A esses professores raramente lhes é dado o poder de escolha porque de antemão tudo está programado. Para todos, existe algo proposto, porque a indústria cultural “atinge igualmente o todo e a parte” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.

104). Neste contexto, parte da sociedade se vê diante do “encanto sedutor” proporcionado pela ideologia da indústria cultural, com promessas de felicidade e de facilidades no cotidiano da vida dos homens, reforçando o processo de dominação, manipulação e controle.

Nesse aspecto, a (pseudo)formação emerge de forma sutil, com tons de efemeridade e com ar de sujeição. Assim, virá com o louvor do progresso técnico, o convite sublime para o descarte, assim como latas de conserva após um breve período de uso (ADORNO, 1986). Em face disso, a tendência do professor, – não só ele – está no limiar da adaptação ao já existente, do conformismo ajustado ao comodismo institucionalizado, levando-se, de fato, à limitação do pensamento, perdendo o elemento essencial para a sua atuação como docente – a reflexão. Nesse sentido, Adorno (2010a, p. 28) afirma o seguinte: “Confiante na ignorância, o mercado cultural dela nutre-se e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é de modo imediato sua própria aniquilação”. Para tanto, observa-se que emerge uma característica de sujeitos (pseudo)formados, ou seja, coisificados para o ofício de professor.

Assim, conduz-se a pensar em alternativas para que o professor, com todas as suas peculiaridades, capacidades e estratégias de resistência, não recaiam em circunstâncias determinadas, fechadas e arbitrárias da indústria cultural que podem levá-lo ao adoecimento pois, a doença

[...] é um risco de ser vivo como tal, é risco tanto para o animal ou para o vegetal quanto para o homem, para este último, à diferença do risco que nasce da resolução de agir, o risco que nasce pelo fato de se nascer é com muita frequência inevitável (CANGUILHEM, 2005, p. 25).

Destarte, almeja-se uma formação mais ampla e comprometida com os processos de autonomia, algo que possa ser estimulado pelas políticas públicas para que o professor exerça mais sua profissão humanamente. Na vida mecânica do conformismo e do adoecimento em que, os quais os professores estão subjugados, é importante pensar nas condições que levam os docentes ficarem doentes. Nota-se, assim, que as condições de trabalho, as relações desses profissionais, bem como as organizações, conduzem potencialmente ao adoecimento. Nesse ínterim, Canguilhem (2019) expõe sobre a doença como algo que não está restrito somente a um fator biológico. Nas suas palavras:

Se reconhecermos que a doença não deixa de ser uma espécie de norma biológica, consequentemente o estado patológico não pode ser chamado de anormal no sentido absoluto, mas anormal apenas na relação com uma situação determinada. Reciprocamente, ser sadio e ser normal não são fatos totalmente equivalentes, já que o patológico é uma espécie de normal. Ser sadio significa não apenas ser normal em uma situação determinada, mas ser, também, normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas (CANGUILHEM, 2019, p. 138).

Reiterando as discussões anteriores, o legado da Teoria Crítica da Sociedade torna-se relevante sobretudo para se pensar o trabalho docente e os processos (pseudo)formativos. A consciência é um dos elementos importantes para se evitar ser conduzido pelas “maravilhas das vitrines”, pelos espetáculos ofertados nos moldes padronizantes e alienantes da indústria e do comércio. Estes prometem a realização dos desejos mais íntimos de cada homem em particular, uma vez que “[...] o poder da Indústria Cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Quanto às necessidades, estas são perpétuas nos indivíduos. É por isso que esse movimento não se distancia do fator contraditório, pois, assim que uma necessidade for saciada, surgirão outras em um contínuo processo cíclico. Toda essa identificação do indivíduo com as necessidades produzidas favorece o aparecimento de novas estratégias de manipulação que são multifacetadas. Daí, Adorno (2015) insistir na resistência a esse perigo do monopólio e a toda contradição presente na necessidade. Por isso, a formação para a autonomia e para a emancipação deve ser tarefa básica do processo educativo e condição de atividade vital de todos os profissionais da educação.

Nesse sentido, para que o professor reconheça a presença da dominação no próprio pensamento educacional é tarefa crucial investir na formação para além do que está posto dentro das escolas, sem desconsiderar a sua importante função social e humana. Para Adorno (2010a, p. 39), “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a (pseudo)formação, em que necessariamente se converteu”.

Na perspectiva adorniana, busca-se uma formação cultural com atitudes críticas e conscientes no percurso da experiência de todas as contradições: presentes na realidade sócio-histórica e, principalmente, na educação. Adorno (2011, p. 141) concebe educação da seguinte forma:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada 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*. Isto seria inclusive da maior importância política, sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 2011, p. 141).

A escola, a família, o trabalho, o partido político, entre outras instituições sociais, exercem uma função importante nos processos formativos e culturais dos homens, pois, devem oferecer possibilidades de uma formação mais ampla, tornando os homens aptos à conquista da “maioridade”, como uma forma de elaboração, superação e resistência ao impacto do adoecimento. Isso, no pensamento kantiano, expressa-se como perspectiva de homem autônomo, crítico, responsável e justo. Que faz uso do seu próprio entendimento sem a dependência de outrem agindo com coragem na luta pelas mudanças possíveis no movimento histórico da humanidade, com cenários propícios à alienação e à negação do pensamento. Em relação à maioridade do homem, Kant (2018) faz a seguinte afirmação:

A *menoridade* é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O *homem* é o *próprio culpado* dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sapere aude!* (KANT, 2018, p. 63).

Observando essa máxima de Kant, percebe-se o quanto se faz necessário garantir uma formação ampla e que seja contrária à lógica do capital, que suspenda o eu particular, solapando toda e qualquer possibilidade do vir a ser através dos mais perversos arranjos que a indústria cultural engendra, tanto objetivamente quanto subjetivamente nas relações sociais de trabalho, e, em especial, na profissão docente. Com efeito, a educação é condição importante para manter a chama dos ideais emancipatórios acesa. Segundo Adorno (2011, p. 144-145),

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, a universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação a si mesmo de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo.

Destarte, constata-se que o funcionamento institucional, organizado no contexto da racionalidade administrada, pode resultar em exploração e adoecimento no trabalho docente. Adorno (2011) insiste em uma saída através da emancipação, o que possibilitaria superar moldes padronizantes que privam e personalizam as relações humanas no trabalho, confrontando condições adoecidas, alienantes e individualizantes dos professores. Na concepção adorniana: “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 2010a, p. 29). Portanto, identificar o potencial alienador, pragmático, sistematizado e adoecido em larga escala, presente em todas as esferas da vida humana, torna-se indiscutível. Logo, ambiciona-se que o professor possa declinar de tudo aquilo que continua a aniquilar sua capacidade de criação e elaboração, impedindo de exercer a reflexão.

Com base nos argumentos até então apresentados, observa-se que há uma relação intrínseca entre o processo de precarização do trabalho, o adoecimento e o movimento de racionalidade propagado ao longo da constituição do conhecimento na modernidade. A modernização e o progresso técnico e industrial indicam que tanto o professor quanto os demais trabalhadores tendem a serem reféns do processo de dominação. Nesse sentido, o trabalho que, ao mesmo tempo, era para libertá-los os manteve no cativeiro, transformando-os em mais um instrumento da indústria cultural, segundo os mecanismos da racionalidade administrada. Assim, há interferência na constituição do pensamento crítico, mediante a (pseudo)formação e a tendência ao conformismo.

Esse mundo administrado pela racionalização tecnológica tende a manter o professor prisioneiro e resignado de forma imperativa. No entanto, esse “esforço parece ser o mais custoso de todos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1956, p. 203). Contudo, a ruptura desse manto que impede a consciência crítica se concentra na esperança, nas divergências, na diferença e no “não idêntico”⁴⁶, em oposição ao

⁴⁶ No texto “aparência transcendental”, na obra **Dialética Negativa** (2009), Adorno refere-se ao termo “não idêntico” assim. “De acordo com as palavras de Marx, seria preciso tocar para o idealismo “a sua própria melodia”: o não-idêntico que o determina desde o interior, segundo o critério da identidade, é ao mesmo tempo aquilo que se contrapõe a seu princípio e que ele assegura em vão dominar. Certamente sem qualquer saber proveniente do exterior, sem um momento de imediatidade, se quisermos, sem a intervenção do pensamento subjetivo que olha para além da estrutura da dialética, nenhuma crítica imanente é capaz de alcançar sua meta. É precisamente o idealismo que não pode reprovar esse momento, o momento da espontaneidade, porque ele mesmo não existiria sem ele” (ADORNO, 2009, p. 156).

sempre semelhante. A superação, para Adorno (2003), será a partir do pensamento crítico. Em suas palavras,

O pensamento não é a reprodução mental daquilo que de qualquer modo existe. Enquanto não for interrompido, o pensamento agarra-se à possibilidade. A sua dimensão insaciável, a relutância em contentar-se com qualquer coisa, nega-se à insensata sabedoria da resignação [...]. O pensamento aberto aponta para além de si mesmo. Sendo por seu lado uma forma de comportamento, uma configuração da prática, está mais próximo de uma prática transformadora do que de uma prática de obediência pelo mero amor à prática. Na realidade, o pensamento é, já antes do todo o conteúdo especial, a força da resistência e só a custo foi alienado desta (ADORNO, 2003, p. 195).

Isso não deve afastar o olhar sobre o trabalho docente como um processo de tomada de consciência, tolerância, organização do trabalho, vislumbrando um horizonte de uma convivência mais solidária entre os pares, na busca por um fazer diferente. Nesta perspectiva, precisaria promover mudanças culturais decisivas e de posicionamento com fundamentação teórica, crítica e política para fundamentar a reflexão, e a resistência ao adoecimento.

Destarte, a seguir, o último capítulo da tese explicitará as contradições da cultura que permeiam o trabalho docente, o sofrimento e o adoecimento e as (im)possibilidades de busca de melhor qualidade de vida frente às tensões e contradições que se desdobram na história até a era moderna.

CAPÍTULO 4

ADOECIMENTO NAS TRAMAS DA CULTURA: DOCÊNCIA, VIDA, TRABALHO E SAÚDE – RESSIGNIFICAÇÕES EM BUSCA DE UMA “CURA” (IM)POSSÍVEL

A questão pela satisfação imediata da necessidade não deve ser colocada segundos os aspectos social e natural, primário e secundário, correto e falso; ela coincide com a questão do *sofrimento* da esmagadora maioria de todos os seres humanos na Terra. Se for produzido o que *todos* os seres humanos aqui e agora mais urgentemente precisam, então nos livraremos das preocupações sociopsicológicas demasiadamente grandes concernentes à legitimidade de tais necessidades.

(ADORNO, 2015)

O percurso trilhado até aqui analisou o adoecimento docente no contexto da organização e das relações de trabalho, observando que se trata de um fenômeno real, haja vista o trajeto dos estudos sistematizados na literatura pertinente ao tema, bem como destacou o lugar do adoecimento docente na sociedade administrada. Nesse percurso de construção, na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, ressaltou-se a complexidade da constituição humana nas bases da divisão e racionalização do trabalho. Observou-se que o processo de alienação contribuiu para o adoecimento do professor no contexto socioinstitucional e histórico, sob várias faces de dominação objetiva e subjetiva, conforme registrado no capítulo anterior.

Aspectos importantes sobre a vida, o trabalho, a saúde e a doença foram analisadas à luz de diversas referências teóricas, tais como: Adorno (1995, 2001, 2010, 2011, 2020), Adorno e Horkheimer (1985, 1986), Canguilhem (2005, 2019), Freud (1978, 1920, 2005, 2010) e Marx (2010, 2017). Foram apresentados conceitos e seus desdobramentos acerca dos indicadores do adoecimento que impactam a vida dos professores no âmbito da saúde, dadas as condições sociais, políticas e culturais nas quais eles exercem a profissão de ensinar.

Assim, compreende-se que abordar o trabalho docente, bem como a sua constituição histórica, perpassa também pelas contradições da própria profissão docente e suas vinculações, com a organização racionalizada do trabalho escolar. Este é institucionalizado com um *modus operandi* rígido, burocrático e centrado na técnica que, por sua vez, provoca sofrimento com desdobramentos no adoecimento físico e mental dos professores, sobretudo, no mental (ZANOLLA; SILVA; SILVA,

2021). Entretanto, convém esclarecer que o mal uso que se faz da técnica não é o problema da técnica em si, conforme destaca Adorno (1986, p. 69), a seguir:

[...] que não se jogue a culpa nas costas da técnica, portanto das forças produtivas, praticando na teoria uma espécie de destruição das máquinas em escala ampliada. Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ela se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle.

Sendo assim, a vida em sociedade remete ao cotidiano dos homens em estreita relação com o trabalho. Adoecimento faz parte da condição humana, mas é preciso lutar por qualidade de vida. Sofrimento e adoecimento não se distanciam desta relação pela própria lógica da sociedade administrada que organiza o universo do trabalho, em que “[...] o mal não deriva da racionalização do nosso mundo, mas da irracionalidade com que essa racionalização atua” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 98).

Os professores não estão alheios a esta realidade que produz o esgotamento e o adoecimento, fazendo com que os docentes se tornem alienados às forças opressoras das entidades educacionais, que atendem ao modelo neoliberal de educação, o qual desloca os objetivos da educação para atender demandas mais utilitaristas exigidos pela sociedade capitalista. Essa crítica acerca da integração do universal e do particular sob a ótica adorniana possui um caráter de dominação e conciliação, ou seja,

Quanto mais a sociedade se inclina para a totalidade que se reproduz no encanto dos sujeitos, tanto mais profunda se torna também a sua tendência para a dissociação. Essa tendência tanto ameaça a vida da espécie, quando desmente o encanto do todo, a falsa identidade entre sujeito e objeto. O universal, que comprime o particular como que por meio de um instrumento de tortura até que ele se desfaz em pedaços, trabalha contra si mesmo porque tem a sua substância na vida do particular; sem ele, o universal se degrada à sua forma abstrata, cindida e extingüível [...]. Expostos sem resistência ao monstro coletivo eles perdem a sua identidade (ADORNO, 2009, p. 287).

Nesta perspectiva, o presente capítulo se divide em dois tópicos, sendo que o primeiro, se aproxima do ponto conclusivo da presente investigação no qual serão explanados elementos da cultura administrada pela indústria cultural que contribuem para velar as diferentes formas de sofrimento e adoecimento do professor no exercício do seu trabalho nas instituições nos moldes da sociedade capitalista. O

rígido controle sobre o trabalho docente expressado pelo modelo neoliberal de organização do trabalho gera insatisfação, desânimo, apatia, o que acarreta dúvidas sobre sua real competência em seu desenvolvimento profissional.

Tudo isso amparado pelo discurso da indústria cultural que absorve diversas manifestações culturais em mercadorias para uma massa de consumidores. Nesse contexto de encantamento, diversão e falsa ideia de felicidade levam à (de)formação da consciência tanto de professores quanto daqueles que estarão defronte a eles, sendo solo fértil, pois, como afirma Adorno,

Referindo-se a grande importância da indústria cultural para a formação da consciência de seus consumidores, tornou-se corrente entre os políticos da cultura e, também, entre os sociólogos porem-se em guarda contra sua subestimação. Segundo esse ponto de vista, se deveria tomá-la a sério e sem arrogância cultural. Como efeito, a indústria cultural é importante enquanto característica do espírito hoje dominante. Querer subestimar sua influência, por ceticismo como relação ao que ela transmite aos homens, seria prova de ingenuidade. Mas a exortação a tomá-la a sério é suspeita (ADORNO, 1986, p. 95).

Dando continuidade, no segundo tópico, parte-se para uma reflexão acerca das (im)possibilidades da ‘cura’ para o adoecimento docente que, a princípio é o que se espera, no entanto não é o que se obtém, pois, “[...] a cura é, à primeira vista, o que o doente espera do médico, mas nem sempre o que o doente obtém dele” (CANGUILHEM, 2005, p. 49). Além de expor todas as dinâmicas do processo de adoecimento nas relações de trabalho, reitera-se com a Constituição da Organização Mundial da Saúde - OMS sobre os princípios basilares para o desenvolvimento saudável “[...] para viver harmoniosamente num meio variável é essencial o tal desenvolvimento” (OMS, 1946, p. 1). Princípios estes que serão questionados por Dejours (1986).

Por fim, encerra-se a discussão destacando como vem sendo debatido, pela comunidade científica de longa tradição, em estudos e pesquisas realizados acerca das questões do trabalho, suas condições e organização e, principalmente, sobre a saúde, a doença mental e o trabalho, destacando as estratégias de resistência, bem como as formas defensivas para romper com o processo de adoecimento no trabalho. Para isso, reflete-se com autores como: Dejours (1986, 1992), Seligmann-Silva (1994), Jacques (2003) e Lima (2013), que, em diálogo com outros autores, fornecem o recorte analítico da pesquisa. Os autores supracitados confirmam o fenômeno do adoecimento no contexto dos processos de organização e das

relações sociais de trabalho, evidenciando as alterações dos estados de saúde físico e psíquico do trabalhador.

4.1 QUESTÕES PARA COMPREENDER O PROCESSO DE ADOECIMENTO NA DOCÊNCIA SOB O COLUÍO DA INDÚSTRIA CULTURAL: EDUCAÇÃO COMO RESISTÊNCIA

A obra **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos (1985), foi escrita no contexto do capitalismo mais consolidado. Conforme afirma Jay (2008, p. 79), “o Instituto Internacional de Pesquisas Sociais, por mais revolucionário e marxista que se houvesse afigurado na Frankfurt da década de 1920, veio a se estabelecer no centro do mundo capitalista, a cidade de Nova York”.

Neste contexto, na década de 1920, tanto a escola e tampouco a educação foram o foco de Adorno e Horkheimer na elaboração da obra supracitada. O propósito da obra era compreender o processo de regressão da razão perpassada por um processo de racionalidade instrumental administrada pelo avanço do conhecimento técnico-científico. Conhecimento este que, ao invés de contribuir para emancipação e o desenvolvimento humano, resultou em mecanismo de dominação cultural.

Nesse sentido, a cultura se traduz como um elemento feito tanto para a produção quanto para a geração de lucros e movimentação da grande indústria econômica, “pois, a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio, e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos os são em conjunto” (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p. 99). Como consequência dessa integração, cria-se uma diversidade cultural, que abre espaço para a Indústria Cultural atuar com um único núcleo de atuação enquanto instância dominadora.

Seguindo essa lógica, esse fenômeno da indústria cultural, declarou que, seus produtos são “guias” que direcionam os consumidores atingindo o máximo em todas as classes sociais, uma vez que todas as diferenças sociais se diferenciam em prol da expansão do consumo em massa dos bens culturais em níveis exorbitantes como afirmam os autores quando se referem à dominação, controle e manipulação dos indivíduos em todos os seguimentos da vida. Assim,

O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e consequente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura. Ao subordinar da mesma maneira todos os setores da produção espiritual a este fim único – ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia – essa subsunção realiza ironicamente o conceito da cultura unitária que os filósofos da personalidade opunham à massificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108)

A indústria cultural uniformiza todo o plano cultural. Nesse horizonte, ao fazer a crítica segundo algumas categorias, tais como: processo de padronização dos bens culturais à razão instrumental, à massificação da cultura, a perda da individualidade e regressão do pensamento, observa-se que os autores frankfurtianos vislumbravam a educação como um dos instrumentos capazes de ousar servir da reflexão e da formação para a autonomia e para a emancipação humana. E por ser a educação uma expressão da cultura, ela elevaria o nível de consciência dos indivíduos frente à realidade, tal como se apresenta em suas contradições. Nesse sentido, constata-se na obra **Educação e emancipação** (2011) a propositura de uma educação capaz de resistir, como, também, de possibilitar ao indivíduo reconhecer as contradições sociais e enfrentá-las para dificultar o potencial formativo que se converteu em (pseudo)formação.

Percebe-se que a indústria cultural, cada vez mais, se caracteriza como um princípio deseducativo frente ao avanço tecnológico e industrial da era moderna. Assim, (ADORNO, 2011, p. 139) faz um questionamento: “[...] para onde a educação deve conduzir?”. O fenômeno da indústria cultural conciliou o particular e o universal, tornando os indivíduos submissos em um estágio de estagnação e conformismo que os “guia” a uma passividade frente a uma falsa realidade ou mesmo um mundo paralelo que os acolhe no formato de diversão e entretenimento, satisfação e prazer. Segundo Fontes (2019, p. 129),

A indústria cultural não deixa de ser a indústria do divertimento. O poder que exerce sobre os consumidores é mediado pela diversão, que se revela hostil a tudo o que poderia ser mais do que divertimento. A indústria cultural proporciona como paraíso a mesma vida quotidiana, em que a evasão é determinada a priori como meio de voltar ao ponto de partida. O divertimento fomenta a resignação e o seu esquecimento.

No entanto, como tudo tende a se desdobrar em torno do lucro, a indústria cultural utiliza estratégias de sedução com a finalidade de atingir um maior número

de consumidores. Os produtos culturais, tais como: o cinema, o rádio, a TV, os jogos, a moda, os livros, as músicas, as obras de arte, dentre outros, perpassam por uma direção tecnológica administrada nos diversos segmentos socioculturais.

Assim, os professores no contexto da ação educativa não passam despercebidos pelos mecanismos de controle, massificação, o que a torna uma educação deturpada que conduz à (pseudo)formação, ou seja, traz em sua gênese o sentido de (re)produzir um indivíduo com disposição para aceitação e identificação com as promessas de prazer e diversão, a qual é entendida por Adorno como “falência da cultura”. Desta maneira,

A cultura que conforme sua própria natureza promete tantas coisas, não cumpriu a sua promessa. Ela dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual. Deste modo ela subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. E como costuma acontecer nas coisas humanas, a consequência disto foi que a raiva dos homens não se dirigiu contra o não-cumprimento da situação pacífica que se encontra propriamente no conceito de cultura. Em vez disso, a raiva se voltou contra a própria promessa ela mesma, expressando-se na forma fatal de que essa promessa não deveria existir (ADORNO, 2011, p. 164).

A Educação, para Adorno, deve ser o inverso da anedota infantil da centopeia⁴⁷, ou seja, deve ser uma educação que não se submeta somente às leis dos conteúdos, dos métodos, das diretrizes educacionais divulgados pelos canais de comunicação em massa, viabilizados pelos diferentes instrumentos da indústria cultural, dos quais a própria escola adere por, também, fazer parte da dinâmica social. Pois,

O que se pondera nessa perspectiva envolve o processo de rompimento com o estado que conduziu o pensamento a se tornar mera mercadoria. O rompimento desse aspecto tornar-se-ia uma luta contra todo o processo de desumanização a partir do conhecimento, da reflexão filosófica e da *práxis* pela cultura (SANTOS, 2016. p. 53).

Nesse sentido, reitera-se que a educação deve ser autêntica, permeada pelo esforço cognitivo e uso da reflexão crítica para combater as contradições coletivas pois “nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 2011, p. 181). Assim, é vital a veiculação da

⁴⁷ Adorno (2011, p. 140) faz alusão à anedota infantil da centopeia ao comparar com a educação, ou seja, ao ser questionada quando movimentada cada uma de suas pernas, esta por sua vez, fica inteiramente paralisada e incapaz de se movimentar. Assim, Adorno compara essa paralisação com a educação e a formação, uma vez que a escola no contexto das contradições acaba por promover uma educação que adapta os indivíduos às exigências da sociedade capitalista, assumindo assim um caráter utilitarista.

educação ao ideal de autonomia e de liberdade. Mas, o que se observa na prática cotidiana do professor é o cansaço, o conformismo, o desequilíbrio e seu adoecimento, quando se vê subordinado à lógica de políticas neoliberais que se desobrigam do conhecimento científico e não resistem a tornar-se, também, uma mercadoria. O professor torna-se desacreditado, desvalorizado envolto no reducionismo teórico-prático, o que o predispõe a um ensino acrítico.

Neste contexto, uma saída possível da condição de sofrimento seria a escola e os professores se comprometerem não só com métodos, conteúdos e formalidades, mas, contraporem-se às estruturas estabelecidas e legitimadas pelos processos de manipulação e controle da indústria cultural. A escola, enquanto instituição que compõe a esfera social e que, também, atua na transformação da sociedade, deve investir em sua função social promovendo conhecimentos em profundidade para superação desta via mecânica e carente de sentido. Ou seja,

Sem desconsiderar a importância das inovações tecnológicas na educação, é necessário, para a obtenção de uma maior qualidade na formação, que os educadores atentem para os riscos da deformação cultural em meio às necessidades urgentes de implementação tecnológica no âmbito do conhecimento (ZANOLLA, 2010a, p. 56).

Com isso, faz-se necessário não persuadir, mas estimular os indivíduos a pensarem criticamente, exercitando o pensamento questionador, a fim de despertar a consciência de que estão sendo enganados, conforme explica Adorno a seguir:

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *munda vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 2011, p. 183).

Somos enganados, ou de outra forma, somos iludidos na falsidade de mundo que deixa de produzir cultura e produz mercadoria para consumidores acríticos, que, segundo Fontes (2019, p. 129), “A indústria cultural sugere como algo confortante que o mundo seja ordenado da forma precisa que ela indica. Ao simular a felicidade torna enganadora”. Isto se efetiva diante da ampliação dos meios técnicos de comunicação em massa como sinaliza Marcuse (1964, p. 19),

No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial

de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política.

Desse modo, a grande motivação da racionalidade tecnológica, dominada pelo progresso técnico e esquematizado pela indústria cultural, é lançar produtos culturais para a população em geral, para que se transforme em bens de consumo em massa por meio de uma produção em larga escala, visando à obtenção de lucro. Assim, a realidade se apresenta na condição de um grande espetáculo, o que gera nos indivíduos satisfação, dependência, conformismo, diversão, entretenimento e muita informação que resulta em deformação, tendo como consequência o pensamento acrítico e conformista. No que se refere à sociedade na condição de espetáculo Zanolli (2010a, p. 65) verifica o seguinte:

O efeito do espetáculo se mostra mais preocupante quando seu impacto atinge as crianças. A indústria cultural celebra o seu êxito em meio à infância, tendo no jogo eletrônico uma manifestação artística humana. Assim, a história da constituição do videogame está relacionada à definição social da cultura contemporânea, suas formas de se organizar socialmente, suas possibilidades de trabalho, lazer e produção de arte.

Portanto, para se compreender a influência e o potencial (de)formativo da indústria cultural é preciso pesquisar suas atividades e seus produtos, em razão disso, será analisado o videogame e a televisão. Extensões da indústria cultural que levam a um grande potencial (de)formativo para além da vida adulta através do trabalho docente frente aos valores pedagógicos e formativos que são atribuídos a esses produtos. Desse modo, ao elencar estes dois equipamentos, observa-se que eles são responsáveis por diversas manifestações, por parte dos indivíduos, da incapacidade intelectual e consciente em lidar com as contradições da realidade, bem como com seus próprios desejos e necessidades (ZANOLLI, 2010a; ADORNO, 2003; 2011; 2020).

Neste contexto, conduzido pela mídia, percebe-se que os professores idealizam sua prática no âmbito de uma ordem racional legitimada, orientados pela mídia e pelos produtos que são produzidos por ela, levando-os para o contexto escolar. Como exemplo, temos o tema “Copa do Mundo”, que segue a lógica capitalista a qual se naturaliza de forma subliminar e que, quando utilizada de forma irrefletida pelo professor, só reproduz o sistema vigente, sem possibilidade de consciência crítica.

À vista disso, voltando aos produtos da indústria cultural, o primeiro em destaque é a televisão, alvo de estudos de Adorno (2003, 2011, 2020), a qual é considerada como um veículo de comunicação em massa, estritamente ideológico e (de)formativo, uma vez que,

[...] compreendo a “televisão como ideologia” simplesmente como o que pode ser verificado, sobretudo nas representações televisivas [...] cuja influência entre nós é grande, ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito. Além disto, contudo, existe ainda um caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão, como, também, outros veículos de comunicação de massa, converte-se pela sua simples existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade (ADORNO. 2011, p. 80).

Nessa lógica, um dos efeitos da Revolução Industrial a longo prazo reside na decadência da cultura e da educação no processo de (pseudo)formação dos indivíduos, pois a televisão “[...] seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores” (ADORNO. 2011, p. 77). Tendo em vista a preocupação com a cegueira, a distração e a forma como a indústria cultural trabalha no processo de dissolução e deterioração tanto da cultura quando da educação, Adorno (2011, p. 76) destaca um duplo significado quanto ao conceito de formação face à televisão afirmando o seguinte:

Por um lado, é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão.

Se, por um lado, a televisão possui fins pedagógicos e com potencial educativo, por outro, esta assume uma postura (pseudo)formativa, principalmente, por insuflar convicções equivocadas na consciência dos indivíduos, dado o enorme potencial que esta apresenta em torno do grande número de informações voláteis, rápidas, fáceis, pulverizadas e com acesso momentâneo que contribui para o

processo de distanciamento da realidade, ao conformismo e à adaptação. Com isso, a sobrevivência do pensamento crítico é obstaculizada, pois, “quanto mais perfeitamente o mundo é aparência, mais impenetrável é a aparência como ideologia” (ADORNO. 2003, p. 162). Nesse sentido, para não ser iludido, enganado e subordinado à televisão e todo arsenal ideológico, Adorno (2011) propõe como saída “[...] ensinar os espectadores a verem televisão”, ou seja, ao professor comprometido com a formação crítica caberia interpelar a postura conciliadora e harmonizadora da escola. Nas palavras do referido autor:

[...] este ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado (ADORNO, 2011, p. 79-80).

A indústria cultural precisa de consumidores passivos e massificados. Isso se desdobra em uma característica da (pseudo)formação em que ela investe nesta cultura não apresentando alternativas criativas e críticas, ou seja, não há necessidade de sair do óbvio ou da normalidade, pois, “o hábito de ver televisão serve simplesmente para satisfazer a necessidade de preencher um tempo livre vazio” (ADORNO. 2003, p. 167). De fato, esta substituição da realidade por um mundo ilusório influenciado pela televisão não causa desconforto, ao contrário, resulta em satisfação com a promessa de prazer com a indústria da diversão em que os indivíduos “[...] têm todos os motivos para ficarem contentes quando podem usar como simples passatempo que não passa junto às máquinas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112).

Dessa maneira, acionam-se níveis de consciência regredida em que não se deve pensar, e sim só se divertir e consumir o final feliz após um dia de trabalho, reestabelecendo o conforto, diminuindo o cansaço e limitando o pensar autônomo sobre a falsa realidade que sucumbe a existência vital. Ao tratar dessa cultura de massa em que a indústria cultural tem como princípio a adaptação dos seus consumidores, Adorno (2020, p. 237) segue afirmando que

A indústria cultural é, em seus fundamentos, perfilada demais por interesses poderosos para que mesmo os mais louváveis esforços em seus setores sozinho, possam ir muito longe. Com um inesgotável arsenal de razões, ela procura justificar ou negar o evidente. O falsificado e o baixo atraem magneticamente seus defensores, e mesmo os mais subalternos tornam-se ais astutos do que suas capacidades intelectuais permitiriam supor quando

buscam argumentos para aquilo que, no íntimo, sabem que é profundamente mentiroso. A ideologia cultiva seus próprios ideólogos, discussões, pontos de vista: assim ela tem boas chances de sobreviver.

Em outras palavras, a indústria cultural persegue os ideais econômicos, reproduzindo os interesses da classe dominante por meio da cultura-mercadoria e para isso faz-se necessário contrapor-se a uma formação que estimule a crítica e desafie essa realidade abstrata. Isso de fato fortaleceria os indivíduos a não aceitarem o engodo da mentira e da reprodução da ideologia dominante. Ademais, em consequência de mudanças decisivas com o progresso da técnica “[...] as formas tecnificadas da consciência são igualmente prenúncios desse destino. Elas transformam a cultura na mais total mentira” (ADORNO, 2020, p. 205).

Diante das considerações fundamentais a respeito da televisão como um dos produtos da indústria cultural que, contraditoriamente, forma e (de)forma os indivíduos cada vez mais cedo, Cardoso (2021, p. 154) sinaliza o seguinte: “O aspecto pervasivo das tecnologias digitais em nosso cotidiano, e a oferta de variedades de conteúdo digital para o público infantil, acabou por promover hábitos digitais nas crianças que são potencialmente nocivos para o desenvolvimento pleno”. Isso, de fato, obstaculiza os processos de autonomia e constituição do sujeito para além da vida adulta.

Dessa forma, ganha relevo nas discussões, a seguir, o segundo produto da indústria cultural elencado para análise, que, também, contribui para manter o esquema de lazer, diversão permanente e distração descompensada em um ciclo vicioso e que se retroalimenta. Tratar-se-á aqui, em específico, do videogame (ZANOLLA, 2010b). Neste contexto, em um estudo de Cardoso (2021), sobre as consequências da superexposição das crianças à interação com tela e mídias, a *American Academy of Pediatrics* “[...] manifestou a sua preocupação com os possíveis riscos à saúde e desenvolvimento das crianças devido ao uso precoce e excessivo de mídias de tela na infância” (CARDOSO, 2021, p. 147). O efeito dessa modernização tende a afetar o desenvolvimento da consciência desde a infância. Toda essa imersão na universalidade da técnica pode gerar um esgotamento existencial e conduzir a um processo de adoecimento principalmente no que tange à racionalidade no trabalho.

Esta mercadoria (videogame) da indústria cultural, se destaca como um produto de consumo que alcança tanto o público infantil quanto os adultos,

indiferente da classe social. Nas elaborações de Adorno e Horkheimer (1985), frente à administração da cultura, o videogame propicia diversão e entretenimento no tempo livre, possibilitando a perda da identidade e aderindo aos ditames da indústria da cultura como declaram os autores,

Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos [...] paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104 -105).

Em uma pesquisa desenvolvida por Zanolla (2010b), a qual, deu origem à obra: **Videogame, educação e cultura**: pesquisas e análises críticas, discutiu-se que frente à diversidade dos jogos um dos mais acessíveis para o público, sem distinção de faixa etária, é o videogame. Este é um instrumento da indústria cultural que possui um enorme potencial de entretenimento com alta capacidade de ludibriar e manter os indivíduos longe da realidade concreta e objetiva que os sucumbem, uma vez que “O videogame representa um jogo elaborado tecnicamente de acordo com as condições da racionalidade moderna” (ZANOLLA, 2010a, p. 101). Nesse sentido, observa-se que é um dos elementos da cultura administrada que atua tanto de formação quanto na deformação, se observado a partir da relação entre sujeito e objeto, que se negam e afirmam-se ao mesmo tempo.

É importante destacar que, assim como a televisão, o videogame manipula a consciência dos indivíduos. Dessa forma, o encantamento pelos jogos de videogame recai na primazia do objeto sobre o sujeito, o que faz lembrar advertências de Adorno, “[...] a primazia do objeto significa que o sujeito é, por sua vez, objeto em um sentido qualitativamente distinto e mais radical que o objeto, porque ele, não podendo afinal ser conhecido senão pela consciência, é também sujeito” (ADORNO, 1995, p. 187-188).

Isso acontece porque o sujeito aceita acriticamente as determinações sociais do objeto e de seus valores como manifestação do universo cultural. São os reflexos da dominação da indústria cultural que dão a tudo um ar de espetáculo, com o intuito de administrar o tempo dos adultos e, principalmente, das crianças que são alvos dessa racionalidade da dominação cultural. As crianças, estando vulneráveis em seu

processo de formação e com a sobrecarga de estímulos, podem desenvolver ansiedade e estresse. Conforme afirma Cardoso (2021, p. 152-153),

[...] as consequências do uso de mídias de tela por crianças também sugerem que o uso excessivo de dispositivos móveis na infância pode acarretar prejuízos para o desenvolvimento infantil, tais como: má-qualidade de sono, atraso na linguagem, funções executivas e controle socioemocional, além de atrapalhar a interação social entre pais e filhos e promover o entretenimento solitário.

As considerações de Zanolla (2010b, p. 77) reafirmam os efeitos que a indústria cultural exerce sobre a infância. Para a autora, “a infância é um momento fundamental para a constituição da personalidade do ser humano. É nesse momento que ele adquire condições psíquicas e estruturais para lidar com a sociedade e com a vida”. Ela faz um alerta sobre os perigos da dependência e do excesso que pode provocar doenças, bem como comportamentos violentos, fadiga, ansiedade, estresse e sobretudo a preferência pelo isolamento. Nesse complexo, a escola, por sua vez, deveria denunciar isso, ao invés de se isentar como destaca a autora,

[...] caberia à escola, como espaço de crítica e formação denunciar e não justificar isso. Nessa mediação acrítica, a identificação reificada se estabelece não apenas na falsa determinação de romper com o que está estabelecido, mas na ilusão de encontrar uma fórmula ou remédio para a desbarbarização com base na própria racionalização e na justificativa para sanar o problema (ZANOLLA, 2010b, p. 67).

O movimento de transformação e de expansão tecnológica fez com que houvesse um aperfeiçoamento contínuo nos produtos da indústria cultural, tornando-os obsoletos e defasados em um curto prazo. A forma efêmera como tudo se apresenta na perspectiva da organização da indústria cultural pode interferir no processo formativo dos indivíduos, por atender às necessidades e criando outras em um circuito repetitivo de satisfação desses desejos imediatos. Sobre a necessidade Adorno (2015, p. 229-230) afirma o seguinte:

A necessidade é uma categoria social. A natureza, a “pulsão”, está contida nela. Os momentos natural e social da necessidade, entretanto, não de deixam distinguir um do outro como secundário e primário, de modo a construir uma hierarquia de satisfações. A fome, concebida como categoria natural, pode ser saciada com gafanhotos e bolos de mosquito, que muitos selvagens apreciam. Pertence à satisfação da fome concreta dos civilizados que eles aceitem comer alguma coisa da qual não sintam nojo, e tanto neste quanto em seu contrário está refletida toda a História. Assim ocorre com todas as necessidades. Toda pulsão é tão mediada socialmente que sua dimensão natural jamais aparece de imediato, mas sempre como

produzida pela sociedade. A invocação da natureza perante qualquer necessidade é sempre meramente a máscara de frustração e dominação.

As necessidades humanas são produzidas socialmente e investir na satisfação por meio da mercadoria é uma estratégia da indústria cultural com produtos, suportes e formatos diferenciados, com vistas à dominação. O indivíduo se torna dependente ‘do próximo lançamento’ seja de qual produto for, sejam eles: filmes em séries; trilologias de livros em que um já anuncia o próximo e sempre é o mesmo do mesmo; sem desconsiderar os livros didáticos⁴⁸ das escolas, jogos e seus diferentes personagens acrescidos de outros produtos correlatos como por exemplo: um guia em formato de livro – como: *League of Legends: reinos de runeterra* (2020)⁴⁹ - e músicas com onomatopeias⁵⁰ repetitivas entre outros. Neste contexto “a quantidade da diversão organizada converte-se na qualidade da crueldade organizada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Sendo assim, o videogame movimenta a esfera da produção e do consumo compulsivamente, falseando e enfraquecendo o poder de autonomia e

⁴⁸ Sobre a indústria cultural do livro didático Brisolla (2015, p. 92-93) afirma que “sendo uma mercadoria que absorve e reproduz a indústria cultural de forma pedagógica, ele pode estabelecer uma relação de resistência e confronto por intermédio de seu manuseio pelas pessoas envolvidas no processo educacional, no sentido de (re)interpretar, (re)elaborar e (re)significar seus conteúdos e propostas, contribuindo assim para novas formas de ver e atuar no mundo. Isso significa que, mesmo estando o livro didático absorvido pela indústria cultural e submerso num movimento social universal de elaboração e distribuição, ainda assim constitui uma versão particular e local, uma vez que as crianças e demais envolvidos na educação que ali se encontram são capazes de estabelecer seu significado e permitir que seu propósito seja repensado”.

⁴⁹ *League of Legends: Reinos de Runeterra* (2020) é um livro com 256 páginas com uma estética inquestionável, todo colorido, com capa dura. É um guia oficial para os amantes dos jogos eletrônicos, no qual traz consigo a história da criação dos Reinos de Runeterra, com magia e aventura, bem como a história de todos os seus personagens em contexto com os reinos. Os jogadores adentram a esse mundo fictício e sentem-se como se estivessem no centro do universo como sugere a introdução da literatura infantojuvenil. “Ainda que este livro se concentre no mundo fictício de League of Legends, saiba que vocês todos estão no centro do nosso universo [...] Este livro existe para ser um amigão e guia durante suas viagens pelas regiões de Runeterra. Mis do que uma coleção de arte e histórias, este é o começo de uma exploração por civilizações e culturas tocadas pela fantasia – este é um sonho compartilhado transformado em realidade. A imaginação é certamente o melhor brinquedo-história-jogo-ferramenta ao nosso dispor, e tenho a sincera esperança de que a sua imaginação será tão atizada pelo mundo contido nestas páginas quanto foi a minha. Desejo a vocês magia e aventura na jornada adiante”. (GAMES, Riot, 2020, p. 5).

⁵⁰ Segundo Evanildo Bechara (2009, p. 74), Onomatopeia “É o emprego de fonema em vocábulo para descrever acusticamente um objeto pela ação que exprime. São frequentes as onomatopeias que traduzem as vozes dos animais e os sons das coisas: o tique-taque do relógio, o marulho das ondas, o zunzunar da abelha, o arrulhar dos pombos”. Isso traduzido para o âmbito musical temos como exemplo as músicas: Eu quero tchu eu quero tcha de (João Lucas e Marcelo) com o refrão: Eu quero tchu, eu quero tchá. Eu quero tchu tcha tchá thcu thcu tchá. Tchu tcha tchá tchu tchu tchá. Eu quero tchu, eu quero tchá. Eu quero tchu tcha tchá thcu thcu tchá Tchu tcha tchá tchu tchu tchá. Uma outra música produzida para o consumo em larga escala com onomatopeia é: Bará Bará Berê Berê de Alex Ferrari, cujo refrão se destaca como: Bará bará bará, berê berê berê Bará bará bará, berê berê berê berê Bará bará bará, berê berê berê é Alex Ferrari fazendo o bará berê.

posicionamento crítico dos indivíduos consumidores. Dessa forma, torna-se 'hérculeo' o desafio do professor, neste contexto (de)formativo de aprisionamento que prescinde à reflexão. Nesta contradição, existem demandas para o professor que extrapolam o universo da escola como, também, o que é próprio da aprendizagem e desempenho dos alunos, ou seja,

[...] a relação entre a escola e a indústria cultural, se dá no plano da formação contra o consumismo, torna-se difícil separar uma da outra. Pelo fato de a indústria cultural ter se ampliado a todos os setores da cultura, a escola assimilou muitos dos valores ideológicos nos próprios métodos educativos. A escola reflete os efeitos da indústria cultural em seus livros, metodologias, diretrizes e rituais festivos (ZANOLLA, 2010b, p. 77).

Nesta medida, o professor tende a ser responsabilizado tanto pelo sucesso quanto pelo fracasso dos alunos, uma vez que a indústria cultural, por meio destes produtos, contribui para diluir o valor intelectual docente, nas falhas didáticas e metodológica com estratégias sem sentido no processo de (de)formação. É plausível supor que isso desencadeia diversos sentimentos, tais como: cansaço, estresse, perda de motivação, absenteísmo, os quais podem acarretar o sofrimento e o adoecimento. Nessa perspectiva, como solução, o que precisa ser feito para romper com isso, é o professor sair dessa idealização, e reconhecê-la na contradição de formação e (de)formação, para poder desmistificar didáticas e práticas metodológicas que só contribuem para reproduzir os mecanismos da indústria cultural.

Assim, segundo Adorno (2011), a educação é uma alternativa provável, ou melhor, uma fonte inesgotável e indispensável para superar todas essas angústias, sofrimento e alienação, através de uma busca incansável pela maioria humana e social, pois, é por meio da educação que se fortalece consciência para a resistência, objetivando ultrapassar os processos de adaptação e de conformismo que ressoa em uma “modelagem” imposta tanto aos professores quanto aos alunos. Vale ainda ressaltar que esses jogos, como sinaliza Zanolla (2010b), além da alienação, do isolamento, da dependência e da ansiedade, possuem um caráter violento que compromete o processo de desenvolvimento, e isso a partir do fato de que,

[...] com base nas pesquisas, que o videogame ampliou a contradição entre o imaginário e o real para além da relação passiva que a criança exercia com a televisão. A possibilidade de interação entre a criança e o jogo é fator considerável e agrega valor ideológico ao videogame. Assim, diante do alcance atingido pela indústria do videogame, uma preocupação tornou-se

frequente: até que ponto o videogame pode ser responsável pelo aumento da violência no cotidiano das crianças? (ZANOLLA, 2010a, p. 91).

Dessa maneira, o potencial (de)formativo e regressivo da indústria cultural desprovido de reflexão crítica desumana traz à tona algumas elaborações mais preocupantes de Adorno que é a reincidência da barbárie e, em contrapartida, o potencial da educação enquanto instrumento de emancipação. Retomando a questão sobre “Para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 2010, p. 139), Adorno responde que ela deve desenvolver nos indivíduos postura de aversão a qualquer tipo de violência ou barbárie, conduzindo para a emancipação e resistindo a toda forma de manipulação ideológica, por meio de uma formação ampla, humanista, crítica e resistente, com vistas a desnudar as contradições do mundo real. Como proposto na obra **Educação e emancipação** (2010), que ao contrário de moldar,

[...] a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês. A situação atualmente muito requisitada e, reconheço inevitável, de se adaptar a condições em permanente mudança, em vez de formar um eu firme, relaciona-se, de uma maneira a meu ver muito problemática, com os fenômenos da fraqueza do eu conhecidos pela psicologia. Considero como questão em aberto se isto efetivamente favorece a emancipação em pessoas praticamente desprovidas de uma representação sólida da própria profissão, e que mudam e se adaptam relativamente sem esforço, ou se justamente essas pessoas se revelam como não-emancipadas, na medida em que aos domingos deixam de lado qualquer reflexão nos estádios esportivos (ADORNO, 2011, p. 180).

Daí a importância do trabalho docente na formação para fortalecimento da consciência e da capacidade de escolha de crianças e adultos para não se tornarem “fantoques” ao seguir replicando de forma acrítica valores padronizantes de uma cultura alheia aos ideais de emancipação. Para tanto, se o objetivo é a consciência, não se deve negligenciar a contradição do potencial violento do videogame que ao promover um mundo virtual, encoraja e coopta os indivíduos a uma fuga da realidade, isto é, para um mundo imaginário de prazer e diversão fácil e com um pensamento único, que, “a julgar pelos problemas relacionados à violência, a indústria do videogame não tem se preocupado com essa indiferenciação entre o imaginário e o real (ZANOLLA, 2010b, p.127). Contudo, ao se aproveitar destas necessidades humanas, a cultura de massa investe no fortalecimento do consumo exacerbado e não no processo de constituição de um indivíduo pensante, digno e

tolerante. A alternativa para romper com esses processos de regressão das capacidades humanas, segundo Adorno, está justamente na educação, que por sua vez “[...] só teria sentido como educação para uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 106).

Nesse sentido, observa-se que no contexto das transformações da sociedade capitalista, o trabalho docente também sofre mudanças a medida que as relações de trabalho alienam o professor, como o próprio Adorno explica, para evitar a contínua produção de barbárie, violência e adoecimento, esta educação (e não só ela) deveria ser, desde a primeira infância, voltada para o preparo das crianças em resistir às investidas e às influências da indústria cultural no comportamento com uma lógica brutalizante, para torná-los adultos capazes de conviver e relacionar-se com outros à sua volta.

[...] creio que a luta contra a barbárie ou em sua eliminação existe um momento de revolta que poderia ele próprio se designado como bárbaro, se partíssemos de um conceito formal de humanidade. Mas já que todos nós nos encontramos no contexto de culpabilidade do próprio sistema, ninguém está inteiramente livre de traços de barbárie, e tudo dependerá de orientar esses traços contra o princípio de barbárie, em vez de permitir seu curso em direção à desgraça (ADORNO, 1995, p. 158).

Como o autor explica, o desafio proposto é romper com a barbárie, trazendo de volta à essência das pessoas como a ética, o respeito às diferenças para uma convivência digna mais democrática possível, desenvolvendo a sensibilidade que possibilitaria a rejeição à barbárie sob qualquer circunstância. Convém ressaltar que, a idealização desta formação por meio de uma educação “salvadora da pátria” não atenderia seu real propósito, qual seja: o de preparar e desenvolver conhecimentos humanos, científicos e artísticos em um processo contínuo de desbarbarização para transformação no percurso histórico das gerações vindouras. Na perspectiva da idealização da educação Zanolla (2010b, p. 74-75) esclarece que,

Na sociedade capitalista, as crianças entram na escola e encontram um mundo cujo professor e aprendizagem são agentes contraditórios, idealizados. Isso se manifesta nas próprias metodologias assistencialistas e românticas. Basta observar o nome dado às escolas infantis: Pedacinho no céu; Mundo sonhado, Casa encantada. E afins. Essa idealização impede reconhecer as contradições da educação. Urge que se demonstre que suas metodologias são voltadas tanto para emancipação quanto para a dominação; para a liberdade e para alienação. [...] Uma educação crítica desde a infância, dentre outras vantagens, alertaria a criança sobre as ideologias da indústria cultural. Assim, a escola cumpriria o seu papel de ser uma mediadora para a superação da alienação. Essa atuação da escola partiria inicialmente da desmistificação dos meios de comunicação

principalmente a televisão, o computador e o videogame, que são de grande alcance. O problema é que a escola nem sempre se dispõe a essa desmistificação, prevalece uma visão romântica sobre os efeitos lúdicos da tecnologia na formação. Isso acontece em relação aos jogos pedagógicos e às metodologias, que se utiliza de instrumentos tecnológicos de maneira didática sem o reconhecimento de suas contradições inerentes ao processo educativo. Dessa forma, a televisão, assim como o videogame, mediada pela escola, representa uma contradição: instrumentalizada a educação, ao tempo em que pode criar uma consciência falsa, dificultando a reflexão sobre os fatos e a distinção entre o mundo real e o imaginário. Daí a necessidade que educadores assumam a programação com alternativas voltadas para emancipação e a crítica, e não para a idealização, mostrando a realidade dos problemas e da vida.

Sendo assim, mesmo nesta contradição, a educação seria uma possibilidade para o rompimento desse silêncio frente o processo de regressão da consciência humana, mesmo sabendo que não é só a educação responsável por este desafio. Para Cardoso (2021, p. 154), “[...] as corporações e o mercado digital buscam soluções alternativas, mas que estão longe de serem eficazes e suficientes”. Desse modo, seria necessário para evitar a contínua produção da barbárie, uma ação de esforços em conjunto com diversos segmentos da sociedade, sem negligenciar as questões de políticas públicas, no intuito de conter esse processo gradual da cultura adoecida, violenta e legitimada pelos meios de comunicação em massa administrado eficazmente pela indústria cultural, a qual não apresenta seus produtos de forma neutra, como também desconsidera qualquer princípio humanista que sobreponha o propósito lucrativo. Sobre esta neutralidade Cardoso (2021, p. 155) explica o seguinte:

As teorias cognitivas acerca do papel dos artefatos tecnológicos no desenvolvimento humano reconhecem que a tecnologia não é de modo algum neutra. Porém, ao focar apenas nos aspectos primários de instrumentalização, a maioria dos estudos não oferece uma alternativa crítica ou que permita construir caminhos de emancipação e participação democrática nos processos de desenvolvimento de tecnologias digitais para a infância.

Entretanto, o trabalho docente diário e incessante é considerado de grande importância no que se refere à formação da identidade nos indivíduos, alimentando a capacidade destes para conviver sem violência e negá-la em diferentes espaços sociais tanto dentro quanto fora da escola, mas “para isso, é preciso reconhecer as contradições da educação como instrumento técnico de manutenção do capital” (ZANOLLA, 2010b, p. 142). Nesse sentido, o grande desafio no processo formativo é conseguir fazer o indivíduo pensar para além de sua menoridade e possibilitar uma

força de expressiva criatividade, longe da modelagem. Isso vale também para os professores em seu trato pedagógico, sendo importante ressaltar que, no contexto dessa multiplicidade de contradições, é preciso educar para um espírito livre, solidário, autêntico, tolerante e criativo, lugar para onde a educação deve conduzir o ser humano.

Tendo em vista as contradições da existência humana em não compactuar com a reificação da consciência, Adorno ensina que todos esses processos de esquema dominante “[...] não caem dos céus. São controlados aqui da Terra. Cabe aos homens decidirem se querem apagá-los, para despertar do pesadelo que ameaça tornar-se realidade apenas enquanto acreditarem neles” (ADORNO, 2020, p. 205). Dessa maneira, o feitiço só dura enquanto há ilusão, quando o indivíduo abrir espaço para as incertezas e questionar o que está posto, tal possibilidade abalará as cortinas da ideologia dominante. A autorreflexão não deve recair em promessas encantadoras da indústria cultural que se apresenta na forma de um grande espetáculo.

4.2 HÁ ‘CURA’? ENTRE O ADOECIMENTO E A LUTA PELA SAÚDE NO TRABALHO DOCENTE

Para a Organização Mundial da Saúde – OMS (1946), o conceito de saúde se resume na passagem a seguir:

A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade. Gozar do melhor estado de saúde que é possível atingir constitui um dos direitos fundamentais de todo o ser humano, sem distinção de raça, religião, de credo político, de condição econômica ou social. A saúde de todos os povos é essencial para conseguir a paz e a segurança e depende da mais estreita cooperação dos indivíduos e dos Estados [...] A extensão a todos os povos dos benefícios dos conhecimentos médicos, psicológicos e afins é essencial para atingir o mais elevado grau de saúde [...] Os governos têm responsabilidade pela saúde dos seus povos, a qual só pode ser assumida pelo estabelecimento de medidas sanitárias e sociais adequadas (OMS, 1946, p. 1).

A definição da OMS abarca os conceitos de saúde e doença, entendendo que não significa que para se ter saúde é necessário a ausência de doença ou de qualquer outro tipo de enfermidade, pois “[...] o limite entre o normal e o patológico torna-se impreciso” (CANGUILHEM, 2019, p. 126). Nesse sentido, questiona-se: em

um ambiente institucional de trabalho demarcado veementemente por pressões e submissões impostas por uma lógica administrada pela hegemonia do capital, por relações de trabalho opressivas, que provocam o adoecimento, torna-se (im)possível ter saúde mesmo estando doente? E estando doente, é (im)possível ter saúde?

Nesse sentido, Canguilhem (2019) compreende que o que é normal pode sim tornar-se patológico. Isto é, o que é normal para um determinado indivíduo não o é para outro.

A fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado sucessivamente. Aquilo que é normal, apesar de ser normativo em determinadas condições, pode se tornar patológico em outra situação, se permanecer inalterado. O indivíduo é que avalia essa transformação porque é ele que sofre suas consequências, no próprio momento em que se sente incapaz de realizar as tarefas que a nova situação lhe impõe (CANGUILHEM, 2019, p. 126).

Portanto, segundo Canguilhem (2019, p. 127), o adoecimento e “[...] a doença é ainda uma norma de vida. [...] O ser vivo doente está normalizado em condições de vida bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condição diferentes”. Isso equivale a dizer que, em essência, o normal depende do ponto de vista e das experiências individuais de cada um diante das formas veladas de adoecimento, aqui no caso, adoecimento docente, porque “[...] em matérias de normas biológicas, é sempre o indivíduo que devemos tomar como ponto de referência” (CANGUILHEM, 2019, p. 125). Assim, a luta contra o adoecimento se revela como uma norma do comportamento do organismo humano sob a doença, cujo ponto de partida é sempre a noção de *ser individual*. Ao se pensar em uma (im)possível ‘cura’ pelos padrões normativos, Canguilhem observa que mesmo depois de uma intervenção no doente, a saúde não será como antes. Conforme o referido autor, o restabelecimento da saúde deve acontecer com

[...] a instauração de novas normas de vida por uma redução do nível de sua atividade, em relação com um meio novo, mas *limitado*. A redução do meio, nos doentes afetados por lesões cerebrais, corresponde à sua impossibilidade de responder às exigências do meio normal, isto é, anterior. Em um meio que não seja extremamente protegido, esses doentes só teriam reações catastróficas; ora, não sucumbindo à doença, a preocupação do doente é escapar à angústia das reações catastróficas. Daí a mania de ordem, a meticulosidade desses doentes, seu gosto positivo pela monotonia, seu apego a uma situação que sabem poder dominar. O doente é doente por só poder admitir uma norma [...] o doente não é anormal por ausência de norma, e sim por incapacidade de ser normativo [...] a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida (CANGUILHEM, 2019, p. 129).

Assim, Canguilhem faz uma reflexão sobre o processo de “cura” para as doenças resultantes do processo da precarização das condições e trabalho. A vida ‘sob norma’ representa um professor que já está adaptado aos padrões da sociedade capitalista, mesmo submetido a condições difíceis de trabalho e que pode se desdobrar em um processo de insegurança e adoecimento.

Portanto, a luta recorrente do professor se traduz em reverter e reestabelecer estas condições que prolongam o adoecimento e, de certa forma, despersonaliza o trabalho docente. Portanto, “[...] o estado normal designa, ao mesmo tempo, o estado habitual dos órgãos e seu estado ideal, já que o reestabelecimento desse estado habitual é o objetivo usual da terapêutica” (CANGUILHEM, 2019, p. 79), e é esse estado normal que o doente quer e precisa reestabelecer, ou seja,

Achamos que a medicina existe como arte da vida porque o vivente humano considera, ele próprio, como patológicos – e devendo, portanto, ser evitados ou corrigidos – certos estados ou comportamentos que, em relação à polaridade dinâmica da vida, são apreendidos sob a forma de valores negativos. Achamos que, dessa forma, o vivente humano prolonga, de modo mais ou menos lúcido, um efeito espontâneo, próprio da vida, para lutar contra aquilo que constitui um obstáculo à manutenção e a seu desenvolvimento tomados como normas (CANGUILHEM, 2019, p. 80).

As relações de trabalho do professor podem provocar o adoecimento em razão das exigências do produtivismo, que, cada vez mais, o distancia de seu compromisso com a perspectiva transformadora e emancipatória da educação. Estas condições levam ao desenvolvimento de processos de sofrimento físico e mental, uma vez que a função do professor segue uma via de mão dupla: o ensino e sua atuação política.

Entretanto, convém esclarecer que a produção do conhecimento garantiria o embasamento para as lutas docentes, as quais tendem a ser um instrumento de luta e de fala dos professores. O que adoecce é simplificar a vida e reduzi-la a uma simples luta pela sobrevivência, para além dos aspectos ideológicos em si. Uma eventual possibilidade de ruptura, com o intuito de desviar do adoecimento, seria a proteção da própria saúde.

É corriqueiro dizer que a saúde depende muito dos hábitos das pessoas, que devem precaver-se mantendo seu peso, abstendo-se de fumar, tomar bebidas alcóolicas, evitar o sedentarismo, o estresse, controlar o colesterol etc. Quer dizer: adotar hábitos de vida saudáveis. Sabe-se, também, que há elementos genéticos que interferem na saúde e no aparecimento de doenças: influem, também o meio ambiente, a oferta e a acessibilidade aos serviços de saúde (RIBEIRO, 2013, p. 483).

Reafirma-se, portanto, que há uma estreita relação entre o trabalho e o adoecimento, bem como as (im)possibilidades de superação por falta de cuidado e de investimento das políticas públicas com a saúde. Entende-se que as condições de trabalho do professor, a falta de políticas públicas para a saúde, bem como a ausência do pensamento crítico, sem didática, sem *práxis*, sem metodologias e estratégias para um currículo rico e a falta de uma visão ampla de educação, perde-se o sentido do processo formativo de realizar a verdadeira experiência como diria Adorno (2011, p. 150).

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência de formação, mas da hostilidade frente à mesma, do rancor frente àquilo que são privados.

Dessa forma, o movimento de ações autônomas para melhorar as relações sociais no trabalho e garantir a ressonância da liberdade e da reflexão crítica é prejudicado. Além disso, considera-se que a ausência de todos esses elementos imprescindíveis à formação humana torna propenso a gerar um contexto de violência e barbárie no âmbito escolar. No que concerne a isso, Zuin (2021) contribui ao apresentar uma pesquisa sobre a situação dos professores frente à violência virtual por parte dos alunos.

São vários os problemas físicos emocionais relatados pelas vítimas que sofreram, e que ainda sofrem, ataques de *cyberbullying*, tais como depressão, baixa autoestima, falta de apetite e isolamento social [...] De fato, é difícil avaliar precisamente o nível de sofrimento psíquico do indivíduo que foi vítima de um ataque de *cyberbullying*, uma vez que a recepção de imagens e textos difamatórios e humilhantes varia de pessoa para pessoa. Mas talvez não seja mesmo exagero identificar o *cyberbullying*, como um dos fatores que influenciaram alguém a decidir dar fim à própria vida (ZUIN, 2021, p. 106).

Compreende-se que o afastamento do professor não representaria solução para o seu adoecimento, uma vez que, no contexto das contradições e de uma racionalidade no mundo do não trabalho, também, representa sofrimento quando inviabiliza as condições básicas e necessárias para a sobrevivência humana no mundo capitalista contemporâneo.

Embora o sujeito precise esquecer que trabalha, dever ser feliz trabalhando. Ainda que a felicidade seja um mecanismo de defesa contra o *pathos* da realidade, a verdadeira experiência encontra-se latente, muito embora cada

vez menos elaborada e mais imediatista. Para Adorno, mesmo as profissões ditas intelectuais alienam-se por completo do prazer através de sua crescente assimilação aos negócios (ZANOLLA, 2009, p. 238).

De fato, isso, desdobra em vários elementos que caracterizam o professor como um modelo de expressão máxima da indústria cultural que contribui para a cultura se transformar em mercadoria por meio de uma (pseudo)formação pois, a formação individual e sólida do aluno é refreada haja vista que o lucro se sobrepõe à cultura e o consumo é a meta da indústria cultural. Neste contexto, Dalbosco (2008, p. 193-194) destaca o seguinte,

A indústria educacional denota, do ponto de vista de sua definição, o processo no qual o capital (investimento financeiro) invade a educação, apropriando-se de instituições de ensino, interferindo diretamente no processo formal de ensino-aprendizagem, submetendo o próprio processo pedagógico às leis de mercado e, portanto, às suas leis de valor e lucro. Dito de forma mais direta, escolas, faculdades, universidades, alunos e professores tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, as quais se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber visando exclusivamente o lucro. O que se constata, nesse processo, é a invasão da lógica econômica-mercantil no âmbito da educação, impondo sua forma de mercadora ao processo pedagógico e transformando, com o apoio e incentivo da política educacional governamental, o ensino superior em negócio rentável. Com isso, processos formativo-educacionais deixam de ter sua dinâmica e seu tempo próprios, sendo absorvidos pela lógica econômica-lucrativa, tornando-se prisioneiros de suas exigências. Tornando-se evidente com isso a subordinação do significado da *formação cultural (Bildung)* e dos critérios de uma educação de qualidade à lógica da indústria educacional.

Portanto, a indústria cultural afeta a saúde do professor por vários aspectos, sobretudo como consumidor, produtor e produto desta indústria, e continua Dalbosco afirmando que

O fato é que tal processo invade, de modo decidido, também e principalmente a educação integral, que leve em conta a formação e o exercício de um caráter humano capaz de se indignar contra qualquer forma de menoridade humana, cede lugar a uma educação profissionalizante cujo alvo exclusivo é transformar as gerações vindouras em potenciais qualificados das novas formas e dos novos mecanismos de consumo. Ao se mercantilizar, assumindo cunho profissionalizante desconectado da formação integral, a educação transforma-se, no mundo contemporâneo em negócio extremamente rentável, deixando intocado, simultaneamente, quando não reforça diretamente a artificialidade, o jogo das aparências e o mundo de faz-de-conta que caracterizam as relações sociais do homem contemporâneo e que, de modo geral, o conduzem a uma atitude de indiferença e apatia em relação ao bem público e à destinação coletiva da humanidade (DALBOSCO, 2008, pp. 194).

A instituição escolar e, também, seus professores, ao longo das transformações no contexto da modernidade, enfrentam dificuldades no campo social, político, cultural e econômico, decorrentes dos processos de organização do trabalho. Observa-se que as relações de trabalho, as vivências e as experiências dos professores nos sistemas educativos, impactam no fracasso escolar, na evasão, na repetência e na defasagem da aprendizagem. Assim, a mediação da indústria cultural nas ações didáticas, com aulas atrativas de prazer imediato, com memorização automática, escolha infantilizada de conteúdos midiáticos para entretenimento, se sobressaem em detrimento de uma organização teórico-metodológica que vislumbra a realidade da maioria kantiana do indivíduo, em um processo formativo que prima pela emancipação e pela autonomia. Conforme Adorno (2010, p. 33),

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo. Não pode permitir, então, o que, segundo a teoria burguesa, constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim, procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações.

As reflexões de Adorno (2011) corroboram para demonstrar o processo de esgotamento, fraqueza, paralisia, conformismo e a iminência de um adoecimento psíquico recorrente. Na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, a força para reverter esse quadro, como (im)possibilidade de vida digna e resistência à falta de sentido no trabalho docente volta-se para a formação cultural necessária e importante para a saúde do professor e para o enfrentamento desse processo contraditório. A análise de Adorno (2011) no texto **A filosofia e os professores** revela isso, ou seja, quem pretende dedicar à função social de ensinar e formar gerações deve afastar-se de um pensamento conformado, e é esse tipo de pensamento que legitima o *status quo* existente, bem como o de se adaptar ao conformismo e às imposições e manutenção do *status quo* da lógica capitalista.

Adorno (2011) enfatiza sua preocupação com o aspecto humano e com formação dos professores quando analisa as provas de candidatos à docência e não vê sentido nestas provas. Em suas palavras, “Creio que consigo sentir o mal-estar dos mesmos em relação à prova: alguns duvidam do seu sentido” (ADORNO, 2011,

p. 51). Isso reforça a necessidade de uma formação com visão ampla de conhecimentos para impedir o sentimento de insatisfação e falta de realização no trabalho. O conhecimento crítico poderia contribuir como um recurso que impediria o adoecimento, ou seja, uma atuação contrária aos ditames utilitaristas e pragmáticos e a ausência de reflexão e significado. A preocupação de Adorno (2011), no contexto do concurso para docência atinge tanto aos futuros professores quanto aos indivíduos que serão (de)formados por estes candidatos. Logo o autor expõe que, por um lado,

Se avaliássemos rigorosamente conforme o sentido e não conforme a letra do disposto no exame, tais candidatos deveriam ser avaliados negativamente, sobretudo pensando naquela juventude que lhes será confiada enquanto futuros professores, e com que me identifico plenamente (ADORNO, 2011, p. 52).

Por outro lado, a preocupação se estende aos sujeitos envolvidos no processo (de)formativo como expõe o autor,

Contudo, não queremos ser humanos somente em relação aos candidatos cujos temores podemos imaginar muito bem, mas também em relação àqueles que alguma vez sentarão defronte a eles, que não podemos ver e que estão ameaçados de danos maiores por parte do espírito deformado e inculto, do que os prejuízos a qualquer uma de nossas exigências intelectuais (ADORNO, 2011, p. 53).

Nesse sentido, a filosofia é vista para o autor como uma possibilidade de formação cultural ampla dotada de reflexão para pensar sobre o fazer docente, evitando, assim, um teor de continuidade mecanicista com um ensino somente para os indivíduos atuarem nas urgências das demandas da sociedade produtiva com habilidades e competências específicas. Adorno (2011) demonstra interesse nessa formação humana crítica e acredita que um professor bem formado tenha mais condições da consciência de sua função social e, certamente, contribuirá com as futuras gerações. De fato, isso não é compatível com um processo educacional amparado por superficialidades e “clichês” voltados para soluções rápidas e didáticas, com respostas prontas advindas de um ensino mecanizado, recorrentes na sociedade moderna. Assim, o processo para a formação cultural e, conseqüentemente, à autonomia com potencial de resistência contra as doenças do capitalismo exige reflexão. Segundo Adorno (1995, p. 23) uma alternativa está no pensar filosófico. Para ele,

O pensar filosófico satisfatório é crítico, não só frente ao existente e à sua moldagem coisal na consciência, mas também, na mesma medida, frente a si mesmo. Ele não faz justiça à experiência que o anima mediante uma codificação complacente, mas sim mediante uma objetivação. Pensa filosoficamente quem corrobora a experiência intelectual na mesma lógica das consequências, cujo polo oposto tem dentro de si. De outro modo, a experiência intelectual permanecerá rapsódica. Só assim o meditar torna-se algo mais que a exposição repetitiva do experimentado. Enquanto crítica, sua racionalidade excede a racionalização. Da mesma maneira, o pensar filosófico parece, a quem o observa em si, possibilitar o conhecimento daquilo que ele quer conhecer.

Nesta lógica de superação do adoecimento pela via da filosofia e do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985), no texto: **O conceito de esclarecimento**, compreendem que na transição para o mundo administrado a nova ordem social emergente sofreria as consequências das grandes invenções desprovidas de humanismo, e que a cultura teórica seguiria para uma ruína progressiva.

Se se tratasse apenas dos obstáculos resultantes da instrumentação desmemoriada da ciência, o pensamento sobre questões sociais poderia, pelo menos, tomar como ponto de partida as tendências opostas à ciência oficial. Mas também estas são presas do processo global de produção. Elas não se modificam menos do que a ideologia à qual se referiam. Com elas se passa o que sempre sucedeu ao pensamento triunfante. Se ele sai voluntariamente de seu elemento crítico como um mero instrumento a serviço da ordem existente, ele tende, contra sua própria vontade, a transformar aquilo que escolheu como positivo em algo negativo, destrutivo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Nesta contradição, uma (im)possibilidade de superação, de saúde e de resistência para o professor, situa-se no processo tanto da reflexão quanto da autorreflexão e autocrítica para o enfrentamento às diferentes formas de organizações e condições do trabalho. A técnica e a irracionalidade do mundo administrado, não poderiam sobrepor o humano, pois: “Um mundo como o de hoje, no qual a técnica ocupa posição-chave, produz pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica (ADORNO, 1995, p. 118). Isso de fato, evidencia que o ser humano enquanto é instigado predispõe à idealização do objeto, o que faz com que a capacidade do pensamento regrida. Na perspectiva entre sujeito e objeto, cisão e conciliação pelo viés da idealização recai em apequenar o indivíduo que é sujeito do conhecimento. No entanto, “[...] a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvidas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17).

Desse modo, o poder de superar esses contrários apresenta-se na construção de um “eu forte” com capacidade do pensar frente a todas as estas contradições que envolvem as relações de trabalho, o sofrimento e o adoecimento. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), faz-se necessário que os professores avancem para uma maioridade kantiana, conscientes de que a formação cultural é um elemento importante e significativo que possibilita a superação do adoecimento e dos sofrimentos instaurados na modernidade, que, contraditoriamente, se diz avançada tecnologicamente e esclarecida.

Destarte, frente ao que já se vem analisando ao longo desta tese, é importante ressaltar o alerta de Alves (2021, p. 114) que diz que “os nexos entre trabalho e adoecimento são, como se sabe, estudados há muito tempo”. Assim, compreende-se que as exigências físicas e psíquicas, que são impostas ao corpo no contexto da sociedade capitalista por meio do trabalho, perpassam por uma dinâmica histórica como foi demonstrado durante toda investigação.

Nesse movimento, o professor no exercício profissional é submetido a inúmeras regras, diretrizes e condicionantes, consonantes às demandas da lógica capitalista vigente. Assim, é oportuno compartilhar alguns estudos e pesquisas relacionadas ao adoecimento no trabalho, com o intuito de se compreender os impactos do trabalho como fatores desencadeantes do sofrimento, bem como sobre as estratégias de resistência, superação e as formas defensivas desenvolvidas pelo trabalhador contra o adoecimento mesmo estando em um ambiente degradante.

Um autor reconhecido pelos estudos das relações de trabalho e seus desígnios é Dejours (1986; 1992). Ele traz contribuições importantes, pois realizou uma ampla pesquisa sobre o trabalho e sua estreita relação com o sofrimento e o adoecimento, publicado em sua obra **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho** (1992). Para o autor (1992, p. 11), “falar de saúde é sempre difícil. Evocar o sofrimento e a doença é, em contrapartida, mais fácil: todo mundo o faz”. Dessa maneira, em suas análises sobre o processo saúde e doença, o autor tece algumas críticas ao conceito de saúde elaborado pela Organização Mundial de Saúde - OMS (1946). Neste sentido, afirma o seguinte:

A definição internacional diz que a saúde seria esse estado de conforto, de bem-estar físico, mental e social [...] Em nosso entender, há duas razões para esta crítica: a primeira é que esse estado de bem-estar e de conforto, se nos aprofundarmos um pouco mais, é impossível de definir [...] E a segunda crítica a fazer é que, no fundo, esse perfeito e completo estado de

bem-estar... não existe! [...] Tenderíamos a dizer que a saúde é antes de tudo um fim, um objetivo a ser atingido. Não se trata de um estado de bem-estar, mas de um estado do qual procuramos nos aproximar, não é o que parece indicar a definição internacional, como se o estado de bem-estar social, psíquico fosse um estado estável, que, uma vez atingido, pudesse ser mentido. Cremos que isso é uma ilusão e que simplesmente é preciso, e já é muito, fixar-se objetivo de se chegar a esse estado (DEJOURS, 1986, p. 1).

Dejours (1986) destaca sobre o risco da idealização da saúde enquanto estado ideal. Isso remete ao perigo da conciliação entre sujeito e objeto que distancia o sujeito do pensamento crítico sobre características, elementos e determinações do ambiente do trabalho que provocam o esgotamento físico e psíquico. Essa idealização precisa ser questionada, conforme proposto por Adorno (1995), por meio do giro copernicano no seu contrário, ou seja, uma volta para o próprio sujeito, para este pensar a si próprio frente ao primado da objetividade material que o cerca, levando em consideração as contradições inerentes ao contexto social. Voltando a Dejours (1986), no texto **Por um conceito de saúde**, ele afirma que a experiência e os novos conhecimentos podem modificar esse conceito de saúde idealizado pelas organizações internacionais. Sendo assim, o autor apresenta três elementos importantes a serem considerados nesse momento de reconfiguração conceitual, quais sejam: a fisiologia, a psicossomática e a psicopatologia. no que se refere à fisiologia, o autor descreve o seguinte:

Ensinou que o organismo não se encontra num estado estável; o organismo não para de se mexer, está o tempo todo em mudança. Às vezes sente vontade de dormir, às vezes de ter atividade; isso muda várias vezes, no mesmo dia ou na mesma semana [...] o organismo se encontra em constante movimento. O estado de saúde não é certamente um estado de calma, de ausência de movimento, de conforto, de bem-estar e de ociosidade. É algo que muda constantemente e é muito importante que se compreenda esse ponto. Cremos que isso muda por completo o modo como vamos tentar definir saúde e trabalhar para melhorá-la (DEJOURS, 1986, p. 1).

Como exemplo, o autor traz a questão da angústia que é árdua e provoca muito sofrimento. Entretanto ele destaca que “[...] a saúde não consiste absolutamente em não se ter angústias” (id. Ibid., p. 2). Nesse sentido, falta compreensão, pois não é o desaparecimento da angústia que gera saúde, ou seja, existe pessoas angustiadas que gozam de boa saúde. Por isso que

[...] não se trata de acabar com a angústia, mas de tornar possível a luta contra ela, de tal modo que se a resolva, que se a acalme momentaneamente, para ir em direção a outra angústia. Não é questão de

aprisioná-la de uma vez por todas, pois não existem situações assim (Idem, p. 2).

Quanto aos conhecimentos e às contribuições psicossomáticas, o autor aponta que esta se destaca como “[...] as relações que existem entre o que se pensa na cabeça das pessoas e o funcionamento de seus corpos” (id. Ibid., p. 2). Além de ser uma ideia que parte da psicanálise, essa assertiva reflete o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (2014), que destaca o transtorno de sintomas somáticos e transtornos relacionados como um aspecto comum, ou seja,

[...] a preeminência de sintomas somáticos associados a sofrimento e prejuízo significativos. [...] O principal diagnóstico nessa classe diagnóstica, transtorno de sintomas somáticos, enfatiza o diagnóstico feito com base em sinais e sintomas positivos (sintomas somáticos perturbadores associados a pensamentos, sentimentos e comportamentos anormais em resposta a esses sintomas) em vez da ausência de uma explicação médica para sintomas somáticos. O que caracteriza indivíduos com transtorno de sintomas somáticos não são os sintomas somáticos em si, mas como eles se apresentam e como são interpretados. A integração de componentes afetivos, cognitivos e comportamentais aos critérios do transtorno de sintomas somáticos proporciona uma reflexão mais abrangente e precisa do verdadeiro quadro clínico do que seria possível avaliando-se apenas as queixas somáticas (DSM-5, 2014, p. 309).

Ainda sobre as questões psicossomáticas, Dejours (1986, p. 2-3) enfatiza que,

[...] quando temos uma doença, esta tem momentos de evolução, de crises, que não acontecem a qualquer momento na vida. Elas ocorrem justamente em momentos precisos, quando se passa alguma coisa no plano psíquico, no plano mental, no plano afetivo [...] porém, o que é verdade para certo número de doenças não é verdade para todas [...] A saúde mental não é certamente o bem-estar psíquico. A saúde é quando ter esperança é permitido. Vê-se que isso faz mudar um pouco as coisas. O que faz as pessoas viverem é, antes de tudo, seu desejo; isso é uma aquisição da psiquiatria e da psicossomática. O verdadeiro perigo existe quando não há mais desejo, quando ele não é mais possível. Então, tudo se torna muito incômodo e é aí que as pessoas vão muito mal. Quando o desejo não é mais possível, quando não há mais desejo, temos o que se chama “uma depressão”. É a perda de fome, perda da “tensão”, do entusiasmo, do desejo: “a depressão”. A psicossomática mostra-nos que quando estamos diante de uma situação assim, em que não há mais desejo encontramos-nos diante de uma situação perigosa não somente para a cabeça (depressão, tristeza), como também para o corpo; quando nos vemos diante de um estado assim durável, em que não há mais desejo, o corpo pode adoecer mais facilmente.

Retomando a questão da definição de saúde, Dejours (1986) destaca a psicopatologia do trabalho como sendo este um elemento fundamental para a saúde, pois “o fato de não trabalhar pode desencadear uma porção de doenças” (DEJOURS, 1986, p. 3), e que, para a psiquiatria, o fato de não fazer nada, ficar inativo é um sinal de que estão muito doentes. Portanto, faz-se necessário um “[...] um equilíbrio psíquico das pessoas, o equilíbrio psíquico dos trabalhadores e, de outro lado, o próprio trabalho” (Id. *ibid.*, p. 3). Em outra passagem o autor afirma o seguinte:

Sofrimento e doença, dissemos nós? Mas a relação entre organização do trabalho e aparelho mental não é tão unívoca, e há casos em que o trabalho é, ao contrário, favorável ao equilíbrio mental e à saúde do corpo [...] o prazer do trabalho lhes permite uma melhor defesa (DEJOURS, 1992, p. 134-135).

A partir destas constatações, Dejours (1986) apresenta definições ideológicas de saúde em quatro diferentes análises. A princípio, “[...] é a de que a saúde não é algo que vem do exterior [...] não é assunto dos outros, não é assunto de uma instância, de uma instituição, não sendo também um assunto do Estado ou do médico. É uma questão que não vem do exterior” (DEJOURS, 1986, p. 4). Em um segundo momento, observa-se que “[...] a saúde é uma coisa que se ganha, que se enfrenta e de que se depende. É algo onde o papel de cada indivíduo, de cada pessoa é fundamental” (Id. *ibid.*, p. 4). O terceiro aspecto diz respeito à instabilidade, ou seja, “[...] A saúde não é um estado de instabilidade, não é um estado, não é estável. A saúde é alguma coisa que muda o tempo todo” (Id. *ibid.*, p. 4)., e por último, “[...] é que a saúde é antes de tudo uma sucessão de compromissos com a realidade; são compromissos que se assumem com a realidade, e que se mudam, se reconquistam, se redefinem, que se perdem e que se ganham. Isso é saúde! (Id. *ibid.*, p. 4). Seguindo o percurso que o autor defende, a sua definição de saúde se resume da seguinte forma:

Se tentarmos, então, agora, uma definição, buscando salvar o que sugere a antiga definição de saúde, diríamos que a saúde para cada homem, mulher ou criança é ter meios de traçar um caminho pessoal e original, em direção ao bem-estar físico, psíquico e social. A saúde, portanto, é possuir esses meios. [...] Creio que para o bem-estar físico é preciso a liberdade de regular as variações que aparecem no estado do organismo; temos o direito de ter um corpo que tem vontade de dormir, temos o direito de ter um corpo que está cansado (o que não é forçosamente anormal) e que tem vontade de repousar. A saúde é a liberdade de dar a esse corpo a possibilidade de repousar, é a liberdade de lhe dar de comer quando ele tem fome, de fazê-

lo dormir quando ele tem sono, de fornecer-lhe açúcar quando baixar a glicemia. É, portanto, a liberdade de adaptação. Não é anormal estar cansado, estar com sono. Não é, talvez anormal ter uma gripe, e aí vê-se que isso vai longe. Pode ser até que seja normal ter algumas doenças. O que não pode é norma é não poder cuidar dessa doença, não poder ir para a cama, deixar-se levar pela doença, deixar que as coisas sejam feitas por outro durante algum tempo, parar de trabalhar durante a gripe e depois voltar. Bem-estar psíquico, em nosso entender, é, simplesmente, a liberdade que é deixada ao desejo de cada uma na organização da sua vida. E por bem-estar social, cremos que aí também se deve entender a liberdade, é a liberdade de se agir individual e coletivamente sobre a organização do trabalho, ou seja, sobre o conteúdo do trabalho, a divisão das tarefas, a divisão dos homens e as relações que mantêm ente si (DEJOURS, 1986, p. 4).

A partir dessas considerações, compreende-se que a possibilidade de qualidade de vida se traduz como um componente constituinte da subjetividade humana no contexto das relações de trabalho e do adoecimento psíquico, pois,

Se entendermos por cura o conjunto dos processos pelos quais o organismo tende a superar a limitação de capacidade à qual a doença o obrigou, será preciso admitir que curar é pagar com esforços o preço de um atraso da degradação [...] O médico que se decide a guiar o doente sobre o caminho difícil da cura só estará em condições de fazê-lo se tiver a profunda convicção de que não se trata, na relação médico-paciente, de uma situação baseada unicamente em um conhecimento de tipo da causalidade, mas sim de uma debate entre duas pessoas das quais uma quer ajudar a outra a adquirir uma estruturação tão conforme quanto possível à sua essência (CANGUILHEM, 2005, p. 65)

Diante dessas premissas, é importante considerar as contribuições de algumas pesquisas no campo da saúde mental e trabalho, posto que, conforme analisado nesta investigação, o trabalho tem se tornado, ao longo da história, uma fonte específica de adoecimento físico e mental para os trabalhadores, em especial para os professores. É notável reconhecer nessas pesquisas a produção de conhecimento considerável aos problemas que compõem essa relação entre trabalho, saúde e adoecimento, bem como as (im)possibilidades de cura ou diversas formas de como tratá-las conforme apresenta Dejours (1992),

[...] não se trata de evitar a doença, o problema é domesticá-la, contê-la, controlá-la, viver com ela [...] aliás a cura não deve ser compreendida como desaparecimento do processo patogênico. Sarar é somente não sofrer. Seja que o sintoma de enfermidade desapareça ou que se consiga domesticar a dor, pode considerar como sarado (DEJOURS, 1992, pp. 30-31).

Sendo assim, considerando o conhecimento das circunstâncias que causam adoecimento e compreendendo o lugar que o trabalho ocupa no cotidiano do

professor, é no contexto dessa relação de vida que surgem fatores diversos que podem desencadear adoecimento em maior ou menor grau de intensidade. Vale ressaltar o que diz Lima (2013) no texto: **Saúde mental e trabalho:** limites, desafios, obstáculos e perspectivas, sobre a importância da pesquisa sobretudo no campo da saúde mental e trabalho. A autora destaca a necessidade de ampliar essa discussão por ser esta imprescindível dadas as dificuldades, complexidades e a gravidade dos transtornos psíquicos relacionados direta e indiretamente ao trabalho. Nesse sentido, a autora afirma que

[...] talvez a dificuldade maior esteja na prevalência da ideia de uma causalidade linear entre transtorno mental e trabalho e, junto com ela, a exigência de se estabelecer o peso exato das experiências pessoais em relação às experiências no trabalho. [...] Como consequência da dificuldade para se estabelecer o nexo entre seus transtornos e a atividade profissional que exercem, permanece também em aberto a questão do atendimento adequado a ser oferecido a esses trabalhadores (LIMA, 2013, p. 92).

Dessa forma, a autora ainda recomenda que, no campo dos estudos sobre a saúde mental e trabalho, considere

[...] a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica voltada para a transformação do trabalho, cuja base seja o conhecimento efetivo da realidade vivida pelo trabalhador, visto como sujeito ativo tanto na produção desse conhecimento quanto na busca de soluções dos problemas identificados (LIMA, 2013, p. 94).

A autora supracitada reporta-se à obra dejouriana (1992) como um marco histórico de pesquisa sobre a psicopatologia do trabalho, que, permite uma ampla reflexão sobre a importância da saúde mental e da qualidade de vida. Na referida obra, Dejours (1992) destaca que tanto o corpo quanto o aparelho psíquico são vítimas do sistema rígido pela organização do trabalho, o qual gera insatisfação subjetiva e que incide no adoecimento psíquico. Nesse ponto conflui com a crítica adorniana à racionalidade administrada, que através do trabalho projeta poder e dominação nos âmbitos social e individual, configurando em sofrimento e, conseqüentemente, em adoecimento (ZANOLLA; SILVA; SILVA, 2021).

Assim, a luta pela saúde é uma constante e “é preciso admitir que é sobretudo individualmente que cada operário deve se defender dos efeitos penosos da organização do trabalho (DEJOURS, 1992, p. 41). Esta observação corrobora com Canguilhem (2005) quanto à questão da (im)possibilidade da cura ser algo

individual, pois é sempre o indivíduo o ponto de referência, ou seja, uma “norma individual”.

As análises dessas pesquisas no campo conceitual e empírico evidenciam uma dimensão importante, como adverte Alves (2021, p. 115), sobre o trabalho que adoece, ou seja, “O fato de uma questão ter uma história antiga não a torna por si resolvida ou mais clara [...] é preciso reconhecer os avanços na capacidade de melhor conhecer os processos laborais que podem conduzir ao adoecimento”. Desse modo, a partir do momento que o trabalhador compreende os possíveis impactos do trabalho na saúde, por mais complexos que sejam, manifesta-se um reconhecimento que desnuda os seus limites frente às ordens administrativas, que afetam as relações humanas, principalmente, no trabalho docente.

Em face disso, Dejours (1986) considera que

[...] a organização do trabalho atinge dois pontos: o conteúdo de tarefas e as relações humanas. Pois bem, isso não ataca diretamente o corpo. Mas a cabeça das pessoas que trabalham; ataca o que chamamos de “funcionamento mental”. O estudo sobre a organização do trabalho acerca dessa contradição, que coloca, de um lado, a organização do trabalho e, de outro o funcionamento mental, mostra que há organizações do trabalho que são muito perigosas para o funcionamento mental e outras que não o são, ou que são menos perigosas. Particularmente, as organizações do trabalho perigosas são as que atacam o funcionamento mental, ou seja, o desejo do trabalhador. Quando se ataca o desejo do trabalhador, e há organizações que são terríveis porque atingem diretamente isso, provocam-se não somente perturbações, mas também sofrimentos e, eventualmente, doenças mentais e físicas (DEJOURS, 1986, p. 3-4).

São análises contundentes que despertam interesses de estudos e pesquisas com diferentes enfoques, tanto teóricos quanto metodológicos. Diante disso, vale citar as contribuições de Jacques (2003) no texto: **Abordagens teórica-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho**, no qual a autora reafirma que o interesse quanto a não dissociação entre trabalho, saúde e doença, tem por consequência o aumento de transtornos mentais vinculados ao trabalho.

[...] tal interesse é consequência, em parte, do número crescente de transtornos mentais e do comportamento associado ao trabalho que se constata nas estatísticas oficiais e não oficiais. Segundo estimativas da Organização Mundial da Saúde, os chamados transtornos mentais menores acometem cerca de 30% dos trabalhadores ocupados e os transtornos mentais graves, cerca de 5 a 10%. No Brasil, segundo estatísticas do INSS, referentes apenas aos trabalhadores com registro formal, os transtornos mentais ocupam a 3ª posição entre as causas de concessão de benefício previdenciário como auxílio doença, afastamento do trabalho por mais de 15 dias e aposentadorias por invalidez (Ministério da Saúde do Brasil, 2001) (JACQUES, 2003, p. 101).

Em face disso, a autora coloca em relevo alguns referenciais teóricos e metodológicos de estudos e pesquisas sobre o sofrimento humano no trabalho, destacando quatro abordagens para se pensar o processo do adoecimento no trabalho. São elas: teorias sobre o estresse, psicodinâmica do trabalho⁵¹, abordagens de base epistemológica e/ou diagnóstica e estudos e pesquisas sobre subjetividade e trabalho. Em síntese, a autora contribui com questionamentos sobre os processos de adoecimento e os elementos de enfrentamento de mudança de comportamentos que desencadeiam o adoecimento.

Jacques (2003) referenda os estudos e as pesquisas de Dejours (1992) acerca da psicodinâmica do trabalho. Nesse sentido, considera que [...] a psicodinâmica do trabalho se aproxima do campo clínico da psicologia, em especial, do referencial psicanalítico. Preconiza o emprego de métodos qualitativos, de abrangência coletiva, pautada no modelo clínico de diagnóstico e intervenção” (JACQUES, 2003, p. 104-106).

Ao longo da obra referendada, Dejours (1992) categorizou o sofrimento e o adoecimento dos trabalhadores e a forma como estes encontram meios defensivos para romperem com o processo de opressão mediadora do desconforto que acontece no decorrer dos processos de organização do trabalho. Entretanto, é importante ressaltar que essas estratégias defensivas, as quais as pessoas que trabalham recorrem para amenizar o sofrimento, não rompem com os aspectos que são adoecedores conforme sinaliza o próprio autor.

[...] via de regra, quanto mais a organização do trabalho é rígida, mais a divisão do trabalho é acentuada menor é o conteúdo significativo do trabalho e menores são as possibilidades de mudá-lo. Correlativamente, o sofrimento aumenta (DEJOURS, 1992, p. 52).

Nessa perspectiva Dejours amplia a discussão de sua pesquisa para compreender as relações entre trabalho e sofrimento psíquico nas pressões cotidianas em que envolvem medo, insatisfação, ansiedade, frustração e

⁵¹ Psicodinâmica do trabalho é uma abordagem multidisciplinar desenvolvida na década de 1980 pelo francês Christophe Dejours (1986,1992), por meio do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, tais como: a psicanálise, a psicologia, a medicina do trabalho, a sociologia do trabalho, a ergonomia, a psicopatologia, dentre outras, com objetivo de estudar as consequências do trabalho na saúde mental e o sofrimento do trabalhador. O autor identificou as estratégias de defesa desenvolvidas pelo trabalhador para superar as situações postas, tanto pela organização quanto pelas condições do trabalho, mantendo-se saudáveis e capazes de transformar as relações de sofrimento em situações de satisfação. Em outros casos, quando os trabalhadores, por algum motivo, não conseguiam desenvolver essas estratégias, constatava-se situações de adoecimento.

adormecimento intelectual. Segundo o autor, “[...] o medo está presente em todos os tipos de ocupações profissionais, inclusive nas tarefas repetitivas e nos trabalhos de escritório, onde parece ocupar um papel modesto (DEJOURS, 1992, p. 63). Nessa mesma direção, Medeiros; Fontes (2021), no texto: **Medo: o novo mal-estar da humanidade**, fazem alguns questionamentos de uma época marcada tanto pelo medo quanto por um mal-estar na humanidade frente às incertezas do desamparo social. Segundo Medeiros e fontes (2021, p. 193), “nas sociedades contemporâneas, onde se multiplicam os risos, a cultura do medo tem vindo a exacerbar a política do medo”.

Dessa forma, compreende-se que o problema do medo no trabalho docente não desconsidera as variáveis que envolvem as configurações de organizações e condições de trabalho, ou seja, sugere-se que esse medo pode estar associado ao cansaço ou mesmo ao esgotamento vinculados a pressões no ambiente de trabalho. Este processo recai em um aprisionamento que pode, inclusive, impedir o professor de conseguir executar o seu trabalho, pois segundo Adorno e Horkheimer (1985), o objetivo maior pela busca do conhecimento está em livrar o homem do medo para que este assuma uma posição de senhor. Ou seja, a superioridade do homem concentra do conhecimento e este exige autocrítica como forma de autonomia para a formação humana. Nesse sentido, os autores esclarecem que:

Os deuses não podem livrar os homens do medo, pois são as vozes petrificadas do medo que eles trazem como nome. Do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido. É isso que determina o trajeto da desmitologização e do esclarecimento, que identifica o animado ao inanimado, assim o mito identifica o inanimado ao animado. O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 26).

Segundo esta assertiva, a luta contra o adoecimento necessita de uma consciência que enfrente a natureza dominadora dos homens, para que os transtornos psicológicos não encontrem condições profícuas nos ambientes de relações de trabalho, dando margem para os professores desenvolverem e desencadearem episódios de sofrimento mental e físico. Portanto, com todos esses conflitos e antagonismos, as condições e as relações de trabalho degradantes agravam os sintomas e o adoecer torna-se inevitável. Segundo Dejours (1992, p. 107-108).

[...] o medo aumenta com a ignorância. Quanto mais a relação homem trabalho está calcada na ignorância, mais o trabalhador tem medo [...] Quanto maior for a ignorância sobre o trabalho, mais fácil será ultrapassar a fronteira entre o medo e a angústia. Na realidade, a ignorância consciente sobre o processo de trabalho aumenta o medo, porque torna o risco cada vez maior. Por outro lado, a ignorância facilita o aparecimento do medo, sabemos que a atividade profissional, a qualificação, o *know-how* e o sabe, em geral, representam um dos mecanismos de defesa fundamentais para a economia psíquica. O trabalho – uma das modalidades de resolução de certos conflitos e de regulação da vida psíquica e somática – é, para certas pessoas, um modo privilegiado de equilíbrio.

Em face disso, a autor coaduna com Canguilhem (2019) e aponta para problemas referentes a mecanismos de defesa contra o sofrimento mental e psíquico e sugere que, diante das (im)possibilidades da “cura”, isso perpassa por um aspecto individual que evolui para o coletivo. Dessa maneira,

Nós ressaltamos várias vezes a função mascaradora dos sistemas defensivos contra o sofrimento, e a modalidade particular de existência do saber, em estado de segredo selado na vivência. Segredo que tem a particularidade de só existir na *vivência coletiva* do trabalho e de dissolver-se assim que há interesse pela vivência individual. Segredo que, como para toda vivência, requer, para ser abordado, o recurso à palavra, e através dos sistemas defensivos, que é preciso ler o sofrimento operário [...] Em outras palavras, é preciso compreender que as resistências individuais ao prazer acompanham resistências coletivas, no centro das quais se encontram, precisamente, as ideologias coletivas da profissão [...] “A liberdade não se dá” “ela se conquista”. O mesmo acontece com relação à organização do trabalho. É provável que não exista solução ideal e que, aqui como em tudo mais, seja sobretudo a evolução a portadora da esperança. Considerando o lugar dedicado ao trabalho na existência, a questão é saber que tipo de homens a sociedade fabrica através da organização do trabalho. Entretanto, o problema não é absolutamente, criar novos homens, mas encontrar soluções que permitiram pôr fim à desestruturação de um certo número deles pelo trabalho (DEJOURS, 1992, p. 138-139).

Após a análise das pesquisas desenvolvidas por Dejours na França na década de 1980, Jacques (2003), na mesma perspectiva, apresenta outras pesquisas em âmbito nacional. Edith Seligmann-Silva (1994), médica psiquiatra e doutora em medicina preventiva, vem desenvolvendo pesquisas acerca da saúde mental e trabalho no Brasil. Em sua obra: **Desgaste mental no trabalho dominado** (1994), a autora expõe questões relacionadas à saúde mental e trabalho no contexto das contradições, sem desconsiderar as peculiaridades de cada profissão. A referida autora não se distancia dos aspectos abordados sobre a estreita relação entre trabalho e adoecimento, apontando esperanças de uma organização de trabalho mais humana para quem trabalha.

Assim como os frankfurtianos, a autora considera a psicanálise como um campo de estudos importante para as análises da produção social, destacando que “os conhecimentos psicanalíticos deram importantes impulsos a estes estudos” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 45). Preocupada com a ética e o compromisso do pesquisador, a autora aponta os desafios para identificar os aspectos responsáveis pelo adoecimento “[...] inclusive àqueles que possam estar servindo simultaneamente aos interesses da produção” (Id. *ibid.*, p. 50). Com base na Psicanálise, a autora parte do fato de que:

No desenvolvimento teórico da S.M.T., como já foi dito, os conceitos psicanalíticos têm sido objeto de uma importante elaboração, com fins de servir à construção dos suportes teóricos capazes de utilização da análise do sofrimento mental conectado ao trabalho e da gênese desse sofrimento. A Psicanálise tem contribuído, também, através de sua teoria e de sua técnica, para formulações metodológicas que tem permitido o desenvolvimento de pesquisas que, em anos recentes, vem trazendo valiosas descobertas para o campo da Psicopatologia do Trabalho. Desse modo, noções como sofrimento mental e prazer conectado ao trabalho, utilizadas em Psicopatologia do Trabalho, são relacionadas, respectivamente, à angústia e ao desejo, estudado pela Psicanálise (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 56).

A autora considera um grande avanço o conhecimento sobre a subjetividade do trabalhador pelo referencial teórico psicanalítico pois “As histórias de vida se fundem com as histórias de trabalho” (Id. *ibid.*, p. 141). Assim, como sugere as reflexões desde capítulo, vida, trabalho, adoecimento e saúde são indissociáveis ao passo que,

Evidentemente, as experiências infantis, as relações familiares dos primeiros anos de vida, o trabalho desenvolvido na infância e na adolescência, as privações, os níveis de desestruturação ou de coesão na família de origem e a visão de mundo, que cada um foi construindo a partir de suas vivências consecutivas no interior de distintas redes de relações sociais, delineia processos singulares, únicos, que só o estudo de cada caso individual poderia desvendar em suas múltiplas interações (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 138).

Estas convergências de diferentes estudos relacionados ao campo do trabalho com o adoecimento traduzem em percepções e reflexões que estão presentes no curso da história e que estimulam a reflexão quanto à continuidade dos processos de dominação do mundo do trabalho. Portanto, reconhecer essa trajetória de estudos e pesquisas é também reconhecer as lutas permanentes os aspectos da saúde em uma linha tênue com o adoecimento frente às vivências objetivas e

subjetivas de desamparo profissional, conforme as condições e organizações do trabalho na modernidade.

No decurso desses argumentos a autora reconhece que alguns mecanismos de defesas regressivos acontecem como estratégias de resistências ao adoecimento que são desenvolvidas pelos trabalhadores, vale lembrar que são mecanismos psicológicos individuais e que agredem, por vezes, a dignidade humana no agravamento da doença como é o caso do alcoolismo. Nas palavras da autora, foram verificados vários distúrbios mentais pelo excesso de bebidas alcólicas, como relata nas falas dos próprios trabalhadores:

[...] recorrer à bebida como recurso para relaxar e amenizar a tensão vivenciada em situações de trabalho, onde estavam submetidos a pressões de chefias, grandes riscos, altas exigências de atenção e/ou de responsabilidade, entre outras circunstâncias potencialmente ansiógenas ou constrangedoras [...] o uso da bebida pareceu ser uma busca de satisfação compensatória a frustrações profissionais ou à falta de prazeres acessíveis, inclusive de relacionamentos afetivos ou de oportunidades de lazer significativo [...] O álcool tem sido estudado em situações em que as pessoas a ele recorrem para anestesiar o sofrimento psíquico [...] o álcool pode ser buscado por outra função peculiar, culturalmente consagrada: a de “dar coragem”. É dessa maneira procurado o conhecido efeito desinibidor e euforizante dos produtos alcóolicos (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 182-183).

Na mesma direção, Freud (1978b, p. 140) destaca o seguinte:

[...] a vida, tal como a encontramos, é árdua demais para o ser humano; proporciona muitos sofrimentos, decepções e tarefas impossíveis devido à sensação de desamparo inerente ao desenvolvimento humano durante a vida. No raciocínio desse autor, as substâncias tóxicas que provocam sensações prazerosas e que afastam as condições desagradáveis que na ausência dessas substâncias a sensibilidade seria outra, ou seja, os métodos mais interessantes de evitar o sofrimento são os que procuram influenciar o nosso próprio organismo.

Em se tratando do organismo, o sofrimento é consequência do sentir que está regulado pelo organismo. Nesse movimento, o autor afirma que

[...] substâncias estranhas as quais, quando apresentada no sangue ou nos tecidos, provocam em nós, diretamente, sensações prazerosas, alterando, também, tanto as condições que dirigem nossa sensibilidade, que nos tornamos incapazes de receber impulsos desagradáveis [...] O serviço prestado pelos veículos intoxicantes na luta pela felicidade e no afastamento de desgraça é tão altamente apreciado como um benefício, que tanto indivíduo quanto povos lhes concederam um lugar permanente na economia de sua libido. Devemos a tais veículos não só a produção imediata de prazer, mas também um grau altamente desejado de independência do mundo externo, pois sabe-se que, com o auxílio desse “amortecedor de preocupações”, é possível, em qualquer ocasião, afastar-

se da pressão da realidade e encontrar refúgio num mundo próprio, com melhores condições de sensibilidade. Sabe-se igualmente que é exatamente essa propriedade dos intoxicantes que determina o seu perigo e a sua capacidade de causar danos. São responsáveis, em certas circunstâncias, pelo desperdício de uma grande quota de energia que poderia ser empregada para o aperfeiçoamento do destino humano (FREUD, 1978b, p. 142-143).

Ainda no contexto da Psicanálise, Seligmann-Silva (1994) faz uso de dois termos para tratar do desenvolvimento tanto da autonomia quanto do reforço da identidade do trabalhador. São eles: defesa e resistência. Defesa, usado quando esta se dá contra o sofrimento e resistência para o enfrentamento de situações e condições que determinam o sofrimento. Para a autora: “Tanto as defesas quanto as resistências podem apresentar caráter individual e caráter coletivo “[...] As defesas psicológicas, surgem num *continuum* que vai do nível inconsciente ao consciente” (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 232).

Concluindo, de acordo com as pesquisas elencadas, frente ao contexto da sociedade capitalista, reafirma-se a visceral contradição na relação saúde, trabalho e adoecimento discutidos em toda esta investigação. Observa-se que o trabalho adoece e aliena nas estruturas do domínio da sociedade capitalista e revela nuances de uma condição humana adoecida física e mentalmente, ao passo que “a injustiça quer que, no fim, o próprio operário torne-se o artesão de seu sofrimento” (DEJOURS, 1992, p. 47). Ainda assim, apresenta (im)possibilidades de interesses individuais e coletivos de combate e enfrentamento aos mecanismos que ferem a dignidade desta condição nas situações de trabalho. Nesse movimento de resistência, constata-se o seguinte:

A defesa da autonomia passa pela preservação da autoconsciência e, nas situações de trabalho, portanto, pela luta contra a exaustão que impede o pensar sobre si mesmo e sobre o trabalho realizado. São defesas conscientes e deliberadas aquelas que se voltam para preservação da capacidade de estar atento para evitar o próprio embotamento do entendimento e da iniciativa. Configuram-se, seguramente, em resistências contra a opressão e o esmagamento da identidade (SELIGMANN-SILVA, 1994, p. 234-235).

Por fim, observa-se que todo esse processo dinâmico e dialético de adoecimento no trabalho, observado historicamente, incita uma reflexão sobre as condições de trabalho do professor e o abandono de sua saúde que seria um direito no cotidiano do trabalho docente. Nesse caso, não se pode negligenciar as influências das condições e organizações do trabalho no processo de adoecimento.

Nesse sentido, a formação tão valorizada e defendida pela Teoria Crítica da Sociedade, que conduziria à autonomia e à emancipação, precisa ser repensada quanto à subordinação e o predomínio da racionalidade e à lógica econômica que interfere nas condições sociais de organização do trabalho. Contraditoriamente, encontra-se nos professores a possibilidade e a importância de uma formação para a construção de um ideal de educação que esteja comprometida tanto com humanização quanto com autonomia e emancipação (SANTOS; ZANOLLA, 2021). Isso porque, segundo Adorno e Horkheimer (1985), a formação que se busca alcançar através da educação não é o da dominação, mas, sim, um conhecimento que pressupõe a *práxis* como um elemento de possibilidade para a resistência frente as contradições da própria sociedade.

Enfim, é preciso manter-se vigilante em autocrítica sobre mecanismos tecnológicos sofisticados da indústria cultural que possuem um grande poder organizado, racionalizado e administrado institucionalmente, que regridem, por sua vez, as resistências dos trabalhadores, inibindo suas defesas e esvaziando a subjetividade, tornando-os fragilizados. Esses aspectos de produção e reprodução da vida em sociedade estão em contradição e em uma dialética interminável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo a mais extremada consciência do perigo corre o risco de degenerar em conversa fiada. A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas. Enquanto o espírito crítico permanecer em si mesmo em uma contemplação autossuficiente, não será capaz de enfrentar a reificação absoluta, que pressupõe o progresso de espírito com um de seus elementos, e que hoje se prepara para absorvê-lo inteiramente.
(ADORNO, 1998)

As reflexões desenvolvidas nesta tese sobre o trabalho, o docente, a racionalidade e o adoecimento foram permeadas por um contexto marcado por exigências de uma sociedade capitalista administrada sob os moldes da dominação. Isso evidenciou que, historicamente, a divisão do trabalho contribuiu para a degradação, precarização e adoecimento frente ao imperativo do lucro e da exploração.

Distante de apresentar soluções categóricas para o adoecimento docente, analisou-se as contradições vividas pelo professor, dentro e fora das instituições escolares, nas quais o trabalho se destacou como um ícone indissociável do adoecimento. Nesse sentido, a pesquisa destacou os aspectos objetivos e subjetivos, no contexto de dominação e da exploração pela (re)produção precarizada do trabalho docente, à luz da Teoria Crítica da Sociedade, observando o processo de embate, denúncia, tensão e resistência.

Romper com a (pseudo)formação e com o conhecimento aparente e adoecedor diante da racionalidade técnica é a condição posta pelos autores frankfurtianos para superar a precarização do trabalho, por meio do esclarecimento como consciência de si e da própria educação. Daí a premência de ser romper com esse conhecimento vulgar, que é resultante, atualmente, dos desígnios da indústria cultural, e que se converteu em um dos instrumentos responsáveis pelo empobrecimento do pensamento, porquanto transformou-se em *práxis* cristalizada e alheia à tensão, a qual é um elemento imprescindível para a Teoria Crítica. Sob a perspectiva adorniana, não pode haver conciliação ou indissociação entre teoria e *práxis*, senão esta última se torna idealizada, impedindo a dialética da autorreflexão crítica, que é responsável por interromper o ativismo irrefletido. Segundo o referido autor: “aquele que pensa, opõe resistência; é mais cômodo seguir a correnteza,

ainda que declarando estar contra a correnteza” (ADORNO, 1995, p. 208). Evidentemente, isso foi importante para refletir sobre os aspectos do processo civilizatório sob os desígnios do capitalismo, tendo a dominação perpassada pela alienação, cerceando o indivíduo em relações produtivas do trabalho alienado. Este não conseguiu fugir do contexto e da administração institucional, o que culminou em algo perverso para o sujeito que, na contradição do mundo administrado, o impossibilitou de realizar uma vida autônoma.

Na perspectiva da emancipação e do pensamento multívoco seguindo Adorno (1995), o empenho desta investigação foi o de analisar as interferências do contexto racional da sociedade administrada no adoecimento, sobretudo docente, evidenciada em um contexto de trabalho fragmentado e alienado, cuja educação conformista e para a adaptação expressou-se como um fator presente e inevitável. Isso foi retratado no início da tese quando foram discutidos os tabus acerca da profissão de ensinar.

Ademais, espera-se que estas análises, apontamentos e reflexões possam contribuir para que a categoria docente, que trabalha com esta questão complexa e delicada, – educação humana – principalmente no tocante à saúde do professor, possa de fato, pensar e refletir, fazendo jus ao esclarecimento tão desejado pelos estudiosos representantes da Escola de Frankfurt. Para tanto, a autorreflexão é condição para a emancipação. Como afirma Adorno (2011, p. 67-68), “[...] o indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado”. Com isso, ampliam-se também as possibilidades e as experiências para se romper com os efeitos negativos do adoecimento, inerentes a uma sociedade que se transforma aceleradamente, minando as condições subjetivas de emancipação em meio ao universo objetivo alienante.

Sendo assim, exercer a docência, nos dias atuais, sob os efeitos de uma racionalidade técnica, recai na redução do pensamento e não na crítica, como traduzido no texto: “A tragédia docente e suas faces” (EVANGELISTA; SEKI, 2017), em que as autoras listam dez (10) tipos de professores, quais sejam: reconvertido (manipulado); desqualificado; avaliado (vigiado); aprendiz (força x fraqueza); multifuncional (técnico); responsabilizado; massificado da Educação a Distância

(EaD); instrumentalizado (coisificado); violentado e, por fim, o professor pensante. Segundo as autoras, todos esses adjetivos atribuídos ao professor não foram ocasionais, dado os interesses dos reformadores educacionais e os projetos societários em disputa funcional ao sistema capitalista. Entretanto, o risco das subversões ou revoluções insiste em continuar à espreita, rondando como um fantasma, dando sinais de resistência. Para isso, as autoras imputam aos professores o potencial da emancipação, afirmando que:

Certamente, subjaz à alardeada desqualificação profissional e pobreza intelectual o interesse pulsante de despolitização do professor, ademais de seu uso como bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza. [...] As possibilidades de uma intervenção pedagógica transformadora estão inscritas nas contradições que perpassam a formação docente e a educação escolar, na qual se destaca o compromisso com formação da consciência crítica. [...] O potencial de resistência do movimento dos professores e de suas organizações precisa ser quebrado; o potencial de organização coletiva precisa ser destruído. Porém, as manifestações de protesto, apenas no ano de 2016, do qual são exemplos as ocupações de escola, institutos e universidades ocorridas em todo o país, alertam para um fato: a visão de que os professores e seus sindicatos devem dobrar-se à mera formação instrumental ao capital, apenas para que o Brasil mantenha sua inserção subalterna nas relações imperialistas mundiais, não encontra eco nesses movimentos. Milhares de professores e estudantes ainda não se entregaram. Há luta no *front* (EVANGELISTA; SEKI, 2017, p. 48).

Diante do exposto, o fato de não se entregar política, social e profissionalmente configura as múltiplas faces assumidas pela profissão de ensinar na modernidade. Sendo assim, esse processo, ditado pela lógica da sociedade administrada e dominada pela indústria cultural, conduz a um esvaziamento teórico em prol das demandas tecnicistas e aligeiradas impostas pela sociedade capitalista. Assim, este processo de desestruturar e desconstruir o trabalho docente contribui para o desenvolvimento de sentimentos de mal-estar, sobretudo para o adoecimento, como sinalizam Santos e Zanolla (2021) no texto: “Trabalho, racionalidade e adoecimento: pontos e contrapontos à formação docente”.

Sendo assim, toda essa dominação e manipulação, dada a dinâmica do capital, potencializa-se na perversidade de forma sutil e subliminar na vida dos professores. Isso pressupõe uma situação geradora de conflitos, frustrações e decepções, o que se reverbera em um sentimento de renúncia, desilusão e adoecimento frente ao seu modo de ser e de existir como professor. Esse processo de racionalização assume contornos mais nítidos quando o fetiche da tecnologia serve para justificar a prática obsoleta dos professores. Transitar por essa área técnica do conhecimento nunca foi tão doutrinante e massacrante para um trabalhador docente que usa a episteme como instrumento de trabalho em oposição acirrada às múltiplas

ações mediadas pela técnica e pela ideologia social (SANTOS; ZANOLLA, 2021, p. 195).

Observa-se que, com esse primado da objetividade, o pensamento crítico é cerceado por promessas advindas do esquema coeso da indústria cultural, que tolhe o modo de como os professores percebem a realidade objetiva e concreta. Os autores frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985) ressaltam que, com uma sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico, industrial, político, cultural e econômico torna-se difícil escapar do “filtro” da indústria cultural, ou seja, o mundo inteiro é forçado a passar por ele. Sem condições subjetivas de escapar disso, a aceitação e a internalização soam como engenhosas e encontram solo fértil. Isso sutilmente afasta e distancia cada vez mais o professor da autorreflexão, com inegável poder de manipulação que tendência à extinção de qualquer resquício de um pensamento crítico pelos profissionais da educação.

Neste sentido, os professores precisam buscar condições de superação, uma vez que, adoecidos ou não, com sucessos ou fracassos entre as diferentes concepções de diversos métodos de ensino impostos ao trabalho docente, são e sempre serão a esperança de experiência narrativa do conhecimento transformador. Segundo Benjamin (1994, p. 198), no texto “O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, (1994, p. 198), “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores”. Portanto, devem estar à frente no combate ao ensino alienante e adoecedor, revalorizar e reconhecer a importância da imagem social do professor, bem como seu trabalho para o desenvolvimento humano. Levantou-se, assim, a questão de se investir em uma educação e em uma formação continuada emancipatória, crítica e consciente, a qual se traduz como uma forma de resistir, enquanto ser social e enquanto professor narrador pela experiência que não pode desaparecer como referência libertadora.

Entendeu-se, assim, que o pensamento de Kant, no contexto da tradição filosófica, partindo da lógica copernicana, caracteriza-se pelo exercício de uma revolução do pensamento filosófico, em virtude de este filósofo admitir que “[...] o conhecimento dos objetos depende do sujeito conhecente pelo menos tanto quanto depende do objeto conhecido” (PASCAL, 2011, p. 36). Destarte, insistiu-se que o professor se liberte dessa menoridade, desmistificando a própria condição subalterna em que se encontra. Reconhecer isso é imprescindível, pois infere-se

que é pela autorreflexão crítica que se torna possível posicionar-se frente à realidade que o domina, enfrentando, desmistificando e resistindo ao adoecimento, visando à emancipação e ao pensamento autônomo.

Nesta perspectiva, insiste-se que, como ensinou Adorno (2011), a experiência é o caminho para o esclarecimento que desvele a realidade na relação sujeito e objeto como possibilidade de uma sociedade humanista. Isso não impede de se observar não só o resultado, mas também o processo já mediado pela sociedade concreta, objetiva e contraditória, dada a sua estrutura de dominação no contexto real do sistema produtivo. Ancorando-se na inspiração adorniana, espera-se que os professores, através do pensamento negativo, pela crítica e autocrítica a eles mesmos, possam, enfim, não perder a dimensão de sua razão de ser e da sua intelectualidade, uma vez que, para Adorno (2009, p. 336):

A crítica de todo particular que se estabelece absolutamente é a crítica à sombra de absolutidade sobre ela mesma, a crítica ao fato de que mesmo ela, ao encontro de seu próprio caráter, deve permanecer no meio do conceito. Ela destrói a pretensão de identidade, na medida em que a honra colocando-a à prova. Por isso, ela não vai além dessa pretensão.

Dessa forma, ao professor requer-se não renunciar e dar lugar à sua qualidade de vida, mesmo diante dos limites políticos inerentes às suas condições. É preciso lutar porque

O momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar. “A dor diz: pereça”. Por isso, o especificamente materialista converge com aquilo que é crítico, com a *práxis* socialmente transformadora. A supressão do sofrimento ou a sua atenuação até um certo grau que não pode ser antecipado teoricamente e ao qual não se pode ordenar nenhum limite não depende do indivíduo singular, mas apenas da espécie à qual ele ainda pertence mesmo lá onde se liberta dela subjetivamente e é impelido objetivamente para a solidão absoluta de um objeto indefeso (ADORNO, 2009, p. 173).

Eis aí a denúncia adorniana que ultrapassa a utopia de qualquer realidade para não adoecer, visto como um imperativo categórico: adoecer, porém resistir, voltar-se contra o sofrimento e a compreensão do adoecimento como produção social, mesmo diante de suas (im)possibilidades. Para Canguilhem (2005), o adoecimento flutua em duas ambições da medicina: curar as doenças e permitir o prolongamento da vida humana. Se, para o autor, estar doente faz parte desta mesma contradição, que é a de estar vivo contra a decadência do biológico, não há

o que se fazer, uma vez que a finitude do corpo é irrefreável. Por outro lado, há que se resistir por uma qualidade de vida mais digna, justa e que valha a pena ser vivida.

Ao fazer uma alusão à teoria da seleção natural darwiniana quando se refere à finitude da vida, Canguilhem (2005, p. 82) salienta que muitas pessoas possuem repulsa a esse fim.

Há pessoas que, por horror ao finalismo, são levadas a rejeitar até mesmo a noção darwiniana por causa do termo seleção, evidentemente importado da área da tecnologia e das ciências humanas e, ao mesmo tempo, por causa da noção de superioridade que intervém na explicação do mecanismo da seleção natural. Eles salientam o fato de que a maior parte dos seres vivos são mortos pelo meio, muito antes que as desigualdades por eles apresentadas possam lhes ser úteis, pois morrem sobretudo germes, embriões e jovens.

Desse modo, este autor mantém a linha de Freud (1978b), quando este se refere ao corpo como um dos motivos de sofrimento e adoecimento do homem, isto é, nunca o homem dominará essa estrutura passageira do corpo biológico, ele é limitado e está condenado à deterioração e dissolução, pois não há longevidade previsível. “Nada acontece por acaso, mas tudo ocorre sob a forma de acontecimentos. É nisso que o meio é infiel. Sua infidelidade é exatamente seu dever, sua história” (CANGUILHEM, 2019, p. 139), portanto, sua razão é mudar essa história.

Destarte, Canguilhem (2019, p. 11-80) segue afirmando que “[...] dominar a doença é conhecer suas relações com o estado normal que o homem vivo deseja restaurar, já que ama a vida. [...] Assim, o estado normal do corpo humano é o estado que se deseja restabelecer”. Neste contexto, para romper com os mitos que circundam a profissão de ensinar e o adoecimento dos professores é preciso que estes profissionais façam análise crítica do seu trabalho, visando pensar com autonomia para um despertar em função de uma educação que forme para a não aceitação desses processos de adaptação e submissão. Nesta perspectiva, Zanolla (2002, p. 110) afirma que “[...] à educação cabe a sua própria não-exclusão da possibilidade de recair na barbárie, portanto, é necessário que se reconheça as diferenças e contradições tanto no pensamento humano quanto nas suas realizações”. Obstinadamente, não se desiste da ideia de que é por meio da educação e dos processos formativos que surge a possibilidade de transformação do homem para uma vida com menos sofrimento possível.

Posto isso, uma saída para resistir a esses processos de desumanização e adoecimento seria o princípio formativo amplo, com uma educação que garantisse a emancipação e que se distanciasse cada vez mais dos aspectos de barbarização e desumanização que fomentam e motivam, cada vez mais, o adoecimento inerente aos processos civilizatórios e à sociedade capitalista administrada. Tal perspectiva seria uma educação contra a barbárie, isto é, na contramão da racionalidade dominante para o desenvolvimento de uma consciência crítica e não alienada e conformada. Desenvolver isso exige superação através do pensamento e do esclarecimento.

A partir dos estudos e das pesquisas analisadas, observa-se que é preciso que se garanta novas leis com diretrizes comprometidas com a saúde docente para a desbarbarização no trabalho. Por isso, o adoecimento, como conteúdo, precisa ganhar ressonância nas bases da formação humana contra a barbárie. Somente medidas burocráticas de afastamento e concessão de licenças médicas não resolvem porque o problema está na raiz da organização do próprio trabalho educacional. É preciso voltar-se para as necessidades reais do professor e trazer para o debate a temática sobre o adoecimento, o trabalho, as formas de organização, as condições em que ele se manifesta na vida do professorado. O sofrimento precisa ser debatido. Isto serve tanto para reflexões quanto para a construção de novos conhecimentos sobre o trabalho e suas nuances desconhecidas que adoecem, aqui em especial, o professor.

Por fim, tanto na filosofia de Marx quanto no pensar filosófico dos frankfurtianos, encontram-se elementos de (im)possibilidades para a saída desse retrocesso, porquanto, além de reforçarem uma formação emancipadora, estimulam a nunca perder a confiança na capacidade humana de resistir, podendo ele ser capaz de transformar e subverter todas as forças paralisadoras nesse todo contraditório que é a sociedade moderna, pois, o trabalho docente e o adoecimento são objetos vivos, com um movimento complexo de forças dinâmicas, conflitos e contradições permanentes. A saúde, segundo Canguilhem (2019, p. 139), “[...] é uma margem de tolerância às infidelidades do meio”. Portanto, quando se pensa em uma (im)possibilidade de ‘cura’ para o adoecimento, vale ressaltar em espírito crítico o que para Canguilhem (2005, p. 57) é um axioma, “[...] se o aumento da duração da vida vem confirmar a fragilidade do organismo e a irreversibilidade de sua

degradação, se a história da medicina tem com efeito abrir a história dos homens a novas doenças, então o que é a cura? Mito?”

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Ivone Castilho Benetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, MAX. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a. pp. 62-75.

_____. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986b. p. 92-107.

_____. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986c. p. 115-146.

_____. La idea de historia natural. In: **Actualidade de la filosofia**. Barcelona: Paidós Ibérica: Instituto de Ciencias de la Educación: Universidade Autônoma de Barcelona, 1991, p. 103-134. (Colección Pensamiento Contemporáneo; v. 18).

_____. **Palavras e sinais**: modelos, críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Crítica cultural e sociedade. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. In: **Prismas**. São Paulo: Ática, 1998 (Série Temas, V.64).

_____. **Minima moralia**. Trad. Artur Morão. São Paulo: Edições 70, 2001.

_____. O esquema da cultura de massa. In: _____. **Sobre a indústria da cultura**. Coimbra: Angelus Novus, 2003a. p. 57-95.

_____. Resignação. In: **Sobre a indústria da cultura**. Coimbra: Angelus Novus, 2003b. p. 191-196.

_____. Prólogo sobre a televisão. In: **Sobre a indústria da cultura**. Coimbra: Angelus Novus, 2003c. p. 161-171.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rev. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Três estudos sobre Hegel**. Trad. Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. Teoria freudiana e o padrão da propaganda fascista. In: **Ensaio sobre**

psicologia social e psicanálise. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 2015a. pp. 153-189.

_____. Teses sobre a necessidade. In: **Ensaaios sobre psicologia social e psicanálise.** Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 2015b. p. 229-235.

_____. **Indústria cultural.** Trad. Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia.** Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1956.

ALVES, Wanderson Ferreira. Trabalhar adoece? Sobre algumas questões fundamentais na relação entre trabalho e saúde. In: CROCHIK, José Leon; ZANOLLA, S.R.S. (orgs.). **Trabalho, racionalidade e adoecimento.** Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 113-126.

ANTISERI, Dário, REALE, Giovanni. **História da filosofia:** do humanismo a Kant. 8. ed. Rev. L. Costa e H. Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2007 (Coleção Filosofia, v. 2).

ANTUNES, Ricardo L.C. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho:** formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

APPLE, Michael. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARISTÓTELES. **Política.** Trad. Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. ed. Bilíngue. São Paulo: Veja, 1998.

_____. **Ética a Nicômaco.** Trad. Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Ética a Nicômaco.** Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 37 ed. rev., amp e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia, técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 165-196.

_____. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia, técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 197-221.

BERNARDO, Kelen Aparecida. MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia covid-19. **NORUS** v. 8, n. 14, p. 8-39, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/19908>. Acesso em: 29 de maio de 2022.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. (Edição Digital).

CANGUILHEM, G. Meios e normas do homem no trabalho. **Proposições**, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

_____. **Escritos sobre a medicina**. Trad. Vera Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **O normal e o patológico**. Trad. Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

CHAUÍ, M. **Primeira filosofia**: lições introdutórias. São Paulo: Brasiliense. 1985.

CARDOSO, Raphael Moura. Mídias de tela e infância. In: CROCHIK, José Leon; ZANOLLA, S.R.S. (orgs.). **Trabalho, racionalidade e adoecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 145-162.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. Burnout: O que é burnout? In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE; UnB, 2006, p. 237-266.

CROCHIK, José Leon. Notas sobre psicanálise e educação em T.W. Adorno. **Contemporaneidade e Educação**, ano 1, n. 0, set. 1996.

_____; ZANOLLA, S.R.S. O vazio da indiferença: racionalidade social, tecnologia e adoecimento. (Orgs) In: **Trabalho, racionalidade e adoecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

_____. A formação do indivíduo e a dialética do esclarecimento. **Nuances**, v. VII, set., 2001.

_____. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, jan./jun. 2003.

_____. A constituição do sujeito na contemporaneidade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387-403, jul./dez. 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Problemas de atualidade da teoria crítica? Indústria educacional hoje. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez. (orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DESCARTES, René. **Discursos do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Trad. Ana Isabel Paraguai e Lucia Leal Ferreira. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez; Oboré, 1992.

_____. Por um novo conceito de saúde. Palestra proferida na Federação dos trabalhadores da metalurgia da confederação geral dos trabalhadores (CGT) e

publicada no Brasil pela **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 14, n. 54, 1986.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991, p. 93-124.

_____. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999. (Coleção Educar).

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: **História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”)**: além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). 1920.

_____. O futuro de uma ilusão. In: **Os Pensadores**. Trad. Durval Marcondes et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

_____. O mal-estar na civilização. In: **Os Pensadores**. Trad. Durval Marcondes et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

_____. **Totem e tabu**. Trad. Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

_____. Introdução ao narcisismo (1914). In: **Sigmund Freud**: introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. pp. 13-50 (Obras Completas; v. 12).

_____. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FERREIRA, Maria Cristina da Silva. **Da melancolia ao suicídio**: a concepção de Freud. Belém: Unama, 2006.

FONTES, Paulo Vitorino. A Escola de Frankfurt e os fundamentos da teoria crítica alemã. **International Journal of Philosophy and Social Values**, v. 2, n. 2, p. 113-126, 2019. <https://doi.org/10.34632/philosophyandsocialvalues.2019.9510>. Acesso em: 04 de set. de 2022.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Reflexões sobre o adoecimento do professor no ensino fundamental. (orgs.) In: **Trabalho, racionalidade e adoecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

GAMES, Riot. **League of legends: reinos de runeterra**. Trad. Edmo Suassuma. Michel Teixeira, Thais Paiva. Rio de Janeiro: Galera Record, 2020.

GASPARETO JUNIOR, Antônio. **Campo de concentração de Auschwitz**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/campo-de-concentracao-de-auschwitz/Campo-de-concentração-de-Auschwitz/>. Acesso em: 15 de mar. de 2022.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza com mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção educação contemporânea).

HOBBSAWM, Eric. J. **A era das revoluções (1789-1848)**. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

HOMERO. **Odisseia**. 2. ed. Trad., posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2012, (Edição Bilingue).

HORKHEIMER, Max Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max, **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparić et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 31-68 (Coleção Os Pensadores; v. 16).

_____. **Eclipse da Razão**. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

_____.; ADORNO, Theodor. W. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1956.

_____.; ADORNO, Theodor. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Abordagens teórico-metodológicas em saúde/doença mental & trabalho. **Psicologia & Sociedade**; v. 15, n. 1, jan./jun. 2003, p. 97-116.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **A imaginação dialética**: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais: 1923-1950. Trad. Vera Ribeiro. rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

_____. Resposta à pergunta: o que esclarecimento (Aufklärung)? In: **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 63-71.

KRENTZ, Lúcio. **Magistério**: vocação ou profissão? Educ. Rev. Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Maria Elizabeth. Saúde mental e trabalho: limites, desafios, obstáculos e perspectivas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. especial 1, p. 91-98. 2013.

MACHADO, Andreia B.; MACHADO, Andreza B. Ensino híbrido: desafios e possibilidades In: **Ensino híbrido: desafios e possibilidades em tempos de pandemia - COVID-19**. (Org). 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021. p. 11-29.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da sociedade industrial**. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Trad. Maria Cristina Vidal Borba. Editado por Douglas Kellner. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. Agressividade em sociedades industriais avançadas. **Dissonância**, v. 2, n. 1.2, Dossiê Herbert Marcuse, p. 20-41, jun., 2018.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Trad. João Maia. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I**. Trad. Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. URSS: Edições Progresso, 1987.

_____.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSARO, Geraldo. Relações históricas entre pensamentos filosóficos e psiquismo. **Revista de Psicologia Clínica**, São Paulo: USP, v. IX, n. 3, p. 22-30, set., 1980.

MATOS, Olgária. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993.

MEDEIROS; FONTES. Medo: o novo mal-estar da humanidade. **Griot: Revista de Filosofia, Amargosa** – BA, v. 21, n. 2, p. 191-198, junho 2021.

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/5960/1/2384Texto%20do%20artigo-7464-1-10-20210601.pdf> Acesso em: 20 de jul. de 2022.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1991, p. 9-32.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1946). **Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMSOrganiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 01/09/2022.

PASCAL, Georges. **Para compreender Kant**. Trad. Raimundo Vier. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/apologia-a-de-socrates-platao/4763245/>. 2000/2003. Acesso em: 8 maio 2021.

_____. **A República**. Trad. Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2019.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A.S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). Teoria da Semiformação. In: **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010a. p. 7-40

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). Theodor Adorno, educação e inconformismo: ontem e hoje. In: **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010b. p. 41-55

RIBEIRO, Herval P. **Gritos e silêncios**: degradação do trabalho e estados de saúde e voz. São Paulo: Edição do autor, 2013.

SANTOS, Jussimária Almeida de; ZANOLLA, Silvia R. S. Modernidade e a profissão de ensinar: reflexões em Theodor Adorno (Orgs). In: **Educação, sociedade e estética**: perspectivas críticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SANTOS, Jussimária Almeida de; ZANOLLA, Silvia R. S. Trabalho docente, racionalidade e adoecimento: pontos e contrapontos à formação docente. (Orgs) In: **Trabalho, racionalidade e adoecimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

SANTOS, Jussimária Almeida de. **Teoria Crítica, educação e infância**: (im)possibilidades formativas nas tramas da indústria cultural. 113 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SELIGAMNN-SILVA, Edith. **Desgastes mental no trabalho dominando**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Cortez, 1994.

SCAREL, Estelamaris Brant. **Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e Dialética Negativa**. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, Amanda Moreira da. **Formas e tendências de precarização do trabalho docente: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras**. Curitiba: CRV, 2020.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (orgs.). **Formação de professores no Brasil: leitura a contrapelo**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2017. p.17-58.

SMITH, Adam. **A mão invisível**. Trad. Paulo Geiger. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2013.

_____. **A riqueza das nações**. Trad. Maria Tereza Lemos de Lima. Curitiba: Juruá, 2015.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. Trad. Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1967/1968.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. rev. téc. Gabriel Cohn. 4. ed. Brasília, DF: UnB, v. 1, 2015.

ZANOLLA, S. R. S. Teoria crítica e educação: considerações acerca do conceito de *práxis*. **Educativa**, Goiânia: UCG, v. 5, n.1 jan./jun. 2002.

_____. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: Ed. UCG, 2007.

_____. Poder controle e relações de trabalho na universidade pública à luz da teoria crítica. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 1, jan./jun. 2009.

_____. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. In: **Revista Sociedade e Cultura**. Goiânia, v. 1, n. 13, jan./ jun. 2010a. p. 117-123.

_____. **Vídeogame, educação e cultura: pesquisas e análises críticas**. Campinas: Ed Alínea, 2010b.

_____. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia e Sociedade**. [online], v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/TCSH4t4XLVcwCtfBv3WBqJb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 16 out. 2021.

_____. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 132, p. 451-471, dez. 2015.

_____. **Projeto de pesquisa – Trabalho docente, racionalidade e adoecimento na universidade**: barbárie oculta e aparente em “Estado da “Arte”. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia, 2017.

_____. Trabalho docente, racionalidade, barbárie e adoecimento na universidade. In: (orgs.). **Trabalho, racionalidade e adoecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 163-184.

ZUIN, Antônio A. S. **Indústria cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas, São Paul: Autores Associados, 1999.

_____. **Violência e tabu entre professores e alunos**: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Fúria narcísica entre alunos e professores**: as práticas de cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar. São Carlos: Edufscar, 2021.