

The background features large, stylized, light blue letters 'H' and 'A' on a red background. The 'H' is positioned in the upper left, and the 'A' is on the right side. There are also some smaller, abstract light blue shapes in the corners.

MARILENA CHAUI

Em defesa da educação pública,
gratuita e democrática

ESCRITOS DE
MARILENA CHAUI

Volume 6

Homero Santiago ORG.

MARILENA CHAUI

Em defesa da educação pública,
gratuita e democrática

MARILENA CHAUI

Em defesa da educação pública,
gratuita e democrática

ESCRITOS DE MARILENA CHAUI
Volume 6

ORGANIZAÇÃO
Homero Santiago

autêntica

Marilena Chaui
Homero Santiago

Todos os esforços foram feitos no sentido de encontrar os detentores dos direitos autorais das obras que constam deste livro. Pedimos desculpas por eventuais omissões involuntárias e nos comprometemos a inserir os devidos créditos e corrigir possíveis falhas em edições subsequentes.

ORGANIZADORES DA COLEÇÃO
ESCRITOS DE MARILENA CHAUI

André Rocha
Ericka Marie Itokazu
Homero Santiago

EDITORAS RESPONSÁVEIS

Rejane Dias
Cecília Martins

REVISÃO

Carla Neves
Carolina Lins
Lúcia Assumpção
Samira Vilela

CAPA

Alberto Bittencourt

PROJETO GRÁFICO

Conrado Esteves

DIAGRAMAÇÃO

Waldênia Alvarenga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Chaui, Marilena

Em defesa da educação pública, gratuita e democrática / Marilena Chaui ; organização de Homero Santiago. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018. -- (Escritos de Marilena Chaui)

ISBN 978-85-513-0428-0

1. Democracia 2. Democracia na educação 3. Educação pública
4. Educação - Filosofia 5. Filosofia política 6. Prática de ensino I. Santiago, Homero. II. Título. III. Série.

18-20126

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e democracia 370.115

Iolanda Rodrigues Biode - Bibliotecária - CRB-8/10014



Belo Horizonte

Rua Carlos Turner, 420
Silveira . 31140-520
Belo Horizonte . MG
Tel.: (55 31) 3465 4500

São Paulo

Av. Paulista, 2.073,
Conjunto Nacional, Horsa I
23º andar . Conj. 2310-2312
Cerqueira César . 01311-940
São Paulo . SP
Tel.: (55 11) 3034 4468

Rio de Janeiro

Rua Debret, 23, sala 401
Centro . 20030-080
Rio de Janeiro . RJ
Tel.: (55 21) 3179 1975

www.grupoautentica.com.br

Sumário

9. **Apresentação**

Homero Santiago

Parte I Aluna e professora

- 19. Uma escola pública de verdade:
o Roosevelt da São Joaquim (1956–1959)
- 22. A filosofia como vocação para a liberdade
- 32. Saudação ao mestre
- 36. Trajetória na filosofia
- 40. A culminância de um trabalho acadêmico
- 50. Filosofia, política e educação

Parte II Educação e democracia

- 73. Ideologia e educação
- 95. Universidade para uma sociedade democrática
- 107. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência:
a morte do educador
- 128. A democracia como conquista
- 134. Pensando numa democracia universitária
- 140. Reflexos da política na forma de educação
- 159. Ética e universidade
- 170. A importância da avaliação no ensino superior
- 182. A universidade pública sob nova perspectiva
- 200. Contra a universidade operacional

Parte III Combates

- 223. A universidade está em crise?
- 230. Educação em país pobre
- 235. Educação, simplesmente
- 240. Uma finalidade ideológica muito precisa
- 243. Qual a função da universidade?
- 245. A universidade em linha de montagem
- 252. A universidade brasileira virou uma grande empresa
- 258. USP, urgente
- 261. Universidade: a difícil democracia
- 269. Crusp, Coseas e mais siglas
- 272. Intervenções
- 275. Unesp-Assis, urgente
- 278. O ensino profissionalizante entrou em falência
- 282. Professores, professoras
- 285. Os universitários e o arrocho
- 288. Unesp-Assis, urgente
- 290. Biblioteca
- 293. Nossa ideia da universidade
- 303. Universidade pública, urgente
- 305. Dia do Professor
- 308. Sábios e sabidos, uma discussão ociosa
- 318. A greve do professorado
- 321. Os rumos da universidade
- 334. Perfil do professor improdutivo
- 340. Em defesa da Escola Normal
- 342. Universidade e iniciativa privada
- 346. A universidade operacional
- 353. Universidade em liquidação
- 360. Tiros no próprio pé
- 365. Nova barbárie: “aluno inadimplente”
- 369. Educação: direito do cidadão e não mercadoria
- 381. Universidade, sociedade, formação
- 392. Autonomia e inovação
- 395. Revitalizar a universidade pública

- 411. Pela comissão da verdade da USP
- 417. A ocupação das escolas foi Maio de 68
- 420. Universidades devem entender que fazem parte da luta de classes

Parte IV Mais do que uma profissão

- 425. Sem filosofia
- 426. A reforma do ensino
- 434. A situação da filosofia
- 441. Quem são os amigos da filosofia?
- 460. Elogio da filosofia
- 464. O papel da filosofia na universidade
- 481. Ensinar, aprender, fazer filosofia
- 490. A volta da filosofia à rede oficial de ensino
- 493. Alguns aspectos da filosofia no Brasil entre 1965 e 1985
- 504. Apresentação da coleção Oficina de Filosofia
- 506. Apresentação dos *Cadernos espinosanos*
- 507. A filosofia como formação
- 510. A filosofia sai da caverna
- 514. A filosofia como amor ao saber
- 521. Sobre o ensino de graduação em filosofia
- 542. O ensino de filosofia no Brasil
- 545. Fazer história da filosofia
- 558. A filosofia no ensino médio

- 569. **Glossário**

O que é ser educador hoje?

Da arte à ciência: a morte do educador¹

Um preâmbulo

Causa espanto e mal-estar, hoje em dia, quando se sabe que Platão excluía da *politeia* ideal tanto os poetas quando os sofistas. Se, para muitos, a exclusão destes últimos parece justificada – afinal, dizia Platão, eles eram caçadores e sedutores de jovens –, a expulsão dos poetas, no entanto, parece incompreensível e signo de um pensamento autoritário. Um pouco de senso histórico não nos fará mal. Quem são os excluídos da cidade real? Os poetas épicos, os poetas trágicos e os sofistas. Os primeiros porque ensinam a virtude da aristocracia de sangue – a *aretê* do guerreiro belo e bom; os trágicos porque justificam e legitimam a passagem do mundo político aristocrático, fundado na vingança do sangue familiar, para o mundo democrático, fundado nas

¹ Conferência proferida no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, realizado entre 20 e 25 de outubro de 1980 em Goiânia; originalmente publicada com o título “A morte do educador” em: *Jornal Opção*, Goiânia, 9 nov. 1980, Suplemento Dominical, p. 8-12; republicada com o presente título em: Encontro Nacional de Supervisores de Educação, III, 1980, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ASSUEGO (Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás), 1981; e em BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 53-70. (N. do Org.)

leis, no direito, no tribunal e nas assembleias populares; e os sofistas porque educam os jovens para essa democracia, desenvolvendo neles a capacidade retórica e o senso da oportunidade política, segundo uma forma tradicional da inteligência prática e astuta que os gregos denominavam *métis*. Mais do que nos determos no fato de que Platão exclui certos pedagogos de sua cidade, interessa compreender como e por que ele os exclui. Torna-se patente que o vínculo entre a *paideia* e a política é indissolúvel e que são posições políticas determinadas o alvo visado por Platão. A identidade entre o belo/bom/justo/verdadeiro encontra-se na base das exclusões platônicas. Isto é, o filósofo pretende afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo. É na qualidade de propagadores de simulacros desses valores que os poetas e os sofistas são excluídos. Eram os males do passado remoto e do presente recente que o filósofo pretendia eliminar (com ou sem razão, é outra questão). E pretendia fazê-lo por intermédio de uma outra arte de ensinar, na qual aprender fosse lembrar; conhecer, re-conhecer. Dessa arte, o *Mênnon* é a forma exemplar. A pedagogia seria esse lado da filosofia voltado para aquelas almas que não se esqueceram inteiramente da verdade outrora contemplada, que não beberam das águas do rio Esquecimento, sabendo suportar a sede momentânea para não perder um bem irrecuperável na sociedade. Pedagogia e filosofia, destinadas a liberar o espírito das sombras da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do bem/belo. Ensinar era dividir a palavra – diálogo com aqueles que *já* sabem, embora *ainda* não o saibam.

Rousseau é o primeiro filósofo a tematizar o significado do término da bela cidade ética. Desde Maquiavel, o mundo moderno descobre com horror o fim da ideia e da realidade da comunidade. Descobre que toda cidade se encontra dividida entre “o desejo dos Grandes de oprimir e comandar e o desejo do Povo de não ser oprimido nem comandado”.² Descobre a divisão social irremediável, a simbolização da unidade pelo Estado destacado do social, a universalidade abstrata do cidadão, contraposta à individualidade, também abstrata, do sujeito particular. Tecendo uma genealogia do mal, uma teodiceia às avessas,

² MAQUIAVEL. *O príncipe*, cap. IX.

Rousseau dirá que não é possível formar o cidadão; política e ética estão cindidas, e o máximo que se pode fazer é compensar a perda da inocência natural e da universalidade ético-política educando o indivíduo para que possa respeitar e amar o outro enquanto seu outro. Rousseau esperava que o preceptor fosse capaz de arte: artifícios para colocar Emílio numa realidade natural perdida, fazê-lo, pela arte pedagógica, reencontrar o que a vida social destruíra com o advento do “teu” e do “meu”, com o discurso sedutor do rico pela união com os pobres para melhor explorá-los. Sons, cores, odores, artesanato, ofícios, vida comunitária, festas, direito e instituições sociais – eis o que, devagar, o preceptor deveria levar Emílio a descobrir, como se cada um pudesse e devesse fazer sozinho todo o caminho feito pela humanidade, sem, contudo, corromper-se. Impedir a corrupção de um homem no interior da corrupção dos homens, eis a arte do pedagogo e o papel fundamental que esta arte tem de ensinar a “olhar ao longe” para compreender e amar o que está próximo – o lugar do selvagem como o Outro perdido, que em sua diferença nos ensina o que perdemos e o que ainda podemos desejar. Fazer de Emílio um cidadão do mundo, já que não é possível fazê-lo um cidadão de seu Estado, implica pô-lo em contato com o silêncio das origens, a fim de que sua fala restaure, no mundo da cultura, um pouco do que se aprende na calada natureza.

Contrariamente a Rousseau, Hegel, para quem a Revolução Francesa é o momento decisivo da criação do Estado moderno como universalidade concreta ou como espiritualidade objetiva que resume e resolve as contradições entre o público (social) e o privado (individual), pensa a filosofia como pedagogia da cultura. Cada um de nós é o herdeiro silencioso de uma história mundial que constitui o acervo da humanidade e que a filosofia recolhe, rememorando o caminho feito pelo trabalho paciente do negativo. A *Bildung*, formação cultural dos indivíduos, não consiste apenas em fazê-los percorrer, enquanto individualidades singulares, os caminhos feitos pelo Espírito enquanto cultura e universalidade, nem consiste em formar os cidadãos reconciliando os interesses privados (que definem a sociedade civil) e o interesse universal (que define o Estado), mas consiste sobretudo num processo de amadurecimento pelo qual cada um atravessa toda a história de sua cultura e faz parte dela. A pedagogia hegeliana, como a platônica e a rousseauniana, é um recordar,

um lembrar. Não pelos mesmos motivos filosóficos, nem pelas mesmas finalidades políticas, mas porque nos três filósofos há um ponto comum: o de que ensinar e aprender são uma arte intimamente relacionada com a morte. A morte de Sócrates, a morte das origens naturais, a morte do trabalhador espiritual – eis o que leva Platão, Rousseau e Hegel a criarem um vínculo entre filosofia e pedagogia e, sobretudo, a estranha peculiaridade do ensinar/aprender como diálogo.

Como efeito, nos três filósofos, mestre e aprendiz estão numa relação de palavra dividida ou partilhada – o *logos* a dois. No entanto, com quem fala o aluno platônico? Com o morto. Com quem fala o aluno rousseauiano? Com o morto. Com quem fala o aluno hegeliano? Com o morto. Sócrates, o silêncio das origens e o trabalho da história são os mortos com quem se fala. Mas, que significa esse paradoxal diálogo? Significa que através de um *outro silencioso* a palavra e o pensamento do aluno poderão nascer. É a dimensão simbólica do ensinamento e do aprendizado que se manifesta nesse diálogo com um outro que não é alguém, porque é o saber. Por isso, aprender é lembrar – ou, como dizia o camponês goiano: “Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece”.³

Toda arte é ofício de segredos e mistérios. Quando as mãos e os olhos do pintor trabalham, é o mistério da visibilidade que se realiza – o quadro, visão operante, como dizia Merleau-Ponty, revela que a profundidade, isto é, o que não está nem pode estar pintado, não é a terceira dimensão do espaço, mas aquilo pelo que a visão é possível, seu mistério de estar nas coisas e nos nossos olhos, não estando em nenhum deles. Quando o escritor escreve, é o mistério da palavra que se realiza – o verbo que se faz carne e habita entre nós. Como o tecelão que tece pelo avesso, o escritor se rodeia de sinais para que, sem que saibamos onde e quando, o sentido se manifeste, como o desenho da tapeçaria, urdidura incompreensível de fios. Toda arte é segredo e mistério. A morte do educador é a morte de uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedia para nascer. “Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece.”

³ Citado em BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 198.

A ciência e a morte do educador

A tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou travada.

Espinosa

Como todo filósofo, Espinosa não considera os afetos de um ponto de vista estreitamente “psicológico”, isto é, como estado de alma observável e controlável, mas como disposição interior, *éthos*. O sentimento possui dimensão fenomenológica – manifesta um modo de existir – e um sentido ontológico – exprime um modo de ser. É nossa vida por inteiro, corpo e alma, que se encontra implicada numa história afetiva da qual, segundo Espinosa, a alegria e a tristeza são as formas originárias das quais nascerão todas as outras. A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos.

A ciência manipula as coisas e recusa-se a habitá-las, dizia Merleau-Ponty. Reduz o real a um conjunto de variáveis designando tudo quanto existe como o “objeto X”, pronto a entrar no laboratório. O pensamento científico é um artificialismo absoluto, porque operacionalismo absoluto concebido sob o modelo de máquinas humanas, pois o “homem se converteu no *manipulandum* que pensa ser ou entra num regime de cultura em que não há mais verdadeiro e falso no que toca ao homem e à história, num sono ou num pesadelo do qual nada pode despertá-lo”.⁴

Vivemos num mundo comandado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um

⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. *L'oeil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1999. p. 12.

processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o “progresso” sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes. Todavia, mesmo para aqueles que podem usufruir dos resultados de fartura trazidos pela ciência e pela tecnologia, não deixa de ser verdadeira a afirmação de Octavio Paz: “o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser”.⁵ Aumentou posse e consumo de uns, miséria e fome de outros – diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade, roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza.

Espinosa dizia que a razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem de não saber. Pensar, agir, ser livre e feliz constituem uma forma unitária de viver, individual e politicamente. Ignorar, padecer, ser escravo e infeliz também constituem um modo unitário de existir. Por isso, escrevia Espinosa, não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que conservá-los no medo, e, para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância. Inspirar terror, alimentar o medo, cultivar esperanças ilusórias de salvação e conservar a ignorância são as armas privilegiadas dos governos violentos.

Ora, quando examinamos as reformas do ensino no Brasil após 1968, o papel conferido à segurança nacional (levando à introdução do ensino de moral e civismo e da organização social e política do Brasil), ao desenvolvimento econômico nacional (levando aos cursos profissionalizantes no ciclo médio, às licenciaturas, curtas ou plenas, em estudos sociais, ciências, comunicação e expressão, e aos convênios empresa/escola) e à modernização da escola (cientificização do ensino,

⁵ PAZ, Octavio. *O labirinto da solidão e post-scriptum*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 202.

organização burocrático-administrativa da escola, centralização e tutela curricular), notamos a aliança intrínseca entre uma certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do “progresso” que não só indica a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revela também o novo papel conferido à escola: além de reprodutora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva. Para compreendermos o que significa transformar a pedagogia em ciência, o educador em cientista prático (técnico) e o aprendizado em criação de força de trabalho, precisamos avaliar o significado da cultura contemporânea como poderoso agente de exclusão e de intimidação social e política. Sem isso, não compreenderemos por que ensinar/aprender deixou de ser arte e rememoração, e por que hoje, mais do que nunca, a cultura popular está no fim.

Quando examinamos a ciência contemporânea, dificilmente poderemos vê-la como instrumento de liberação e, muito menos, como um pensamento criador que nos torna mais reais e mais ativos. Pelo contrário, condição e fruto do “progresso”, a ciência tornou-se poderoso elemento de intimidação sociopolítica através da noção de competência. Poderíamos resumir a noção de competência no seguinte refrão: não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância.

O discurso e a prática científicos, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e de inclusão cuja determinação em última instância é dada, finalmente, pela divisão das classes sociais. No entanto, não é apenas como reprodutora da divisão social e dos sistemas de exclusão social que a ciência é poderoso instrumento de dominação, e nem mesmo como condição necessária da tecnocracia. Ela é poderoso elemento de dominação porque é fonte de intimidação. Com efeito, a vulgarização e a banalização dos resultados científicos através dos meios de comunicação de massa, das terapias (ocupacionais ou não), do sistema eufemisticamente denominado nas indústrias como “relações humanas” e, enfim, através da escola, têm a finalidade de interpor entre a experiência real de cada um e sua vida a fala do especialista. Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico, entre nós como trabalhadores e o patronato, interpõe-se o

especialista das “relações humanas”, entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista, entre nós e a natureza, a fala do ecologista, entre nós e nossa classe, a fala do sociólogo e do politólogo, entre nós e nossa alma, a fala do psicólogo (muitas vezes para negar que tenhamos alma, isto é, consciência). E entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo.

Essas múltiplas falas de especialistas competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para, simplesmente, poder ser. Interpostos entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de fazer-me considerar minha própria vida como desprovida de sentido enquanto não for obediente aos cânones do “progresso científico” que me dirão como ver, tocar, sentir, falar, ouvir, escrever, ler, pensar, viver.

A intimidação, porém, não se esgota nesse aspecto. O que me é dado sob a aparência de saber não é sequer o próprio saber, mas sua caricatura banalizada e vulgarizada. Recebo, sob a forma de informação, uma versão degradada de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto no de seu consumo. Nem mesmo como consumidor tenho acesso aos produtos mais elaborados da cultura letrada, ao mesmo tempo em que, para as classes dominadas e exploradas, essa “invasão cultural” (Paulo Freire) é um assalto à identidade e um rombo no trabalho de resistência. Esse é o mundo no qual a festa se converteu em festival, a educação em gratificação instantânea do consumidor e o real num grande espetáculo transparente. Mas é também um mundo no qual o vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel, não sendo mais possível manter o alibi dos liberais, isto é, de que o saber é mais usado pelo poder. Identificaram-se.

Há várias maneiras antidemocráticas de lidar com o pensamento, mas as principais talvez sejam as seguintes: em primeiro lugar, impedir que um sujeito tenha o direito à produção da cultura – o que se pode fazer, no plano da cultura letrada, pela exclusão de uma classe social ou, no plano da cultura popular, por sua transformação em folclore e pela oposição piedosa entre o “tradicional” e o “moderno”. Em segundo lugar, impedir que um sujeito tenha o direito de acesso aos produtos

da cultura e do saber – o que se pode fazer, nas sociedades liberais, pela indústria cultural, e nas sociedades autoritárias, pela censura. Em terceiro lugar, desenvolver um ideal de conhecimento tal que suas divisões internas não sejam determinadas pela própria produção do saber, mas por razões e políticas estabelecidas, como é o caso, por exemplo, do desenvolvimento tecnológico que conhecemos, elaborado de maneira a excluir de seu conhecimento todos aqueles que deverão ser reduzidos à condição de meros executantes de um saber cuja origem, sentido e finalidade lhes escapa inteiramente. Essa divisão social do saber tecnológico é o que tem permitido a muitos liberais de boa cepa, como Norberto Bobbio, afirmar que é da essência da tecnologia separar técnicos e produtores, sem perceber como a tecnologia foi concebida justamente de modo a criar os incompetentes sociais.

Qual há de ser a função do educador hoje? Como pensar uma escola (do ensino fundamental à universidade) capaz de romper com essa violência chamada “modernização”? Como não cair nas armadilhas da pedagogia como ciência? Talvez recuperá-la como arte signifique menos uma atitude nostálgica e muito mais uma atitude crítica corajosa cujo tema seja nosso próprio trabalho enquanto professores. No meu caso, a questão é a da universidade, onde... “ensino”.

Universidade e cultura

Posta pela divisão social do trabalho do lado “improdutivo”, na sociedade capitalista a cultura deverá, de algum modo, compensar essa “improdutividade”. A compensação, efetuada de várias maneiras, resulta sempre no mesmo, ou seja, na instrumentalização da produção cultural.

Grosso modo, existem três formas imediatas e visíveis de instrumentalização da cultura: aquela efetuada pela educação, tanto para reproduzir relações de classe e sistemas ideológicos quanto para adestrar mão de obra para o mercado; aquela que transforma a cultura em coisa valiosa em si por si, numa reificação que esgota a produção cultural na imagem do prestígio de quem a faz e de quem a consome; e aquela conseguida por meio da indústria cultural que, além de vulgarizar e banalizar as obras culturais, conserva a mistificação da cultura como valor em si, ao mesmo tempo em que veda seu acesso real à massa dos consumidores.