



Palavras Mágicas: solução instantânea para questões pedagógicas?¹

Luiz Roberto Gomes *

Andreas Gruschka **

Antonio Alvaro Soares Zuin ***

Resumo: O objetivo desse artigo é analisar, com base no aporte teórico-epistemológico da hermenêutica objetiva, a presença, a razão e utilização das palavras mágicas no contexto escolar, especialmente nas relações estabelecidas entre os alunos e professores. Para tanto, o cartaz “Palavras Mágicas”, uma imagem captada em uma escola pública do ensino fundamental, no município de São Carlos – SP, em 2018, foi reconstruído empiricamente e interpretado por um grupo de pesquisadores brasileiros e um estrangeiro. O significado histórico-cultural das palavras mágicas, bem como o questionamento acerca da pertinência da adoção de práticas “pedagógicas mágicas” na escola, foi contrastado com o sentido pedagógico da formação escolar. Os resultados da análise indicam que a pedagogia não pode ser praticada de forma mágica, mediante a instantaneidade e instrumentalização de suas ações, pois se assim o for, estaríamos decretando o fim da Pedagogia.

¹ Financiamento de pesquisa: FAPESP

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail:* luizrgomes@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8867-7897>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4768579559449929>

** Professor titular aposentado da Goethe Universität (Frankfurt am Main). *E-mail:* A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7206>.

*** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). *E-mail:* dazu@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6850-2897>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5543562307373287>

Palavras-chave: Palavras mágicas; Pedagogia; Formação; Teoria crítica; Hermenêutica objetiva.

Magic Words: instant solution to pedagogical questions?

Abstract: The aim of this article is to analyze, based on the theoretical-epistemological contribution of objective hermeneutics, the presence, reason and use of magic words in the school context, especially in the relationships established between students and teachers. To this end, the poster “Palavras Mágicas”, an image captured in a public elementary school in the municipality of São Carlos - SP, in 2018, was reconstructed empirically and interpreted by a group of Brazilian researchers and a foreigner. The historical-cultural meaning of magic words, as well as the questioning about the pertinence of adopting “magical pedagogical” practices in school, were contrasted with the pedagogical sense of school formation. The results of the analysis indicate that pedagogy cannot be practiced in a magical way, by means of the instantaneous and instrumentalization of its actions, because if it happened, we would be decreeing the end of Pedagogy.

Keyword: Magic words; Pedagogy; Formation; Critical theory; Objective hermeneutics.

Palabras mágicas: ¿solución instantánea a cuestiones pedagógicas?

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar, con base en la contribución teórico-epistemológica de la hermenéutica objetiva, la presencia, la razón y el uso de palabras mágicas en el contexto escolar, especialmente en las relaciones establecidas entre estudiantes y docentes. Con este fin, el póster "Palavras Mágicas", una imagen capturada en una escuela primaria pública en el municipio de São Carlos - SP, en 2018, fue reconstruida empíricamente e interpretada por un grupo de investigadores brasileños y un extranjero. El significado histórico-cultural de las palabras mágicas, así como el cuestionamiento sobre la pertinencia de adoptar prácticas "mágicas pedagógicas" en la escuela, se contrasta con el sentido pedagógico de la formación escolar. Los resultados del análisis indican que la pedagogía no se puede practicar de manera mágica, por medio de la instantánea y la instrumentalización de sus acciones, porque de ser así, estaríamos decretando el fin de la pedagogía.

Palabra clave: Palabras mágicas; Pedagogía; Formación; Teoría crítica; Hermenéutica objetiva.

Introdução

As práticas de violências simbólicas e físicas se espalham com velocidade cada vez maior nas instituições escolares brasileiras em todos os seus níveis. São cada vez mais notórias as manifestações de *bullying* e *cyberbullying* entre alunos dos ensinos fundamental e médio e, até mesmo, entre alunos e professores, bem como a prática de trotes universitários, muitos dos quais pautados em humilhações e agressões físicas. Em todas essas manifestações de violência, nota-se o contraste entre o arrefecimento da capacidade simbólica e, portanto, da elaboração mútua de regras de conduta entre os agentes educacionais, e o recrudescimento da convicção de que os conflitos resultantes entre os agentes educacionais serão solucionados pelo exercício de mais violência, quer seja na forma do aviltamento moral, quer seja por meio da prática da violência física (NAYLOR, COWIE, COSSIN, BETTENCOURT & LEMME, 2006; KYRIACOU & ZUIN, 2016; ZUIN, 2021).

Porém, se as manifestações de violência se tornam cada vez mais notórias, destaca-se, também, o escopo de que os conflitos de várias montas, presentes nos espaços das instituições escolares, possam ser sanados de outra forma. São vários os programas de combate à violência que se disseminam nas escolas e universidades do Brasil, os quais, de forma geral, se fundamentam no objetivo de que os mais variados tipos de antagonismos sejam elaborados simbolicamente, de tal modo que o entendimento prevaleça frente a qualquer tipo de violência que possa se fazer atuante.

Dentre tais programas, destaca-se o denominado “Palavras mágicas encantando a vida”, programa esse apresentado como sugestão de atividades pertinentes aos propósitos relacionados à temática da educação infantil presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sancionada em 2018. O principal objetivo de tal projeto seria o de fomentar a amizade, a solidariedade, o amor e a união entre as crianças com a intenção de que fossem apresentadas a elas alternativas de comportamento diante da

disseminação do sadismo e das formas de desengajamento moral, já evidentes em crianças do ensino infantil.

Este desengajamento moral pode ser identificado nas violências físicas e psicológicas, as quais são realizadas não só por crianças identificadas como perpetradoras do denominado *bullying*, como também pelas espectadoras de tais agressões e que decidem incentivá-las no momento em que são executadas (KYRIACOU, 2003; HOWARD; LANDAU & PRYOR, 2014). Justamente para que se combata tais práticas de violência entre as crianças, foi elaborada a proposta do programa: "Palavras Mágicas", de modo que, em consonância com os princípios concernentes à educação infantil na BNCC, fossem fomentadas ações "com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos" e que utilizassem "diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas" (BRASIL, 2018, p.38).

Mas, será que tal programa, ainda que na forma de sugestão de atividades, alcançaria êxito em seu propósito de fomentar o engajamento moral das crianças como se fosse um imperativo categórico aceito de forma absoluta? Frente a essa questão, sobressai-se o objetivo desse artigo: analisar, com base no aporte teórico-epistemológico da hermenêutica objetiva, a presença, a razão e utilização das palavras mágicas no contexto escolar, especialmente nas relações estabelecidas entre os alunos e professores. Mas, para que tal objetivo possa ser efetivado, é preciso, primeiramente, refletir sobre o significado histórico-cultural das palavras mágicas.

O significado histórico-cultural das palavras mágicas

"Abre-te Sésamo, quero sair!". Esta frase do polonês Stanisław Jerzy Lec, citada por Theodor W Adorno (1999) como uma expressão do desespero de se libertar das amarras presentes em todas as relações sociais da chamada vida administrada, revela, em sua ironia, a utilização das

palavras mágicas proferidas pelo mítico personagem Ali Babá. De acordo com a lenda da Arábia pré-Islâmica, Ali Babá teve acesso ao tesouro escondido numa caverna por quarenta ladrões justamente porque proferiu as palavras: “Abre-te Sésamo” e a caverna se abriu. Quando ele saiu com parte do tesouro, disse o seguinte: “Fecha-te Sésamo!” Já a ironia de Lec, prontamente percebida por Horkheimer e Adorno (1985), remete o raciocínio para o desejo de desvencilhar dos grilhões de uma sociedade hegemonicamente dominada pela égide da racionalidade instrumental e pela lógica da indústria cultural. Mas se, por um lado, tal ironia alude à dimensão social presente em tal desejo de libertação, por outro, a história da presença constante das palavras mágicas nas relações humanas ressalta o anseio mítico de que tudo será resolvido por meio da simples expressão de um dito mágico.

É interessante destacar o modo como a expressão: “Abre-te Sésamo” se transformou, historicamente, numa alusão à resolução imediata de quaisquer dificuldades com as quais as pessoas se deparam. Assim, as contradições engendradas no transcorrer das relações sociais poderiam ser solucionadas magicamente por meio do uso desta expressão. Não seria necessário enfrentar tais contradições por meio do uso astuto das palavras, tal como fez Odisseu, na “Odisséia”, quando asseverou ao ciclope Polifemo se chamar Oudeis (ninguém), de tal modo que ludibriou o encanto mítico ao ferir o único olho do gigante. Pois quando Polifemo invoca seus irmãos ciclopes para que fosse socorrido e, ao ser perguntado, lhes responde que Oudeis o feriu, eles concluíram que, se ninguém o fizera, então o olho ferido só poderia ter sido um castigo dos deuses. O uso astuto da palavra confirma a identidade, ainda que mutilada, de Oudeis como interventor, como sujeito de suas ações. Diferentemente da astúcia de Odisseu, aquele que faz uso da palavra mágica consagra seu *ethos* mítico, pois a possibilidade de resolução imediata de quaisquer problemas reafirma a essência, por assim dizer, de toda palavra mágica quando é empregada.

Estima-se que a palavra: “Abracadabra”, uma das palavras mágicas mais conhecidas, tenha sido grafada pela primeira vez pelo

médico grego Quintus Serenus Sammonicus no século II, uma vez que esse médico relacionou tal palavra com a cura de determinadas doenças. A palavra seria supostamente derivada de um vocábulo secreto de uma seita adoradora do deus Abrasax, de cujo nome seria derivada a palavra Abracadabra. Durante a própria Antiguidade grega, essa palavra era escrita numa peça de couro usada no pescoço, com o objetivo de invocar poderes de cura e afastar maus espíritos.

Com o passar do tempo, “Abracadabra” não só conserva o significado de cura de qualquer malefício, como também passa a ser utilizada pelos mágicos como expressão de resolução definitiva de qualquer ato de magia. Se, durante o ato, alguém entra numa caixa que é serrada ao meio pelo mágico, levando o público ao desespero de ter presenciado um possível assassinato, o mágico intervém com a palavra “Abracadabra” e imediatamente, junta as duas metades da caixa, de modo que a pessoa que teve o corpo serrado consiga sair ileso e toda sorridente, para alívio do público que aplaude o poder do ato exitoso do mágico.

Historicamente, as palavras mágicas sempre foram reconhecidas como meio de solucionar imediatamente problemas de saúde, ou mesmo qualquer tipo de dificuldade encontrada no transcorrer das intempéries da vida social. A utilização de palavras mágicas como recurso principal de resolução de conflitos pode ser uma manifestação do sentimento narcísico de onipotência, de tal modo que basta a exposição do desejo que tudo se resolva para que não haja mais quaisquer tipos de contratempos ou embaraços, uma vez que seriam imediatamente sanados. Mas, para além desta interpretação de ordem psicológica, é preciso compreender também a razão do uso de palavras mágicas na resolução de conflitos de ordem social.

Palavras mágicas na escola?

É curioso observar como a utilização da magia tem ganhado cada vez mais espaço nas ações humanas, na tentativa da solução imediata de

questões complexas. Os livros de autoajuda, as consultorias “milagrosas”, os medicamentos de última geração, assim como os algoritmos da chamada inteligência artificial prometem solucionar, quase que instantaneamente, em um “passe de mágica”, a vida angustiada de muitas pessoas. A área educacional, especialmente a escola, também não escapa a essa lógica, quando se analisam os projetos pedagógicos que atravessam o cotidiano de alunos, professores e gestores. Mas caberíamos perguntar: qual o sentido do uso de palavras mágicas no contexto educacional? No caso da educação escolar, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental, haveria uma justificativa pedagógica para a adoção de “palavras mágicas” no cotidiano da escola?

A pretensão de um processo de socialização não conflituoso, amistoso e cordial, entre as crianças que cursam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, parece ser a tônica do projeto “Palavras Mágicas”. Por meio deste programa, estimula-se que crianças, situadas principalmente na faixa etária de cinco a dez anos, sejam cotidianamente estimuladas pelas figuras parentais, pelos professores e professoras a dizerem palavras consideradas mágicas, tais como “Obrigado”, “Por favor”, “Desculpe-me”, “Com licença” e “Bom dia”. Estas práticas coadunam-se com um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil da BNCC, na medida em que a elaboração da identidade pessoal, social e cultural se centra na “imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (BRASIL, 2018, p.40).

Interessante notar, que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento normativo criado para definir o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica no Brasil, homologado pelo Ministério da Educação em 14 de dezembro de 2018 – prevê, como uma das atividades para a Educação Infantil, projetos afeitos à proposta das “palavras mágicas, encantando a vida”, cujo objetivo é “proporcionar às crianças a oportunidade de participação em atividades

diárias que despertem a amizade, a solidariedade, o amor e a união entre os alunos. Esse plano, de alcance nacional, tem sido objeto de consultorias educacionais, de modo que é muito fácil encontrar orientações e modelos de atividades na internet, com uma simples busca no Google.

Com a intenção de dirimir atitudes egocêntricas e egoístas que se fazem presentes durante as relações estabelecidas no cotidiano escolar, as crianças são informadas pelos professores e professoras a mencionar imediatamente a palavra mágica concernente a uma determinada situação. Se, por exemplo, uma criança deseja saciar a sede e pede um copo de água para o professor ou professora, ele ou ela pergunta imediatamente à criança: “Qual é a palavrinha mágica que você deve dizer para isso?” Logo em seguida, a criança deve responder-lhe: “Por favor”. E assim que o professor ou a professora lhe dá o copo de água, ocorre uma nova pergunta: “E agora?” “Qual é a palavra mágica que deve ser dita?” Então a criança deve responder: “Obrigado”. A intenção dos agentes educacionais da escola é a de reforçar estas atitudes no transcorrer das atividades do cotidiano escolar, de modo que educadores e educadoras se conscientizem da necessidade de imediatamente apresentar perguntas que suscitem a menção a tais palavras nas respostas. Se, por exemplo, o educador ou a educadora se esquecem de perguntar para a criança: “Qual é a palavrinha mágica que você deve dizer para isso?”, antes que a criança receba o copo d’água, então dificilmente ela internalizará a necessidade de responder imediatamente: “Por favor”.

Parte-se do pressuposto de que as crianças não internalizam tais palavras de forma imediata, de tal maneira que devem ser constantemente repetidas com o escopo de que se transformem numa espécie de hábito por parte das crianças. Sendo assim, elas precisam ser continuamente lembradas de que essas palavras precisam ser magicamente associadas às respectivas situações que lhes são compatíveis. Pesquisadores e pesquisadoras enfatizam a relevância de que as crianças sejam estimuladas a repetir palavras para que possam memorizá-las e internalizá-las no decorrer de suas atitudes cotidianas (PEDROSO; ROTTA; DANESI; AVILA & SAVIO, 2009; GÂNDARA & BEFI-LOPES, 2010). Assim

como as etapas do ciclo mítico devem ser continuamente repetidas para que o próprio mito se consolide e se propague, também as palavras mágicas precisam ser repetidas constantemente para que possam ser incorporadas pelas crianças. Para tanto, torna-se imprescindível a participação do pai e da mãe para a realização de tal reforço mnemônico. Mas, será que o fomento à mera repetição de tais palavras significa que, necessariamente, as crianças serão sensibilizadas a se engajarem moralmente consigo próprias e com os outros, como se houvesse uma relação imediata de causa e efeito? Em um outro contexto, Adorno criticou a aparência de moralidade de vínculos forçados da seguinte maneira: “A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmos, como sendo substanciais para as pessoas, percebe-se muito prontamente” (ADORNO, 1995a, p.124). Não se pode dirimir o fato de que a repetição da palavra deve ser considerada uma etapa relevante para o seu aprendizado. Porém, a mera repetição não significa que a criança se sensibilizará a, como num passe de mágica, se comportar de modo a sempre refletir sobre as consequências de seu comportamento em relação aos vínculos que estabelece com os outros, assim como a aparência de reconciliação dos casais que espetacularmente se deixam humilhar, ao exporem seus conflitos nos programas televisivos, relevam, antes de mais nada, quão falsos são tais acordos conjugais.

Ainda sobre a repetição das palavras mágicas, há determinados vocábulos que são mais difíceis de ser memorizados do que outros. A palavra mágica: “Obrigado” é mais difícil de ser memorizada e, portanto, de ser incorporada pela criança, haja vista o fato de que não é dita muitas vezes nas relações estabelecidas entre a criança e seus pais. Ou então a criança, em algumas situações, não percebe que alguém lhe está fazendo algum tipo de benfeitoria, que demandaria proferir a palavra “Obrigado”, imediatamente após a finalização da ação. Deste modo, a criança precisa ser repetidamente lembrada de que deve manifestar seu “Obrigado” após alguém lhe ter feito algum benefício. Portanto, é preciso que a criança seja imediatamente reforçada a agradecer alguém que lhe fez algum bem, tão

logo esta situação seja percebida pelos pais e educadores. Uma vez que cada criança tem o seu ritmo particular de assimilação da palavra mágica em relação ao seu comportamento, observa-se a necessidade de que ela não possa ser humilhada por algum adulto, caso não mencione imediatamente a palavra mágica adequada a uma determinada situação. Pois isso poderia acarretar uma reação adversa da criança, que aprenderia a mencionar a palavra mágica somente pelo medo de ser punida, no caso de não se comportar da maneira desejada.

Outra advertência é a de que a criança não deve ganhar alguma coisa material, um presente, por exemplo, assim que mencionar uma determinada palavra mágica. Ou seja, a criança não pode associar a menção à palavra mágica com algum tipo de ganho material, na forma de dinheiro ou brinquedos. O reforço utilizado pelo adulto, relativo à menção da palavra mágica por parte da criança, deve se pautar no reconhecimento de algum ente querido. Por exemplo, tão logo a criança expresse seu sentimento na forma de um “Obrigado” ou “Por favor”, o adulto, no caso a mãe, poderá lhe dizer: “Sua avó ficará muito feliz em saber que hoje você respondeu a palavra mágica ‘Obrigado’ para sua professora”. Assim, os reconhecimentos tanto da mãe, quanto da avó, seriam de fundamental importância para que a criança se sentisse segura e confiante para repetir as palavras mágicas, não somente na presença, mas principalmente na ausência desses adultos, de modo a incorporá-las definitivamente em suas práticas dentro e fora das escolas.

Um dos recursos mais utilizados para a assimilação das palavras mágicas acima descritas, por parte das crianças de ensino fundamental, é a realização de peças de teatro. Numa escola particular de educação infantil da região sul do Brasil, narra-se a história de um menino que não mais tinha amigos por ser alguém que maltratava outras crianças sendo, portanto, absolutamente mal-educado. Quando percebeu que não tinha mais amigos para poder brincar, sentiu-se extremamente triste e solitário. Porém, uma fada apareceu e lhe ensinou a importância de proferir palavras mágicas tais como “Obrigado”, “Por favor”, “Desculpe-me”, “Com licença” e “Bom dia”. Sendo assim, esse menino aprendeu o quão seria

importante pronunciá-las quando estivesse se relacionado com alguém, de modo que, ao proceder desta forma, recuperou imediatamente a amizade que tinha perdido com relação a outras crianças.

Outro recurso utilizado para a memorização e internalização das palavras mágicas nos ambientes escolares é a exposição de tais palavras em cartazes espalhados nos corredores das escolas, tal como ocorre na escola cujo mural com tais palavras será objeto de análise neste artigo. Diante da presença de tais palavras no cotidiano escolar, surgem as seguintes questões: 1) Essas palavras teriam o poder de alterar consideravelmente as relações entre as crianças e os professores e professoras? 2) Quais seriam as razões de tais palavras serem consideradas mágicas especificamente no contexto escolar? 3) Por que a internalização de tais palavras, na forma de hábitos cotidianos, teria que ser identificada como um ato de magia entre as crianças?

As respostas às tais questões podem ser obtidas mediante a reconstrução de uma situação empírica concreta: um cartaz, intitulado “Palavras Mágicas”, afixado no mural de uma escola pública estadual, do ensino fundamental, no município de São Carlos – SP, que analisaremos a seguir.

Hermenêutica Objetiva e a reconstrução empírica de uma situação social

Antes de procedermos a reconstrução empírica, propriamente dita, do cartaz “palavras mágicas”, cabe uma breve consideração sobre a Hermenêutica Objetiva como referencial teórico-epistemológico para pesquisas empíricas em educação. Trata-se de uma variante da pesquisa sociológica qualitativa, caracterizada pela análise crítica de questões presente em situações social e cultural corriqueiras, cuja aparência deve ser interpretada, dada a necessidade de reconstrução das estruturas de sentido das interações sociais, que não são nem conscientes e nem evidentes (OEVERMANN, 1981; GRUSSCHKA 1994, 2009, 2011 e 2014;

KRAIMER, 2000 e 2002; WERNET, 2006; VILELA, 2011 e 2012 & GOMES, 2017). Assim, as formas de comunicação social são entendidas como manifestações linguísticas, com sentidos latentes e que carecem de interpretação.

Especificamente sobre os procedimentos de reconstrução empírica, concernentes ao emprego da hermenêutica objetiva enquanto método, Ulrich Oeverman e Andreas Gruschka, ambos da Universidade de Frankfurt, retomam uma das premissas fundamentais da *Dialética Negativa* de Theodor Adorno: “apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida” (ADORNO, 2009). Para Oevermann (1981, 1983, 2002 apud VILELA, 2012) a *reconstituição estrutural de uma situação*, em que qualquer resultado da práxis social é estruturado segundo normas, mesmo que inconscientes, indica a necessidade de análise das estruturas imanentes que compõem as ações sociais. Nesta perspectiva epistemológica, as formas manifestas da relação social são protocoladas em forma de texto, imagens, vídeos e são tratadas na metodologia como reveladora de expressões de sentido latentes que precisam ser decifrados (VILELA, 2012).

Na tradição hermenêutica, o método desenvolve a análise de textos e imagens segundo a lógica da ciência hermenêutica: para se compreender um texto ou imagem, é necessário compreendê-lo a partir de suas partes e estas a partir do todo; a parte está no todo e o todo está nas partes. Nessa perspectiva de interpretação, o mundo revelado é produzido com sentidos, por meio da linguagem, sendo o texto ou a imagem, a sua materialidade. Buscar entender a sua materialidade requer, portanto, a busca de compreensão dos sentidos que foram atribuídos ao mundo e que estão registrados no texto ou na imagem. Não se trata, contudo, como esclarece Vilela (2012), de uma hermenêutica linguística, de análise do discurso, mas de uma hermenêutica sociológica, que procura trazer à tona as condições de alheamento e as particularidades do homem nas condições dadas da sua realidade e condição social, tirando assim a hermenêutica de sua condição de hermenêutica do texto e transformando-a em uma hermenêutica sociológica e de crítica cultural. Trata-se, conforme Kraimer

(2000 apud VILELA, 2012) da reconstituição hermenêutica-sociológica de casos empíricos em uma situação historicamente determinada.

A Hermenêutica Objetiva justifica-se pela necessidade de interpretação das estruturas inscritas em uma determinada situação da realidade social. Essas estruturas precisam ser analisadas, pois os sentidos não estão dados. Daí a importância de um procedimento metodológico com capacidade de reconstrução empírica das estruturas que definem uma práxis social específica.

A reconstrução empírica e estrutural de uma situação social, por meio da Hermenêutica Objetiva, parte da singularidade da análise de pequenas partes da ação pesquisada para o entendimento do todo. O processo metodológico deve, assim, buscar apreender a particularidade estrutural do objeto estudado, permitindo chegar a uma compreensão esclarecida e crítica da realidade social. Cada interpretação, que se acumula na sequência da análise, contribui para o desvendamento da relação estrutural ali estabelecida. Não se trata de uma hermênica de feição filosófico-conceitual, mas de uma hermenêutica sociológica, capaz de reconstruir as estruturas de uma situação social determinada, imanente ao material empírico.

Em termos técnicos, o método estrutura-se em duas fases principais. A primeira é caracterizada pela definição de uma situação de pesquisa e de um material empírico. A situação de pesquisa se refere à análise do objeto: palavras mágicas, bem como a sua pretensão de ser um elemento relevante no processo formativo das crianças. Já o material empírico concerne ao cartaz afixado no mural da escola com todas as palavras consideradas mágicas. Para a coleta e registro das informações são utilizados gravadores de áudio, filmadora, ou câmera fotográfica. Uma aula, uma entrevista com o diretor, ou um cartaz afixado no mural da escola, são exemplos de situações empíricas típicas do contexto escolar e que podem ser reconstruídas empiricamente. Após o registro, há um rigoroso processo de transcrição das falas, das imagens e das situações ocorridas, como forma de elaboração de um protocolo de pesquisa (material bruto) a ser interpretado.

A segunda fase corresponde à interpretação e análise do material empírico propriamente dito. Existem regras (condições) estabelecidas no método, que visam o controle da subjetividade, o que não significa eliminá-la (OEVERMANN,1986 apud VILELA, 2012), e nessas condições o texto ou imagem, como elemento de análise, não pode ser editado, pois este deve informar de maneira fidedigna o dado registrado. Outra condição é que a operação de análise seja conduzida em equipe, e a mesma deve seguir cinco regras, que visam objetivar a análise, ou seja, conduzi-la de tal forma que a interpretação possa ater-se ao fato revelado e registrado no texto (protocolo), evitando, assim, projeções subjetivas. As regras com suas condições podem ser descritas, conforme Vilela (2012 p. 165-167), da seguinte forma: 1) Sequencialidade (*Sequenzialität*), é a primeira e, nessa, o texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, cada frase, do começo ao fim; 2) Independência do contexto (*Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen*), a interpretação deve ater-se à situação registrada, pois o interprete não deve subsumir sua análise em informações do contexto, ou seja, não deve projetar para a análise o que não pode ser confirmado no texto; 3) Literalidade (*Wörtlichkeit*), o que ocorreu está registrado e é preciso buscar entendê-lo por meio do próprio texto, que é o instrumento de validade da interpretação, e apenas o que está registrado deve ser analisado; 4) Substancialidade da informação (*Extensivität*), a interpretação hermenêutica-objetiva é um processo em que cada intérprete procura explicar a sequência com base na sua bagagem de compreensão da situação em análise e 5) Parcimônia (*Sparsamkeit*), de um lado, reitera a condição estabelecida nas regras anteriores, de se evitar conjecturas sobre o que está informado no registro, renúncia ao fictício, a considerações improváveis e de outro, indica que o processo de análise é metódico, paciente, profundo e que não pode ser precipitado.

Com base no rigor dos procedimentos metodológicos elencados, tomamos o cartaz “palavras mágicas”, constituído para os propósitos dessa análise, como um protocolo empírico de pesquisa. Esse cartaz, cujas palavras remetem às do projeto de apoio da BNCC, anteriormente citado,

foi fotografado em uma escola pública estadual do município de São Carlos – SP, no mês de outubro de 2018. A imagem foi captada, com a devida autorização, a pedido de um pesquisador estrangeiro que visitava a escola. Ele ficou muito impressionado e nos disse, na ocasião, que o cartaz seria um material empírico interessante sobre a situação da educação brasileira e que mereceria ser interpretado, ou seja, reconstruído empiricamente com o aporte metodológico da Hermenêutica Objetiva.

O cartaz “Palavras Mágicas”

Um grupo de pesquisadores brasileiros e um estrangeiro, ambos com experiência de pesquisa na área de Teoria Crítica e Educação se reuniram, por vários dias, com o propósito de reconstruir empiricamente uma situação específica (um caso), denominado aqui, de quadro “Palavras Mágicas”, que reproduziremos a seguir:



Imagem captada na escola, em outubro de 2018.

O pesquisador e coautor alemão, que esteve no Brasil como professor visitante por dois meses no final do ano de 2018, queria ter uma experiência concreta sobre a realidade da educação escolar brasileira. Para tanto, com o propósito de uma visita, selecionamos uma escola pública estadual, situada em uma região periférica do município de São Carlos - SP. Do lado de fora, a escola se parece com uma pequena fábrica da década de 1950. O interior é protegido por um muro alto ao redor de toda a escola. A entrada é projetada por um portão com cadeados robustos e um corredor que conduz a seu interior, com uma parte administrativa, pátios, banheiros, salas de aula, laboratórios e quadra poliesportiva. De uma maneira primitiva, mas elegante, existem pátios menores que, entre outras coisas, foram decorados com figuras e flores de plástico. O pátio maior coberto, com uma área de alimentação e cantina, está localizado no centro da escola, cercado por salas de aula. É nessa área de convívio, que os estudantes se reúnem, para conversar, brincar e comer. No caminho da cantina, existem faixas demarcadas no chão, nas quais as crianças devem se alinhar e se enfileirar para ter acesso à merenda. Uma primeira indicação da forma simples de se instituir a ordem e a disciplina.

A condição deste local mostra aos visitantes, que a ordem pretendida está sendo observada. Nas paredes há dois grandes murais feitos à mão. De um lado, o programa de integração dos alunos, no formato da bandeira do Brasil. Do outro, o cartaz "Palavras Mágicas". O visitante alemão lembra imediatamente dos princípios orientadores das escolas alemãs, que são disseminados durante o processo escolar, tais como "Dez Mandamentos para Viver e Trabalhar na Escola" ou o "Slogan da Semana". Mas que tipo de efeito mágico, uma atividade de orientação pedagógica poderia ter, tanto na Alemanha, como no Brasil?

No caso específico do cartaz "Palavras Mágicas", a primeira impressão era de que o referido mural seria uma atividade educacional, criativa e independente dos professores e alunos da própria escola. Percebemos, no entanto, durante a análise do material, que se tratava de um programa mais amplo, possivelmente reproduzido em outras escolas do país, pela referência ao projeto "Palavras mágicas: encantando a vida",

uma das atividades sugeridas pela BNCC (2018), tal como foi anteriormente citado. Como podemos observar, a imagem (cartaz) “palavras mágicas” dispõe vários elementos: um título, algumas palavras e figuras com cores diferentes. Essas palavras e figuras foram recortadas e distribuídas em pontos específicos do mural, há uma cor predominante de fundo e caberia destacar, ainda, o fato do cartaz ter sido afixado em uma área de convívio da escola (pátio), de maior circulação dos alunos. Tais elementos apresentam significados próprios e necessitam ser interpretados, no contexto escolar de sua proposição pedagógica.

Há um título, com a mesma tipografia e tamanho das palavras seguintes, o título do cartaz com letras maiúsculas arredondadas, cada uma em sua própria cor, em um fundo preto liso. As cinco palavras mágicas estão distribuídas ao longo do cartaz, de modo que o todo pareça bastante colorido e animado. As palavras são destacadas com áreas de cores contrastantes. Distribuídos livremente, os campos de palavras complementam nove ilustrações que vêm do mundo dos livros infantis e dos compêndios: três palhaços semelhantes, duas corujas, duas flores, um sapinho e um unicórnio ao redor. Apenas um olhar mais atento oferece algumas pequenas adições: corações. Os elementos ilustrativos agem como se devessem retomar o estilo doutrinário das palavras. Eles são apenas vagamente relacionados às palavras mágicas ou ao seu título. Sabe-se, que no imaginário infantil, o unicórnio remete ao mundo da magia, as corujas à sabedoria, os palhaços à diversão e as flores ao bem-estar e ao amor. Mas há de haver outros significados para a inserção dessas imagens, como por exemplo a ironia de um programa educacional que contrasta palavras assertivas com conto de fadas.

Por fim, cabe destacar a proximidade e a relação das figuras com as palavras dispostas no cartaz. A palavra “bom dia”, por exemplo, têm corações a sua volta, enquanto “desculpe-me”, ao mesmo tempo em que há flores representando o bem-estar, o aconchego, há também uma coruja que remete à sabedoria, e que sugere que o ato de pedir desculpas exige sabedoria e pode trazer como recompensa a paz. É interessante o observar que o "desculpe-me" está no centro da mensagem. Somente aqui, uma

curvatura foi fornecida para abordar um tipo de compartilhamento. O foco no pedido de desculpas refere-se a um problema recorrente, ou seja, que algo o causa. É uma reminiscência do universo do comportamento antissocial que as palavras não poderiam erradicar. A promessa é feita, com o desejo de que as consequências de tal comportamento poderiam ser enfrentadas positivamente. A dívida seria paga, por um simples passo de mágica.

Parece estranho que o "Bom dia" não tenha sido colocado na direção da leitura e no sentido horário, não no canto superior esquerdo, mas no canto inferior direito. Um "Adeus" seria mais apropriado. Seria uma falha de *designer*? Talvez desta maneira, no entanto, apenas o conteúdo mágico desta palavra seja menos estimado. Se você deseja um bom dia, não precisa experimentá-lo como tal; é necessário, mas não basta, o desejo de pensar.

"Obrigado" e "por favor", como uma espécie de casal perfeito, foram colocados à esquerda. Eles devem acompanhar tudo o que os alunos fazem. Eles simbolizam o básico da reciprocidade. O professor também pedirá e agradecerá, como modelo e exemplo para os alunos. Pode-se imaginar isso como uma forma radical de realização, como era peculiar à psicologia humanista. Toda vez que um aluno participa, todo *feedback* para o aluno deve ser acompanhado com essas palavras. Isso significa a chave para todo o resto, porque criaria, por suposto, uma atmosfera de reconhecimento.

Colocada quase fora do cartaz, a palavra "com licença" encontra-se no canto superior direito. O "com licença?" ou "desculpe-me" refere-se às muitas situações em uma turma escolar, no qual o desejo fica fora do comportamento usual. Tende a ser uma interrupção na rotina, uma distração do trabalho na sala de aula, uma simples ida ao banheiro, ou desejo de beber água, ou uma pergunta que o professor pode não ter esperado e desejado. "Com licença, eu posso perguntar uma coisa?" É um caso de atenção voluntária. Quem pede, pode perguntar, e isso não parece ter relação com os poderes mágicos que são peculiares a essas palavras.

O fato de este cartaz ter sido exibido no pátio, no local de maior circulação dos alunos e professores, faz dele um anúncio de um programa e de uma mensagem publicitária. De que forma as palavras “obrigado”, “por favor”, “com licença”, “desculpe-me” ou “bom dia” poderiam carregar em sua essência um sentido mágico? Normalmente, “obrigado” e “por favor” são estruturas linguísticas utilizadas por pessoas dotadas de bom comportamento, respeito, emoção, convenção etc. Com “por favor, me dê 100 gramas deste presunto!” expressamos algo diferente do que com “você pode me emprestar 100 Reais?” No primeiro caso, o desejo ordenado se faz na forma de um pedido, no outro, o desejo é expresso na forma de uma pergunta, com possibilidades de ser rejeitado. O vendedor de presuntos dificilmente poderia dizer “não”. É semelhante ao “obrigado”. O “obrigado” ao vendedor denota um sentido diferente daquele que seria empregado após a entrega dos 100 Reais. Estamos, portanto, lidando com fórmulas de cortesia que foram historicamente convencionadas, e que se não as empregássemos, poderíamos cair em uma situação de profunda brutalidade.

“Bom dia” é ao mesmo tempo uma saudação, e a manifestação de um desejo. Aqui o convencional vem junto com um elemento de conexão, sem que isso ainda seja sentido e explicitamente entendido. O mesmo se aplicaria à fórmula de despedida que não apareceu entre as palavras mágicas do cartaz brasileiro: “Adeus”, “Tudo de bom”. Sem essas expressões, (como uma fórmula de despedida), seria difícil pensar em abrir e encerrar a comunicação e a interação. Seria novamente, uma expressão de brutalidade e não de humanidade. A peculiaridade que pode ser encontrada hoje, também nas escolas alemãs, especialmente quando é realizada a saudação, mostra que um ritual deve ser enfatizado aqui: “Desejo a todos um maravilhoso Bom dia!”. Trata-se, nesse caso, mais da tentativa de abertura de um processo de comunicação, do que de desejar bom dia, de fato, aos alunos.

A palavra “desculpe-me” e a expressão “com licença?” são utilizadas na comunicação cotidiana de maneira semelhante. Você está com pressa e quer passar por uma pessoa que se move lentamente. Então a

melhor coisa a fazer é dizer “com licença” ou “desculpe-me!”, um pouco antes de ultrapassar a outra pessoa. No sentido literal, no entanto, "desculpe-me" tem um peso maior, do que uma busca pela aceitação. Trata-se da atribuição de uma determinada culpa, pequena ou grande, em que a pessoa assume a responsabilidade pelas ações que se configuraram como um problema para os outros. Desculpe não é apenas uma palavra, ela contém uma história inteira e a expressão do relacionamento desejado. O pedido de desculpas, para ser verdadeiro, precisaria vir de dentro, não poderia se basear em influências externas. Por esse motivo, não bastaria um simples pedido de desculpas por parte das crianças. A única coisa que podemos fazer é praticar uma convenção que expresse "desculpas" nos casos apropriados. Acolher um pedido de desculpas não significa necessariamente aceitá-lo. A este respeito, há a esperança de que com ela a outra pessoa possa perdoar e excluir a dívida. As crianças têm muito mais facilidade de se desculparem do que os adultos. Elas não se ressentem por causa de seu próprio interesse na cooperação. Os adultos são, por outro lado, mais propensos à ofensa, pois eles não querem ser privados de seu direito de indignação pelo ato de pedir desculpas (GRUSCHKA, 2014).

Para além da compreensão do significado dessas cinco palavras, a relação pedagógica que a escola pode estabelecer com seus agentes educacionais (direção, professores, alunos e funcionários), por ocasião da fixação de um cartaz dessa natureza, também deve ser observada. Todos deveriam seguir esse “padrão de conduta”, em qualquer situação, ou haveria momentos em que as “regras” seriam aplicadas, por exemplo na sala de aula e em outros que não seriam obrigatórios? Quanto as relações hierárquicas de poder, o diretor, por exemplo, precisaria pedir por favor ao aluno, em uma situação em que ele fosse flagrado agredindo outro colega, ou bastaria ele dizer: “pare que eu estou mandando!”? Como podemos observar, trata-se de uma perspectiva pedagógica, formativa, em que as contradições e situações específicas deverão ocorrer e precisarão ser tratadas de forma pedagógica e não sob um “passe de mágica”.

O que o caso da reconstrução empírica do cartaz “Palavras Mágicas” indica é que tais palavras e seu emprego no contexto educacional

não são fundamentados pela magia. Sugere ainda, uma questão que merece ser refletida: por que os educadores brasileiros pretendem atribuir um sentido às palavras que não possuem, em sua essência e uso corrente, o significado histórico que as constituem?

Essa forma de utilização de “palavras mágicas” no contexto escolar nos fez refletir sobre algumas questões pedagógicas: os educadores evocam o sentido mágico dessas palavras porque eles próprios acreditam em sua mágica ou apenas porque esperam que as crianças acreditem nela? É difícil imaginar que os educadores das escolas estejam seriamente convencidos em dizer que "obrigado" e "por favor" funcionam como uma espécie de varinha mágica. Eles sabem, por experiência própria, que "paz, amor e solidariedade" não se materializam com o simples emprego das palavras. Isso pode ser notado pelo simples fato de que a mágica não ocorre instantaneamente quando a palavra é pronunciada pela primeira vez. Em vez disso, uma atitude é incorporada pela repetição das palavras que a simbolizam. Portanto, a mágica não cria acesso ao que se pretende, apenas facilita a fala "bem-educada". Não é prometido às crianças um tesouro, não há recompensa material pelo "obrigado", apenas a recompensa educacional pela maior benevolência dos professores. Quando se trata de pedir desculpas, também deve ser levado em consideração que as crianças não podem cumprir efetivamente sua palavra. A vítima da agressão espera, com razão, que o árbitro conceda a ela o direito de ser tratado como vítima, o que também significa que o culpado será identificado em sua culpa. Do ponto de vista pedagógico, um "desculpe-me" não seria suficiente nessa situação. Seria necessário conversar para entender os motivos da agressão e o que poderia ser feito para que o ato não se repita.

O ato de agradecer não faz a criança uma oradora convincente e o drama também demonstra o ganho utilitário do uso das “boas palavras” para seu próprio benefício. Se você quer ter amigos, use palavras gentis! A amizade não é um meio para atingir outro fim, mas o fim e a expressão da própria sociabilidade. As crianças sabem muito bem disso, pela observação

do comportamento de outras crianças que querem "comprar" uma suposta amizade.

Certamente, que há algo na crença sobre a magia das palavras. Trata-se da expectativa e desejo de um clima mais amistoso na escola: por um lado, os problemas pendentes são mais fáceis de “se resolver” e, por outro, não aparecem mais porque as palavras “obrigado”, “por favor” ou “desculpe-me” são sociáveis e facilitam a ambiência escolar. Aqueles que são de fato gratos e que pedem desculpas por seus erros e cuidam para que seus interesses não deixem de lado os de outros, poderiam, por suposto, esperar melhores condições sociais. Mas tudo isso não aparece de forma lúcida e criteriosa. A razão não deve ser abordada mediante o bom senso das palavras. A magia, quase que instintivamente, poderá superar a razão e a força que elas não descartaram. Seria como dizer que os educadores confiam na mágica, porque ignoram a percepção do razoável. Eles confiam nela porque não encontram mais os meios pedagógicos para a abordagem das crianças. Isso significa, por um lado, uma regressão no comportamento do professor e, por outro, uma visão pessimista da acessibilidade das crianças às boas razões, uma espécie de guia de bom comportamento.

Mesmo que os educadores tenham tentado não proclamar algo do que descrevemos acima, como em todos os regulamentos da escola, que fazem uso de uma linguagem formal, no sentido de aproximá-las das crianças como destinatárias, o "nós" inscrito é uma ilusão. Os inventores são os educadores, eles esperam que os alunos usem as palavras mágicas. Não há dúvidas quanto a proposição da atividade, da relevância do cartaz, em um mural situado no pátio central da escola. O postulado é que toda a comunidade escolar utilize as “palavras mágicas” em sua convivência social. Não encontramos nenhum traço pedagógico no quadro, de que a vontade das crianças tenha se estabelecido criativamente ali. Elas provavelmente seriam capazes de fazer isso, mas é claro que não usariam palavras mágicas, pois poderiam, de forma sincera, postular com mais força: “não queremos nos machucar”, “queremos ajudar uns aos outros”, entre outras formas de manifestações que também poderiam ser

encontradas na escola, como pichações, grafites, ou arte, e que não são reconhecidos oficialmente pela escola.

No entanto, o programa escolar nem sempre se baseia nesses impulsos para o desenvolvimento orgânico da moralidade na situação de formação de grupos sociais, com visões comunitárias, mas na realização de uma educação sobre um comportamento civil, esperado e sugerido por uma atividade da BNCC. A ampliação desse objetivo não sugere nada de bom para a pedagogia. O indubitavelmente bem-intencionado e significativo da sociabilidade bem-sucedida expressa em palavras, muitas vezes se torna condicionamento educacional por meio da didática educacional e, quando revestida de magia, uma promessa falsa enfraquece a sua credibilidade (GRUSCHKA, 2002 e 2014).

A formação como crítica ao modelo ideal

No texto *Educação para quê?*¹, Adorno (1995b) concordou com a afirmação de Becker de que as relações estabelecidas entre os agentes educacionais não poderia se arvorar no aceite de modelos ideais preestabelecidos. Ou seja, no transcorrer do processo de ensino e aprendizagem seria absolutamente necessário engendrar condições para que os alunos pudessem elaborar criticamente os conteúdos aprendidos em sala de aula, a ponto de expressar suas respectivas análises para o professor que poderia, inclusive, reformular seu próprio ponto de vista sobre tais conteúdos diante das reações críticas manifestadas pelos alunos.

Porém, para que este processo mútuo de aprendizagem pudesse ocorrer, seria fundamental a presença da autocrítica do professor. O mesmo professor que, ao se recusar a convencer os alunos que seu ponto

¹ No final da década de 1960, Theodor W. Adorno e Hellmut Becker realizaram uma série de debates transmitidos pela rádio do Estado de Hessen na Alemanha. Esses debates foram reunidos e publicados num livro, junto com algumas conferências e palestras de Adorno. Editado em 1972, o livro foi organizado por Gerd Kadelbach, que deu ao livro o título de *Erziehung zur Mündigkeit* (Educação para a emancipação), título de um dos debates de Adorno na Rádio de Hessen, que consta como o último texto do livro.

de vista sobre determinado conteúdo seria inquestionável, obteria os melhores ganhos pedagógicos, tal como foi destacado pelo próprio Adorno, ao comentar uma ideia de Max Scheler, da seguinte forma:

Max Scheler disse uma vez que havia obtido efeitos pedagógicos pelo fato de que nunca tratara seus alunos de maneira pedagógica. Se me permitem o testemunho pessoal, posso afirmar que minha própria experiência me autoriza a comprovar essa afirmação. O êxito do professor universitário parece decorrer de não lançar mão de recursos para influenciar, de sua renúncia a convencer. (ADORNO, 2000, p.164).

Embora Adorno tenha mencionado especificamente o papel do professor universitário de não lançar mão de recursos para influenciar os alunos, a ponto de convencê-los de que sua análise dos conteúdos ministrados seria a única considerada correta, essa ideia do pensador frankfurtiano sobre o agir do professor poderia ser atribuída também aos professores de outros níveis de ensino. Pois se a recusa a convencer o aluno se fizesse presente no trato pedagógico como algo constante, então haveria possibilidades de que tanto o professor quanto os alunos se auxiliassem reciprocamente em direção à atitude emancipatória de poder intervir e ser respeitado nas discussões sobre os conteúdos nas salas de aula. Mas, para que isso ocorresse, os alunos não poderiam se aferrar aos mandos e desmandos da figura de autoridade do professor identificada, na maioria das vezes, como uma espécie de modelo idealizado, cujas ordens deveriam ser acatadas pelos alunos sem que houvesse quaisquer questionamentos.

Ou seja, a identificação libidinal cega ao modelo idealizado do professor pode ser realizada tanto por meio de uma entrega absoluta, por parte do aluno, àquilo que o professor representa para si, quanto através de uma espécie de identificação com o agressor, cujas atitudes do professor que beiram o autoritarismo são moralmente justificadas pelos alunos como necessárias para sua educação, além de que, no futuro, poderão se vingar do sofrimento masoquisticamente sentido por meio do usufruto do sadismo

que poderão exercer na condição de futuros professores em seus alunos. Em ambos os casos prevalece o enfraquecimento do processo de elaboração identitária do aluno na condição de sujeito, de interventor.

Com efeito, ao analisar o conceito de modelo ideal, Adorno observou a presença de seu acento militar, que se popularizou na Alemanha no transcorrer da ascensão do período nazista (ADORNO, 1972, p.291). O teor crítico ao modelo ideal do líder fascista desvela o processo pelo qual ocorre o enfraquecimento da experiência formativa: o seguidor projeta seu ideal de eu na figura do líder, facilitando sua identificação e a adesão cega à palavra de ordem do *Führer*, bem como ao coletivo que pertence.

Já em relação à constância do modelo ideal nas relações entre professores e alunos, a subserviência dos alunos em relação aos professores que são considerados como figuras de autoridade irrefutáveis também desvela seu traço autoritário, haja vista o fato de que a anulação da própria individualidade do aluno e, portanto, de sua capacidade de intervenção, se arrefece na mesma proporção em que são solapados os confrontos respeitosos entre professores e alunos que poderiam engendrar a elaboração de novas identidades em relação a ambos. Adorno enfatizou o conceito de experiência formativa como contraponto a essa atitude de subordinação ao modelo ideal ao asseverar que tal experiência corresponde “... 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” (ADORNO, 1995b, p.151).

Dessa forma, os educadores, que têm como prerrogativa central o exercício da autocrítica de que é um ser humano sujeito a falhas e acertos contribuem para a crítica dos próprios alunos em relação aos modelos idealizados, de tal maneira que se fomenta o processo de superação (*Aufhebung*) de uma autoridade que também se educa durante o processo formativo. A *Aufhebung* foi relacionada por Horkheimer ao conceito de autoridade da seguinte forma:

... a autoridade valeria como uma relação em que alguém se submeteria racionalmente a outrem, em virtude de uma superioridade factual, e encerraria em si a tendência para superar a si própria (*sich selbst aufzuheben*), na medida em que a obediência libertaria o ser inferior da sua inferioridade. (HORKHEIMER, 1983, p.102).

O processo de superação da autoridade do professor ocorreria na medida em que seus ensinamentos se conservariam transformados na intervenção dos alunos. Pois aquilo que fora aprendido se faria presente, de forma modificada, nos raciocínios críticos dos alunos diante do professor, o mesmo professor que seria capaz de exercer sua autocrítica a ponto de reformular seus próprios conceitos, deixando de ser um modelo idealizado pelos alunos.

Contudo, diante dos discursos oficiais de que a entrega dos alunos ao modelo ideal deveria se tornar uma prática constante, que também é notada na defesa de que as palavras mágicas devessem ser acatadas como absolutos idealizados, arrefece-se o enfrentamento de um dos problemas cruciais do jogo pedagógico que foi avultado por Kant (1996) do seguinte modo: “Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT,1996, p.34).

Leitor do *Emilio*, de Rousseau, Kant tinha plena noção de que o desenvolvimento da consciência moral precisaria ser fundamentado por um processo de disciplinamento consentido. E uma vez que deslocamos este raciocínio para o entendimento das relações conflituosas entre professores e alunos, as nuances de tal contradição precisam ser, de algum modo, expostas e discutidas em conjunto. Se o alunado nota que participa efetivamente, que tem voz ativa na discussão das informações que são colocadas pelos professores, há uma possibilidade de que ocorra o processo de internalização da disciplina, de tal maneira que a não realização imediata do seu desejo possa ser compensada pelo usufruto de ganhos individuais e coletivos futuros.

Evidentemente, há diferenças quanto aos desenvolvimentos cognitivos e afetivos entre alunos crianças e adolescentes que determinam a forma como será realizado o desafio, anteriormente apontado por Kant, entre exercer a liberdade e internalizar a disciplina. A princípio, crianças e adolescentes seriam educados a lidar com esse desafio também pelos professores de forma diferenciada, haja vista o fato de que, de acordo com a faixa etária, tiveram experiências formativas diversas. Um professor, por exemplo, que flagra uma criança maltratando um animal somente para satisfazer seu sadismo deve repreendê-la, por exemplo, com um enérgico: “Você não deve fazer isso!”. Já com adolescentes, as regras dos contratos pedagógicos, que devem ser conjuntamente observadas nas salas de aula, podem ser discutidas de forma mais elaborada. De todo modo, o enfrentamento atualmente revitalizado desse dilema kantiano pode e deve ser feito, ainda que de acordo com as respectivas diferenças, com crianças e adolescentes. Pois, sendo assim, há uma chance de que de ambos se sintam ativamente participantes na medida em que, concomitantemente internalizam a disciplina necessária para que as violências simbólica e física do *bullying* e do *cyberbullying* tornem-se cada vez menos presentes. Talvez essa forma de procedimento seja muito mais eficaz do que a crença de que tal internalização ocorra por meio do aceite dos modelos ideais de comportamento expostos no cartaz palavras mágicas, afixado no mural da escola que foi objeto de análise empírica.

Considerações finais

A sociedade do nosso tempo, cada vez mais tecnológica, digital, idealizada, irracional e “mágica” renuncia, de forma irônica, às práticas culturais e pedagógicas de toda uma tradição histórica milenar, construída a partir de experiências humanas. A proposição ideológica de uma “formação” baseada no progresso, na eficiência, na flexibilidade, instantaneidade e, por consequência, na negação de uma reflexão crítica

sobre o que significa “ser humano” contrasta com uma realidade social altamente complexa e carente de sentido.

A educação escolar, neste caso analisado, parece não discernir as implicações formativas de uma “pedagogia da magia”, no espectro imediato da comunidade escolar local e da sociedade como um todo. A pedagogia, que pressupõe a ação da educação, da instrução e da formação, não pode ser praticada de forma mágica, mediante a instantaneidade e instrumentalização de suas ações, pois se assim o for, estaríamos decretando uma espécie de “Adeus Pedagogia?” (GRUSCHKA, 2015).

A advertência clássica de Sócrates à Mênon, de que haveria sempre a necessidade de um diálogo investigativo e crítico sobre as questões educacionais, aspecto esse também observado na concepção humanista moderna de Rousseau, quando da necessidade da experiência pedagógica no processo formativo de Emílio, e corroborado por Kant, mediante a necessidade de uma formação capaz de promover a autonomia moral, também se pode notar na pedagogia negativa de Adorno, que potencializa a autorreflexão crítica tanto das práticas pedagógicas, quanto do significado do humano e da própria sociedade, que se modifica ao longo do tempo, exige reflexão crítica permanente.

Não se trata de um processo de simplificação e instrumentalização da formação, mas pelo contrário, da necessidade de mais pedagogia, de menos magia, de mais reflexão sobre porque deveríamos dizer “bom dia”, “obrigado”, “com licença”, “por favor”, “desculpe-me”, entre tantas outras palavras criadas e proferidas, historicamente, pela sociedade. Para tanto, é preciso fazer com que os educadores também sejam identificados não só como referências que auxiliam a refletir sobre os contextos em que tais palavras precisam ser ditas, como demonstrem, por meio de seus comportamentos, que também devem pronunciar tais palavras para seus alunos. Se isso ocorrer, há uma possibilidade de que professores e alunos experimentem substancialmente a formação, mediante a experiência pedagógica de vínculos educativos estabelecidos estabelecem no diálogo com os outros, ao invés de simplesmente pronunciar as palavras em

decorrência de um condicionamento previamente dulcificado como mágico.

Referências:

ADORNO, T. W. Ohne Leitbild–Anstelle einer Vorrede. In: *Gesammelte Schriften 10.1 – Kulturkritik und Gesellschaft I, Prismen, Ohne Leitbild*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. W. Educação para quê? In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1995b.

ADORNO, T.W. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W. “Tabus a respeito do professor”. In: ZUIN, A. A.S., PUCCI, B. & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 4ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

ADORNO, T. W. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 12/09/2019.

GÂNDARA, S. & BEFI-LOPES. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(2):297-304, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000200024>

GOMES, L. R. Hermenêutica Objetiva e Pesquisa Empírica em Educação: a experiências com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main in *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.2, p. 351-367, jun./ago., 2017. São Carlos: UFSCar. <https://doi.org/10.14244/198271992154>

GRUSCHKA, A. *Bürgerliche Kälte und Pädagogik: Moral in Gessellschaft und Erziehung*. Büchse der Pandora, 1994.

GRUSCHKA, A. *Didaktik Das Kreuz Mit Der Vermittlung: Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Büchse der Pandora Verlag, 2002.

GRUSCHKA, A. *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009.

GRUSCHKA, A. *Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik: Eine Grundlegung*. Opladen, Berlin e Toronto: Büchse der Pandora Verlag, 2011.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzh45>. PMID:21998049

GRUSCHKA, A. *Frieza Burguesa e Educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRUSCHKA, A. Adeus Pedagogia? O fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia in: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. *Teoria Crítica, Escritos Sobre Educação: contribuições do Brasil e Alemanha*. São Paulo: Nankin, 2015.

HORKHEIMER, M. *Autoridade e família*. Lisboa: editora A páginas tantas, 1983.

HORKHEIMER, M e ADORNO, T. W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HOWARD, A., LANDAU, S. & PRYOR, J. Peer Bystanders to Bullying: Who Wants to Play with the Victim? *Journal Abnormal Child Psycholy*, 42:265–276, 2014. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9770-8> PMID:23801432

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: editora da Unimep, 1996.

KRAIMER, K. *Die Fallrekonstruktion. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaften Forschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2002.

KRAIMER, K. *Die Fallrekonstruktion. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaften Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2000.

KYRIACOU, C. *Helping troubled pupils*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2003.

KYRIACOU, C. & ZUIN, A. Cyberbullying and moral disengagement: na analysis based on a social pedagogy of pastoral care in schools. *Pastoral Care in Education*, 34:1, 34-42, 2016. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1134631>

NAYLOR, P., COWIE, H., COSSIN, F., BETTENCOURT, R., & LEMME, F. Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553–576, 2006. <https://doi.org/10.1348/000709905X52229>
PMid:16953962

OEVERMANN, U. *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung*. In: <<http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hemeneu>>. Frankfurt/M. 1981

PEDROSO, F., ROTTA, M., DANESI, N., AVILA, L. & SAVIO, C. Evolução das manifestações pré-linguísticas em crianças normais no primeiro ano de vida. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*;14(1):22-5, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000100006>

PLATÃO. *Diálogos: Mênon, Banquete e Fedro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILELA, R. A. T. *A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann*. In: PUCI, B.;

COSTA, B. C.; DURÃO, F. (Orgs.) *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2012.

COSTA, B. C.; DURÃO, F. A análise sociológica “Hermenêutica Objetiva”: novas perspectivas na pesquisa qualitativa. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*. Curitiba, Julho de 2011.

WERNET, A. *Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen*. Stuttgart: Kolhammer Verlag, 2006.

ZUIN, A.A.S, *Fúria narcísica entre alunos e professores: as práticas de cyberbullying e os tabus presentes na profissão de ensinar*. São Carlos: EDUFSCar, 2021.

Data de registro: 13/09/2020

Data de aceite: 05/08/2021