



doi: 10.20396/rfe.v13i3.8664158

Pedagogia crítica à luz da teoria crítica da sociedade

*Ayza Rafaela Damasceno Ramalho¹**Isabel Ferreira Freitas²**Anderson de Alencar Menezes³*

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo entender de que forma as colaborações atuais buscam elaborar modelos críticos renovados, fundamentados nas investigações do tempo presente da sociedade e nas concepções das causas indispensáveis da Teoria Crítica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de alcance exploratório e tem como abordagem a Teoria Crítica do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno. A partir da análise dos resultados, evidenciou-se a emergência de uma educação baseada na sensibilidade e na humanização para romper com o ciclo de violência presente nos modelos educacionais atuais.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Pedagogia Crítica. Educação.

Abstract:

The present study aims to understand how current collaborations seek to elaborate renewed standard models, based on the investigations of society's present time and on the conceptions of the indispensable causes of Critical Theory. The research stands out as a qualitative research with an exploratory scope and approaches the Critical Theory of the Frankfurt philosopher Theodor W. Adorno. The results achieved with an analysis show an emergence of an education based on sensitivity and humanization to break the cycle of violence present in current educational models.

Key words: Critical Theory. Critical Pedagogy. Education.

INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2016, mestrado em Educação pela UFAL (2019) e doutoranda em Educação pela UFAL. Atualmente é professora de educação infantil do município de Coruripe - AL. Tem experiência na área de Educação com pesquisas relacionadas aos seguintes temas: Ensino, Filosofia e Educação, Teoria Crítica e Formação Docente.

³ Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco, Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Pós-Doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas.

José Ferrater Mora (2004) define teoria como um termo oriundo do verbo grego θεωρέω, que significa observar, olhar, algo feito pelos espectadores nos jogos públicos na Grécia Antiga, já que eles não podiam intervir. Sendo assim, teoria (do latim *theoria*) pode ser sinônimo de contemplar, o que acontece quando alguém se volta para algo mental, racional. Filosoficamente, o sentido de teoria também pode ser o de especulação, na teoria do conhecimento e na filosofia da ciência o significado de tal verbete é discutido frequentemente, tendo a noção, inclusive, de hipótese.

O Instituto de Pesquisa de Frankfurt tomava para si, desse modo, o sentido de teoria ligado à contemplação – ação feita mentalmente, de problemas relativos à cultura, o colapso da formação humana, na qual estavam inseridos. Todavia, acrescentaram a esta teoria a ação crítica, por meio da qual seus membros pensavam prognósticos para as problemáticas que eles observavam em seu contexto.

Apesar de sempre ser associada à Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica teve o seu início com Marx. No entanto, a curta explanação acerca disso será realizada sem aprofundamento por não ser o foco principal da subdivisão, é feita apenas uma menção informativa. Posteriormente, Horkheimer fez uso dela para fundamentar os trabalhos do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, do qual ele era diretor e foi a partir daí que tal teoria ficou conhecida como a teoria social que dava sustentação aos trabalhos feitos pelos membros do Instituto.

Neste estudo, a tese adotada pela Escola de Frankfurt será usada para embasar uma pedagogia crítica ao longo das próximas partes, pois tenta entender de que forma as colaborações atuais buscam elaborar modelos críticos renovados, fundamentados nas investigações do tempo presente da sociedade e nas concepções das causas indispensáveis da Teoria Crítica, a fim de ponderar acerca de novas possibilidades de construção do conhecimento que servem como base para a formação cultural e, conseqüentemente, humana.

Além disso, a pedagogia crítica será apreciada como uma possível

alternativa para alcançar a educação para a emancipação, visando à autonomia do aluno como meta principal, haja vista que isso trará resultados sociais, posto que a realidade extrapedagógica é interligada à educação escolar e a atualidade dessa pode ser considerada como um obstáculo por haver o domínio da racionalidade instrumental, intimamente ligada a todas as esferas da vida social. Além disso, serão utilizados argumentos que mostram a importância de se pensar em um novo padrão pedagógico.

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho bibliográfico que tem como abordagem a Teoria Crítica da Sociedade e propõe ter um alcance explicativo por analisar a contribuição da teoria adorniana em um contexto específico, o da Pedagogia Crítica. Segundo Yan (2016), essa é uma das características da pesquisa qualitativa.

Desse modo, pensa-se que se houver uma pedagogia pautada no ensino do pensar por si mesmo – uma vez que são também responsabilidades da educação o desenvolvimento do pensamento crítico e o esclarecimento acerca do aparelho de dominação, na tentativa de uma formação voltada para a emancipação –, as manifestações principais da indústria cultural serão enxergadas de outras formas, ou melhor, passarão a ser utilizadas para outras finalidades, tendo como resultado uma nova percepção acerca do processo de ensino e aprendizagem como possibilidade de construir conhecimento e sensibilizar.

Teoria Crítica: de Marx aos Frankfurtianos

A teoria crítica teve o seu início a partir das obras de Karl Marx – economista, sociólogo, filósofo e jornalista. A teoria social do filósofo insistia no caráter crítico, entretanto, ele entendia a crítica de uma maneira diferente, não de modo vulgar, ou seja, como a forma “de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’” (NETTO, 2011, p. 18).

A teoria era entendida, por Marx, como uma variedade particular do conhecimento, não se reduzindo à análise sistemática das formas dadas de um objeto. É por meio dela que o pesquisador reproduz, em seu pensamento, a

disposição e o movimento do objeto de pesquisa. Assim, Marx entendia a teoria como a ação real do objeto deslocado para o cérebro do investigador (NETTO, 2011).

Para Marx, assim como para Adorno, é preciso que haja um entendimento acerca do funcionamento da sociedade, pois as ideias para a mudança têm raízes na própria organização da realidade social, isto é, o diagnóstico para compreender o andamento do capitalismo é necessário não somente para entender como o sistema funciona, mas também para perceber os elementos que servem para prever a possibilidade de queda dessa organização, a fim de modificá-la (NOBRE, 2008).

A teoria crítica iniciada por Marx tem a emancipação como perspectiva real, da mesma maneira que a educação para Adorno (2012), para quem a emancipação visa a autonomia do indivíduo a partir da elucidação acerca da realidade. Além disso, é essencial a análise das organizações sociais em que se inserem os potenciais tanto da emancipação quanto dos obstáculos que impedem essa. É pertinente realçar a falta de rivalidade da teoria crítica, visto que ela não se põe como “concorrente” e nem pretende ser uma explicação mais “correta” ou “adequada”. “Essa pretensão de não concorrência mostra tanto o vínculo das contribuições críticas com as contribuições não-críticas (que são, portanto, o objeto da crítica) como o ponto de vista de onde as examina” (NOBRE, 2008, p. 17).

Resumidamente, esta teoria não tem o objetivo de ser a melhor, é apenas outra perspectiva para entender a sociedade. Por esse ângulo, tendo a emancipação como ponto de chegada, a teoria não pode apenas fixar-se em descrever as coisas como elas são, dado que ela precisa ser a manifestação crítica do conhecimento produzido dentro das paredes do capitalismo. Assim, o diferencial dessa suposição são os seus alicerces reais na sociedade, fazendo dela renovável, uma vez que reproduzir como verdades o que outros teóricos críticos dizem é ir de encontro com o que a teoria crítica procura repelir.

Posteriormente, a teoria crítica foi vinculada ao Instituto de Pesquisa Social, desenvolveu-se, em grande parte, em torno do Instituto e é nela que as pesquisas dos teóricos são fundamentadas. Além de ter sido uma espécie

de camuflagem para a teoria marxista, pois foi nos escritos de Marx que o Instituto estabeleceu os seus alicerces, era, também, herdeira de Freud e Nietzsche, pensadores que mudaram a maneira de ver a sociedade e de refletir sobre o sujeito, a cultura, a própria sociedade etc. na contemporaneidade.

Frankfurt, depois da fundação do Instituto e da disseminação do pensamento dos teóricos que participaram dele, passou a ser uma referência simbólica e não só um lugar no mapa. Os temas discutidos pela Escola de Frankfurt há vários anos continuam sendo muito relevantes na atualidade (FREITAG, 1990).

A Teoria Social da Escola de Frankfurt

Com o artigo *Teoria tradicional e teoria crítica*, de 1937, Horkheimer (1983a) lançou as bases para a Teoria Crítica. Nele, é levantada a diferenciação entre a teoria tradicional e a teoria crítica, mas isso não é feito de maneira clara, uma vez que Horkheimer não apresenta, essencialmente, o que é a teoria crítica, mas o faz de maneira negativa, quando mostra a teoria tradicional e que o é tradicional abandona o seu caráter crítico com o passar do tempo.

Horkheimer (1983a) entende a gênese da teoria tradicional como fundamentada no método cartesiano, onde tal gênese é inerente ao progresso das ciências naturais, pois “[as] ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo (*Vorbild*) das bem sucedidas ciências naturais” (p. 119). Essas ciências são, mais especificamente, a matemática e a física.

A teoria tradicional visa a um sistema de sinais que é puramente matemático, uma vez que as demais teorias, que são, de modo geral, deduzidas a partir daquela, têm a sua legitimidade respaldada no que tange aos fatos ocorridos, nas leis de causa e efeito, já que se “se evidenciam contradições (*Widersprueche*) entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou a observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos” (HORKHEIMER, 1983a, p. 117).

A teoria tradicional pautando-se na ciência, de acordo com Adorno (2012), a filosofia, por exemplo, nesse ínterim, é entendida como um peso

morto, um obstáculo para a aquisição de conhecimentos considerados úteis, o que é assegurado por essa ideia de ciência, uma vez que é valorizado o conhecimento adquirido a partir de provas práticas em detrimento do entendimento teórico acerca do mundo.

O método dedutivo comanda na matemática e acaba sendo esticado às ciências humanas, sem haver uma preocupação com a teoria, apenas considerando a questão prática, visto que a grande preocupação era cogitar o modelo seguido sem existir um questionamento acerca de seu uso.

Desse modo, as pessoas começaram a acreditar que estarão salvas se forem norteadas de acordo com as regras disponibilizadas pela ciência, as quais seguem a norma científica das proposições condicionais e se rodeiam dessa ciência. Haja vista que a

aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fatural, de que a ciência deveria se constituir. [...] o conhecimento da literatura secundária sempre é bom para se conhecer o estado atual dos conhecimentos, evitando assim a redescoberta da América. [...] A ciência como ritual dispensa o pensamento e a liberdade (ADORNO, 2012, p. 70).

Então, se o pensamento e a liberdade das pessoas são cerceados, ou melhor, arrancados, tirando do sujeito a possibilidade de refletir, vai de encontro com o que a teoria crítica defende e compactua com a semicultura que está contida na teoria tradicional, dado que é pautada em comportamentos sem reflexão seguindo um modelo pré-estabelecido pela sociedade, o qual se configura em um cálculo (ADORNO, 2010), devido à teoria crítica se opor à teoria tradicional por estar ligada à emancipação.

Entretanto, segundo Adorno (2012; 2010), mesmo aos que possuem qualquer resquício de liberdade, dentro da teoria tradicional, ela encontra-se afetada na medida em que os hábitos intelectuais identificam qualquer atitude que carregue algo de regressivo, ainda que não tenha sido estabelecido, como se tais pessoas ficassem a mercê da desobrigação da autonomia por, talvez,

considerarem mais fácil viver dentro do sistema vigente, adaptando-se a ele, ou seja, mais um reflexo da semiformação que assola a sociedade e deforma, inclusive, a maneira de agir livremente.

Na teoria tradicional, as ciências sociais tornam-se previsíveis e demonstráveis tanto quanto nas ciências naturais e, por isso, acabam não tendo resultados imparciais, pois utilizar um método próprio para as ciências naturais nas sociais, sendo essas vivas, faz com que o objetivo da teoria seja apenas o de classificar o objeto estudado e não gerar uma reflexão acerca dele, não tendo, assim, qualquer movimento.

Isso se torna problemático para Horkheimer (1983a), uma vez que ele percebe o fato de o conceito de teoria não ter sido criticado e também a falta de questionamento da maneira como essa ideia foi imposta e o modo de equiparar, como ferramenta, acontecimentos naturais de acontecimentos sociais, quando diz que “não é o significado da teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada ‘de cima para baixo’ por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular” (HORKHEIMER, 1983a, p. 119).

Então, nota-se que a relevância da teoria crítica evidencia-se pela sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica. Enquanto a teoria tradicional é apartidária, a crítica procura explorar as condições sociopolíticas e econômicas de sua aplicação, com a finalidade de transformação da realidade. É aí que a teoria adorniana, acerca da educação, tem o seu respaldo, por ter como foco uma educação voltada para a emancipação, que seja, inclusive, aberta à renovação, reformulação e a autocrítica, sempre que se fizer necessário. Ao contrário tem-se a teoria tradicional, a qual dá um ar matemático quando utilizada para pensar a realidade social e também a educacional.

Desse modo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt chega para se contrapor à tradicional, pelo fato de aquela, ao contrário dessa, aproximar-se da função histórica de emancipação, considerando o entendimento da sociedade dividida em classes como a maneira mais viável de compreensão do seu andamento, posto que as classes mais baixas são as mais atingidas por

quaisquer problemas estruturais da sociedade e, por isso, são as que tendem a desenvolver maior aptidão para a emancipação.

Para Horkheimer (1983a), o proletariado é a camada social que carrega em si o potencial de emancipação da alienação contida na sociedade capitalista, que vive dentro dos parâmetros lógicos de organização da teoria tradicional. A denúncia dessa perspectiva está quando Horkheimer anuncia que

Por mais que sofra na própria carne o absurdo da continuação da miséria e do aumento, da injustiça, a diferenciação de sua estrutura social estimulada de cima, e a oposição dos interesses pessoal e de classe, superadas apenas em momentos excepcionais, impede que o proletariado adquira imediatamente consciência disso. Ao contrário, também para o proletariado o mundo aparece na sua superfície de uma outra forma. Uma atitude que não estivesse em condições de opor ao próprio proletariado os seus verdadeiros interesses e com isso também os interesses da sociedade como um todo, e, ao invés disso, retirar-se sua diretriz dos pensamentos e tendências da massa, cairia numa dependência escrava da situação vigente (HORKHEIMER, 1983a, p. 135-6).

Nesse sentido, a teoria crítica vai de encontro à natureza descritiva da realidade, uma vez que, se fosse o contrário, ela não mostraria quaisquer diferenças estruturais em relação à ciência especializada, pois entende-se que há uma distinção entre ser e consciência nas várias classes sociais. Em outras palavras, a teoria crítica vai além de descrever a realidade por essa analisar, de acordo com o seu teor crítico, e buscar uma renovação para a qualidade da existência.

Compreende-se que descrever a autoconsciência burguesa, por exemplo, não é satisfatório para mostrar o que de fato é a sua classe. Caso isso acontecesse, ela “seria uma teoria tradicional caracterizada por uma

problemática peculiar, e não a face intelectual do processo histórico de emancipação” (HORKHEIMER, 1983a, p. 135), ou seja, a crítica que deriva de uma análise de classe copia a lógica para a qual se direciona e, portanto, não é uma teoria crítica.

Para Horkheimer (1983a, p. 130), há “um comportamento humano que tem a própria sociedade como seu objeto. Ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade”. Esse comportamento é tido como crítico e é um requisito necessário para a teoria crítica, pois

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos [críticos] se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo (HORKHEIMER, 1983a, p. 130).

Tal comportamento crítico é mais uma distinção entre as teorias crítica e tradicional, uma vez que na teoria tradicional o sujeito não se vê como membro de um processo contraditório, ele aceita como naturais todas as deliberações deste modelo, ao contrário da teoria crítica, por meio da qual o indivíduo assimila a realidade como contraditória e nota que o modelo econômico é produto da ação humana.

Na teoria tradicional, o indivíduo consegue se sentir satisfeito por fazer parte do andamento contraditório da sociedade e por adequar-se a ele nas atividades do cotidiano. Já na teoria crítica, o sujeito retira as barreiras obrigatórias à sociedade na medida em que percebe o contexto como condicionado pela divisão do trabalho e também pelas diferenças de classe,

ou seja, condicionado pela ação humana; percebendo isso, a teoria crítica, então, faz com que este sujeito se oriente para a emancipação (HORKHEIMER, 1983a).

Na perspectiva do comportamento crítico, o indivíduo não é condescendente com a divisão social atribuída à teoria tradicional, visto que percebe nela “processos naturais extra humanos, meros mecanismos” (HORKHEIMER, 1983a, p. 130). Essas manifestações são, inclusive, ações conscientes e esta consciência está sob a concepção do processo de racionalização mecânico, denunciado pelo pensamento crítico quando tal pensamento reconhece os fundamentos dominantes da vida social.

O mundo do capital faz com que a possibilidade de caracterizar os conceitos da maneira de pensar crítica seja encerrada, dado que há uma dependência interna da sociedade. Entretanto, um comportamento crítico, orientado para a emancipação, pode e deve ter como meta a “[...] transformação do todo, [que] pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil” (HORKHEIMER, 1983a, p. 131).

Desse modo, percebe-se que a fragmentação entre sociedade e indivíduo, algo naturalizado na teoria tradicional, é, de acordo com a teoria crítica, uma consequência que surge de uma maneira determinada da sociedade, ou seja, parte das decisões “conscientes” dos homens.

Conforme Horkheimer (1983a), a realidade social e os seus produtos são vistos como algo exterior pelo especialista, que mostra o seu interesse por essa mesma realidade por meio de escritos políticos, a partir da interpretação ideológica, enquanto cidadão. Todavia, aceitar essa categoria é anti-humano e antirracional, dado que:

[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a

sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito de homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a *práxis* social dada, que dá forma ao modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobretudo o que ocorre na sociedade. Sempre permanecerá ao exterior à atividade intelectual e material, a saber, a natureza como uma sinopse de fatos ainda não dominados, com os quais a sociedade se ocupa (HORKHEIMER, 1983a, p. 132).

Na teoria tradicional há uma separação do “saber” e do “agir”, ao contrário da teoria crítica que entende que as duas ações, apesar de diferentes, podem ser pensadas juntas, posto que a realidade social é um produto derivado das atuações humanas, isto é, o comportamento crítico pondera o fato das condições sociais dentro do capitalismo, dado que o comportamento crítico direciona-se para a emancipação (HORKHEIMER, 1983a).

O pensamento crítico, em oposição ao pensamento burguês, não tem a função de um indivíduo isolado, muito menos a de um grupo de indivíduos que compartilham as mesmas ideias, mas ele

considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza (HORKHEIMER, 1983a, p. 132).

Em vista disso, entende-se que o indivíduo é sujeito humano quando leva em consideração a coletividade, a realidade social, em detrimento da individualidade, entendida no sentido de ponderar apenas os interesses próprios, o que favorece o egoísmo. Tal preocupação dos indivíduos apenas consigo resulta da teoria tradicional que, dentro do sistema da dominação,

estimula esta ação como suficiente.

Segundo Horkheimer (1983a), este sujeito é quem constrói o presente histórico e o método utilizado para tal construção é a clareza, entendida não apenas como um processo lógico, mas também como um processo histórico concreto. O pensamento está ligado à experiência, mas, diferentemente da teoria tradicional, não de forma a entender esse como algo espiritualista, como ocorre sob as condições da divisão do trabalho.

O objetivo da teoria crítica era o de analisar a especialização, a qual é entendida em sua subordinação histórica e em seu significado social. Nessa perspectiva, é necessário considerar que a fragmentação do objeto de estudos, no caso, a sociedade, em numerosas formas de ver, bloqueia a compreensão do corpo social em sua totalidade. Desse modo, fica claro que a ciência colabora com a ordem vigente.

A teoria crítica não se restringe a formulações de sentimentos e representações de uma classe, se caso assim fosse haveria apenas uma descrição de conteúdos. Usar um aparato conceitual para registrar e classificar a sociedade não é uma tarefa da teoria tradicional. Desse modo, a função da teoria crítica

torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma (HORKHEIMER, 1983a, p. 136).

Destarte, a transformação que a teoria crítica busca não é uma das que vão impondo-se aos poucos, mas a que estimula uma transformação do todo social e tem como derivação o fortalecimento da luta com a qual tem vínculo, tendo como interesse do pensamento crítico o universal, apesar de esse não ser universalmente exposto.

Não há nenhuma teoria da sociedade que não tenha como pano de fundo

qualquer interesse político, inclusive, até a capacidade de pensar é moldada no decorrer dos séculos, por meio destes interesses. Ela é desenvolvida no homem por meio de uma educação realista e, caso venha a falhar, traz sofrimentos, castigos e fracassos (HORKHEIMER, 1983a).

Qualquer tipo de experiência está contida na teoria e na práxis crítica, justamente por isso que, se comparado com a experiência empírica, o pensamento exerce uma tarefa mais importante do que no senso comum. O pensamento construtivo ganha pontos na frente da experiência e, por isso, as pessoas que demonstraram capacidade em “pensar demais” foram consideradas perigosas, quando tratava-se de modificações sociais.

No entanto, de acordo com a análise de Adorno, o compromisso da cultura burguesa, que dá ênfase à teoria tradicional, é somente com ela mesma, fazendo com que o espírito que estiver insinuando-se para fora dela, isto é, percebendo a realidade de fato, mesmo que queira desviar o olhar e pensar criticamente, acabe sendo fígado de volta para a realidade administrada, continuando a privilegiar a semiformação e sendo um entrave para quaisquer transições gerais.

Rousseau, Schiller e Nietzsche, consoante com Adorno (2001), elaboraram críticas acerca da castração da cultura no sujeito a partir de suas indignações filosóficas, nas quais se opuseram à interpretação que considerava o poder econômico como aquele que exercia um comando efetivo na sociedade.

Além disso, apesar de não terem desenvolvido melhor essas análises, as críticas de tais filósofos voltaram-se à produção da mentalidade burguesa, logo, da sociedade tradicional, pois a sua estrutura não foi atingida na íntegra. O excesso de esclarecimento desses pela racionalidade particularizada foi o estigma da irracionalidade total para o pensador frankfurtiano, pois o esclarecimento para estes filósofos teria função efetiva, isto é, esclarecendo se resolve o problema.

De acordo com a teoria crítica, pode-se perceber que o excesso de racionalidade instrumental, dentro da semicultura, desencadeia uma irracionalidade, produzindo uma crítica em meio ao caos que, ao negligenciá-

lo, glorifica a desordem, desviando o foco do problema que não pode ser resolvido, seguindo a teoria disposta nas ciências naturais pela adversidade não poder ser tratada por meio da matemática, o que é oferecido pela teoria tradicional.

Assim sendo, fica claro que o objetivo da teoria crítica é mostrar que os homens não são somente produtos do processo histórico, mas são geradores desse processo, ou seja, são produtores e os controladores das suas próprias vidas, visto que todas as transformações possíveis de acontecer só dependem deles, não apenas da natureza e sim do poder exercido pelo ser humano sobre ela.

A diferenciação entre as duas teorias, tradicional e crítica, dá-se por essa constatar os limites daquela, além de mostrar que não é falsa a neutralidade da ciência, que serve para fortificar a sobrevivência da dominação, dado que o cientista é iludido quando imagina ter algum tipo de autonomia, uma vez que esse faz parte do todo social e deveria trabalhar na sua teoria a fim de que ela fosse alcançável por todos.

A teoria crítica faz-se necessária na tentativa de criar um mundo que satisfaça as necessidades humanas. Tal teoria almeja mais do que um desenvolvimento da maneira de pensar, ela pretende emancipar o homem da situação escravizadora em que vive, partindo da constituição racional da sociedade. Uma vez que a “teoria crítica que visa à felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria” (HORKHEIMER, 1983b, p. 158).

Para que a teoria crítica tenha sucesso, apesar de não se tratar de uma receita infalível, a condição é que haja uma transmissão da teoria da maneira mais fiel possível, o que só pode ocorrer se existir interesse na transformação da sociedade. Essa transformação da sociedade poderá acontecer com a educação para a emancipação, uma vez que o sujeito tende, nesse caso, a pensar por si mesmo, abandonando, assim, o *status* de fantoche do sistema.

Pedagogia crítica

A pretensão, nessa subdivisão, é pensar na possibilidade de uma

pedagogia crítica, tendo a emancipação como foco à luz da teoria crítica da sociedade. Tal teoria tem como propósito a sua reformulação, negando posições adotadas, pois pretende ter conteúdos abertos, deixando até mesmo que ela se volte contra si mesma, dado o seu caráter crítico, sendo assim, renovável e, conseqüentemente, adaptável à realidade social.

A ideia de uma pedagogia crítica “subverte a tradição” (ADORNO, 2009, p. 7), dado que procura estabelecer algo positivo por meio do pensamento crítico, pois tende a filtrar o que houver de melhor dentro da educação. É, então, com base na perspectiva adorniana, respaldando-se na Teoria Crítica, que pretende ser sugerida uma pedagogia ou educação crítica. É a partir dessa ideia que se tentará repensar o poder da educação tecnicista, incentivando, dessa maneira, que o sujeito vá além de si mesmo, procurando o que lhe foi ignorado.

Entretanto, para início de conversa, haverá uma exposição dos motivos pelos quais vale a pena pensar em uma reformulação da pedagogia, uma reeducação da educação à luz de Adorno (2012), para, então, fazer-se presente a pedagogia crítica, objetivo principal deste capítulo.

Por que a Necessidade de uma Pedagogia Crítica?

A educação deve encarregar-se de formar humanos e não pessoas reificadas. A atual concepção da educação volta-se para a formação de candidatos para ocuparem vagas no mercado de trabalho. Ao cumprir os objetivos, esse modelo tem como consequência formar pessoas ocupadas demais com as suas atividades laborais, sem tempo para exercer a atividade do pensamento – esse entendido como sendo sinônimo de reflexão, observação –, ou seja, as consciências estão prejudicadas.

Na medida em que a formação dos sujeitos não favorece a construção da consciência, existe a perpetuação do *status quo*, favorecendo, então, a instalação da condição de barbárie. É crucial um padrão educacional pautado na reflexão, de modo a apontar para as contradições sociais.

Adorno (2012) volta a sua atenção para o que, até então, passou despercebido tanto pela educação quanto pela realidade extrapedagógica: a

chegada da era anticivilização. Então, surge o questionamento: por que a sociedade, tão competente na geração do desenvolvimento tecnológico, foi incapaz de perceber a anticivilização? A resposta mais pertinente é a de que o corpo social olha, mas não vê; a nação conseguiu caminhar com tanto vigor para a modernização dos apetrechos tecnológicos, mas pareceu ter fincado os pés no retrocesso.

A chegada nesse nível de desenvolvimento social desperta um sentimento de desespero, tendo em vista que a sociedade deixa-se cair em uma situação de idealismo, na qual a parte prática é desassociada da teoria e isso acabou ocasionando práticas educacionais cegas a esse problema. Então, tem-se aí a indispensabilidade de cogitar-se uma nova prática de formação educacional (ADORNO, 2012).

Dentro de uma perspectiva tradicional e positivista, a forma como o aumento da sociedade é compreendido carrega em si um quê matemático, seguindo uma lógica desenvolvida dentro da barbárie, posto que, por exemplo, momentos de explosão e retração da sociedade são entendidos por um viés do cálculo, desconsiderando-se a carga humana que deveria ter. Auschwitz não é uma questão meramente numérica (ADORNO, 2012).

Na atualidade, a possibilidade de mudança dos pressupostos objetivos – os que transformam a sociedade – é limitada. Nesse caso, o sujeito acaba não tendo liberdade para modificar a sociedade, mesmo quando o indivíduo não quer que Auschwitz se repita, dado que a práxis do sujeito é alienada. Isso é mais um obstáculo com o qual a pedagogia deve se ocupar, desse modo, tem-se como uma prioridade a reeducação da educação.

A importância de uma educação emancipadora consiste em voltar-se para a falsa consciência. O padrão de educação que se propõe evitar a repetição de Auschwitz deve voltar sua atenção aos culpados, mostrando como esses, desprovidos de consciência, voltaram-se para o seu próprio ódio e fúria agressiva. De acordo com Adorno (2012), é imprescindível salvar as pessoas de serem agressivas, pois a educação deve ter como objetivo a autoeducação dos sujeitos, fazendo com que esses retornem para uma autorreflexão crítica.

Daí podem surgir questionamentos: quando os sujeitos se voltariam para uma autorreflexão crítica? Existe um momento mais propenso para se trabalhar isso na educação? A resposta dada por Adorno (2012) é baseada em Freud quanto a necessidade de iniciar-se tal educação durante os primeiros anos, aliás, se o caráter do sujeito molda-se na primeira infância, então, a educação deve ter como finalidade concentrar-se nessa fase.

Diante de todo esse mal-estar social, as patologias da civilização são cada vez mais comuns nos sujeitos da sociedade, elas moldam os coletivos, transformando-os em seita na qual o sujeito precisa utilizar mais violência para escapar, na medida em que aquela fica mais densa. Com isso, Adorno (2012) volta sua atenção para os responsáveis de tamanha selvageria e faz isso ao reconhecer que quanto mais o sujeito é agredido, maior é a sua raiva contra a civilização que, por sua vez, torna-se alvo de rebeliões violentas e irracionais.

O problema citado por Freud, no *O mal-estar na cultura*, conforme Adorno (2012), foi provocado em decorrência da pressão civilizatória que, desde a época em que foi observado por Freud até o momento presente, veio multiplicando-se em uma escala industrial. O resultado disso foi de tamanha barbárie que nem mesmo o pensador da psicanálise poderia imaginar. Para o filósofo da teoria crítica, um dos aspectos dessa violência foi a perseguição contra segmentos da sociedade considerado os mais vulneráveis – judeus, ciganos, estrangeiros, comunistas, deficientes, negros etc.

Contraditoriamente, em consequência do fortalecimento do coletivo, há um aumento da integração, além de poderem ser observadas tendências desagregadoras. Com isso, existe o destroçamento do particular, das potencialidades autônomas e emancipatórias e, por conseguinte, da resistência. O geral dominante, ao exercer uma pressão, agride o particular que pode ser observado em pessoas, individualmente, ou mesmo em instituições, como a escola. As pessoas vão tendo, desse modo, a perda da qualidade humana, o que se contrapõe às questões que outrora foram consideradas crimes e hoje passam despercebidas, como, por exemplo, o extermínio de “raças consideradas inferiores”.

É adequado esclarecer que quando Adorno (2012) declara que há uma urgência de que Auschwitz não se repita, ele não está referindo-se a uma situação igual, especificamente, a da Segunda Guerra Mundial, mas a uma barbárie semelhante a uma gama de situações que possam ter como resultado uma selvageria de tamanha destruição.

A história nos mostra que depois da Primeira Guerra o povo alemão foi “presenteado” com a democracia, entretanto, ele não estava preparado para lidar com isso, do ponto de vista psicológico. Assim, não saberia atender a possibilidade de sujeitos autodeterminados e a consequência disso foi não só o sentimento de aniquilador, mas a prática da aniquilação de determinados grupos sociais que resultou em Auschwitz.

A partir dessa perspectiva, observa-se que Giroux (2000) anuncia a importância de uma educação democrática, mas é essencial que haja uma preocupação com os sujeitos não autônomos, pois assim a democracia não existirá. Dentro da educação há discursos que dão a entender que existe uma democracia por se apresentar apenas uma estruturação de caráter democrático, enquanto, na verdade, o que se acha são manifestações pseudodemocráticas ocultadas por ignorar a autonomia da pessoa. Quando a preocupação da pedagogia democrática for ofertar uma formação que tem como finalidade a autodeterminação do indivíduo, logo, o resultado poderá ser uma democracia.

A pessoa alienada, dentro da referida democracia, prejudica o seu compromisso com as demais pessoas e com os objetos sociais. Há, como já dizia Horkheimer (1976), um declínio do indivíduo que, ao cuidar de si mesmo, prejudica a individualidade, o que é inversamente proporcional ao individualismo, isto é, quanto maior a preocupação com si mesmo menor o cuidado com o outro, o que gera uma ausência de responsabilidade com o coletivo.

Entretanto, não é o descompromisso o culpado no que diz respeito aos produtores da bestialidade, pois as pessoas também não se autogovernam. O obstáculo é exposto em duas questões básicas: na ausência de autonomia e no compromisso colocado como uma normatização externa, colocada de fora

para dentro no sujeito. Adorno esclarece isso ao dizer que:

É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático “não debes”. Ainda assim considero ser ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A facilidade de compromissos que exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que essa seja boa –, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas percebe-se muito prontamente (ADORNO, 2012, p. 124).

Adorno, apesar da força da concepção de compromisso, considera apenas essa como ilusória, pois mesmo o compromisso com o coletivo não implicaria no fato de que as pessoas sejam por si mesmas algo diferente do que gerou Auschwitz. Não é o estímulo ao compromisso que vai fazer a sociedade escapar da barbárie, visto que aquele, muitas vezes, é entendido como um passaporte moral, o qual pode produzir rancores raivosos, psicologicamente contrários à intenção inicial, nas pessoas.

Um exemplo pode servir para ilustrar o anteriormente dito: entender o compromisso como sinônimo do “politicamente correto”, que é quando alguém é induzido a não fazer algo por saber que é errado, crime, pecado – ou qualquer denominação que caiba aqui – e não por entender que aquela ação não faz sentido. A norma frouxa e irresponsável tem como recompensa o “entendimento” torto, pois aceita todos os elementos da linguagem de modo a não os internalizar.

Uma situação em que isso ocorre com frequência é no machismo, várias pessoas tentam não reproduzir o machismo por saber que entra em conflito com questões de gênero/humanas e não por compreender que tal ação não tem sentido algum por tratar-se de um *outro eu*. Desse modo, segundo

Aristóteles, o indivíduo está longe de ser virtuoso, já que esse não pratica a maldade por saber que ela é má, ao invés de não executar por entender o porquê ela não deve ser realizada.

A partir do explicitado, pode-se apontar para um problema em comum entre Adorno e a ética da virtude, a saber: a diferença entre o dever-ser e o dever-agir. Este último, ao que tudo indica, é embasado por concepções herdadas da tradição iluminista por ter se voltado apenas para a questão da ação, do bem-agir para o coletivo, como o seu objetivo, esquecendo-se do conteúdo interno, do espírito do sujeito, enquanto o dever-ser é o que faz do ser humano virtuoso.

Para não correr o risco de cair em um idealismo, é recomendado que, para se pensar em uma pedagogia que sirva para subsidiar um indivíduo emancipado, voltado para a experiência, sejam ponderadas questões relativas à formação autônoma que não lance o sujeito para uma semiformação. Isso pode acontecer com uma educação que seja aberta a críticas e que se transforme na medida em que a sociedade se modifique, que caminhem juntas em prol de uma atualização sempre que se fizer necessário.

Em vista do exposto nesta sessão, deve-se pensar em uma formação para a emancipação a partir de uma educação a qual cabe a responsabilidade de desenvolver concepções críticas, que se esforça para enxergar os mecanismos de dominação. Portanto, cogitar uma pedagogia como formação humana é uma incumbência fundamental para modificar a ação educativa em uma pedagogia que venha a formar sujeitos autônomos e éticos, pessoas que consigam contribuir para a construção de valores que edifiquem o ser humano. Ponderar sobre uma educação como formação humana é pensar em uma ação pedagógica que reflita sobre si mesma, sobre os pressupostos intelectuais, sociais e culturais da humanidade.

Pedagogia Crítica: Educação para a Emancipação

Considerando o momento presente, a realidade social possui necessidades diferentes da que outrora deu origem ao modelo de pedagogia que continua sendo utilizado. As transformações sociais começam a divergir

da antiga proposta de educação, então, torna-se cada vez mais urgente se pensar em uma crítica ao modelo vigente, para que esse venha a ser complementado, melhorando, portanto, o aprendizado, tanto dentro da sala de aula quanto, indiretamente, em outros ambientes.

O paradigma pedagógico atual, aparentemente, parece ter estagnado no modelo do século XIX, dado que prepara os estudantes para um mundo que não existe mais. Nessa perspectiva, é preciso que se pense em uma pedagogia que atenda às necessidades do século XXI, uma pedagogia crítica, que tenha como finalidade a autonomia do sujeito, ou seja, que vise à emancipação.

Quando se fala em século XXI, pensa-se, especialmente, em levar as novas tecnologias para dentro das salas de aula e não se trata somente disso. Trata-se, como diz Adorno (2012, p.121), de ter uma “educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” e a tecnologia do mundo atual é apenas uma das ferramentas que pode ser utilizada para isso, levando em consideração a modernização dos aparatos, no esforço de atualizar o ensino.

É necessária uma pedagogia que consiga preparar os indivíduos para viver e pensar com autonomia em um mundo complexo e dominado pelo poder econômico, no qual a razão instrumental é a utilizada, a liberdade de escolha é ilusória, a racionalidade é dissolvida dentro dos mecanismos inconscientes do sistema vigente e a educação tecnicista, visando o mercado de trabalho, é ofertada.

De acordo com Henry Giroux, tem-se um fracasso escolar e esse está associado às dinâmicas políticas, sociais e econômicas, além da carência de trabalho, do sexismo, do racismo, da discriminação de classe etc. Somado a isso, há “um número crescente de gente progressista e conservadora que tenta reduzir a pedagogia ao formalismo técnico e à tarefa hermética, simplesmente, de ensinar o conteúdo (avaliação, método etc.)” (GIROUX, 2000, p. 66).

Entretanto, em um mundo no qual a técnica ocupa posição de destaque, gerando, por isso, pessoas tecnológicas, os homens tendem a considerá-lo como sendo um fim em si mesmo e a vida humana digna desconecta-se da consciência das pessoas (ADORNO, 2012). Sobre o modelo atual, Giroux

afirma que:

Lamentavelmente, esse modelo não só não consegue reconhecer como estão entrelaçados os assuntos de raça, gênero, idade, orientação sexual e classe, mas também se nega a reconhecer a função pedagógica da cultura como lugar em que as identidades são construídas, os desejos são mobilizados e os valores morais são formados (GIROUX, 2000, p. 66).

Na pedagogia utilizada atualmente, a escola apoia-se no cientificismo, sem que haja reflexão acerca do oferecido. Ao contrário da pedagogia proposta aqui, a qual leva em consideração o indivíduo que tem autonomia e opinião, que é, no final das contas, um sujeito político com plenos direitos.

É indispensável, quando se objetiva uma pedagogia para a emancipação, “começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 2012, p. 181). O que é, dentro da sociedade semiformada, tarefa impossível, dado a situação de cegueira em que as pessoas são obrigadas a estar.

Na semicultura as pessoas absorvem e aceitam tudo o que lhes é empurrado dentro desta configuração heterônoma que desvia o foco da educação consciente. Assim sendo, pode-se dizer que quando a ânsia de mudança é grande, a repressão parece tornar-se muito fácil, entretanto,

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência [a que as tentativas de transformações são condenadas], em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2012, p. 185).

De acordo com Giroux (2000), a educação nos EUA pode ser tida como marcada por uma série de dificuldades, inclusive no que diz respeito ao que

compete a participação dos professores em sua efetivação. O pensador aponta para o impasse da defesa de um modelo de educação sustentado a partir de características norteadas por critérios democráticos, pois o professor, ainda de acordo com o teórico, vive em uma verdadeira encruzilhada em relação às dificuldades que encontra, o que não difere, apesar de tratar-se de outro contexto, da realidade do Brasil.

Como resposta à defesa da escola entregue a discussões que defendem a privatização por corporações ou a modelos formados dentro de certas concepções históricas, adulterada dentro de concepções culturais específicas, são critérios que fazem surgir o embate e delinear, aos poucos, a silhueta que agride uma perspectiva de escola democrática. Com isso, o docente, para Giroux (2000), encontra-se diante de uma bifurcação em seu caminho: 1) seguir aquele de uma concepção “crítica-cultural” ou, então, 2) guiar-se por um entendimento “crítico econômico”.

Giroux (2000) defende a ideia de que se engana todo aquele que acredita que a pedagogia seja uma atividade neutra e imune de concepções políticas. Cabe ao educador, mediante tal característica, colocar-se em um processo de autodefinição e transformação social para explicar as metas morais e políticas dentro dos processos de ensino.

A atividade docente encontra-se em meio a uma formação cultural e política da qual deve ser transgressora em relação aos desvios de um modelo autoritário. Espera-se dos docentes valores que devem ser reconhecidos e tratados criticamente mediante tal problema. Todavia, a realidade pedagógica e política atual traz outra problemática ao professor: valores que devem ser tratados versus valores que podem ser tratados.

Porém, para tanto, é fundamental apontar para a necessidade de um sujeito docente dotado da capacidade de rearranjar-se. Mediante o turbilhão de desafios trazido pela educação, ao professor é colocado o desafio de ser aquele dentro de uma modalidade crítica, abastecida de competências para atribuir a suas próprias formas o poder de revisá-las. Com isso, insinua-se para o potencial da necessidade de um sujeito comprometido com a capacidade crítica que vá além da modalidade absoluta disseminada no

contexto social.

Aponta-se, por conseguinte, para a obrigatoriedade de uma visão de educação que tenha como iniciativa a insígnia que toque a estrutura nevrálgica da prática educativa, defendida a partir do sentimento oriundo de uma cultura sintomática de uma semiformação. Assim, dirige-se para a indispensabilidade de uma pedagogia crítica dotada da potencialidade de ir de encontro a presente questão.

Adorno (2010), em sua teoria da semiformação, enfatiza a importância das reformas escolares. Ele pontua que, apesar de serem fundamentais, descartam a autonomia do aprofundamento íntimo do espírito do sujeito. São modelos de formação que não vão além de práticas que tenham como meta algum comprometimento com o princípio de emancipação, por repousarem justamente na frieza da burguesia.

As novas gerações, dentro do contexto da imbecilização promovida pela indústria cultural, na mesma medida em que se encontram em meio à crença no intelecto por um lado, por outro, ao que tudo indica, incorporam-na, atuando de maneira depreciativa essa característica, fazendo disso também a sua idiosincrasia.

A formação cultural, de acordo com Adorno, pode ser algo considerado complexo o suficiente para apresentar problemas capazes de extrapolar o universo do discurso sociológico, bem como o campo pedagógico. No pensamento do intelectual, observa-se que a formação humana encontra-se em um verdadeiro colapso e é uma condição a qual vários perfis humanos são submetidos aos seus moldes. Muita informação e pouco conhecimento é a marca registrada, cujo modelo não poupa nem mesmo os entendidos como cultos.

A semiformação como produtora de indivíduos renunciadores da própria autodeterminação concebe mentalidades alienadas em um perfil que conduz qualquer luta pelo enraizamento democrático, inserido, inclusive, no horizonte educacional, como algo dentro de seus esquemas preestabelecidos em decorrência de sua autodeterminação como fator totalizante. Ao ser concebido, por este ângulo, o universo de abrangência da semiformação pode

ser compreendido como aquele que atua não apenas no horizonte dos problemas escolares, mas, também, atinge toda a sociedade de modo unânime.

Uma ciência educativa construída dentro de seus padrões corre o sério risco de afirmar as suas formas e, portanto, sofre do mesmo dano. Por isso a necessidade de uma condição crítica, uma concepção educativa na mais ampla forma, como aquela que expande os horizontes ao não se fechar em si, ao passo que se torna totalidade.

Tendo em vista tal característica, não é de esperar como novidade que meras reformas pedagógicas por si só venham a apresentar nova tonalidade ao caráter desumano imposto pela sociedade de massa, pois seu nível de abrangência ultrapassa, inclusive, os muros do universo escolar. É um caminho cego, mesmo a partir de toda a instrução, pois a semiformação assume o caráter de ser a forma mais dominante, que, em alguns casos, foi responsável, também, pela barbárie.

A formação na sociedade da mercantilização cultural permite livremente a possibilidade de os meios de comunicação de massa estarem a seu serviço. Esses meios são trazidos a reboque de um modelo ontológico, a tração de um corpo grande carregado e entregue aos indivíduos. Adorno (2012), em *Televisão e formação*, refere-se ao meio de comunicação como aquele que atua diretamente na consciência das pessoas, em um horizonte de disseminação ideológica que atua, conduzindo equivocadamente a consciência humana.

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 em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação a consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir do enorme tempo gasto

vendo e ouvindo a televisão (ADORNO, 2012, p. 76).

O engano da consciência, ou espírito alienado, pode ser atribuído não apenas à responsabilidade da televisão como ícone de sua deformação universal, mas como um processo bem mais amplo. A formação do espírito foi algo não emancipatório da ascensão da burguesia. Comenta o filósofo frankfurtiano que a tradição alemã se respaldou no enriquecimento do espírito seguido do detrimento, cada vez maior, da práxis. Tal sintoma caracteriza a sociedade burguesa não como sinônimo de humanidade, mas como um modelo de cultura como aquela convertida em valor (ADORNO, 2010).

A cultura consumida como valor de mercado pode apresentar sérios danos ao espírito dos indivíduos. Pode ser compreendida como aquela que traz consequências nefastas à formação dos sujeitos, que, apesar de acentuado teor de deleite, converte-se em valor de si mesma, ou seja, o semblante de uma apatia alegre de um sujeito esclarecido dotado da capacidade de entregar-se perfeitamente às paixões dos bens culturais e, mesmo assim, encarregou-se tranquilamente da práxis nazista e isso tudo de maneira que tem um fim em si mesmo.

A defesa de metas para a educação não pode ser desassociada daquela primordial: “A exigência que Auschwitz não se repita é primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2012, p.119). Contraditoriamente, a civilização fortaleceu o que existiu de mais anticivilizatório em seu percurso recente: Auschwitz. No próprio princípio civilizatório encontrou-se a barbárie como aquela oriunda do esclarecimento em meio ao congelamento da formação.

A crítica de uma concepção de formação a partir de Adorno (2010) aponta para a preocupação em formar, protetoramente, a existência humana, pois se encontrava em um propósito específico: “[...] obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem” (p. 11). A preocupação aqui foi domesticar a natureza humana e dela o que tudo deriva.

O resultado foi o sujeito civilizado, domesticado em sua essência como

produto de um modelo glorificador da separação entre trabalho e espírito. Este indivíduo é capaz de submeter-se apenas ao existente, pois encontra-se em um estado de acomodação humana em que o triunfo da natureza transforma o dominador em dominado. A estagnação da consciência ocorre pelo assemelhar-se à natureza pela rigorosidade científica excessiva (ADORNO, 2010).

Esse perfil atua, inclusive, nos critérios de formação dos próprios educadores como aqueles sujeitos com aptidão para a reflexão da própria atividade, posto que é interessante que tal perfil esteja acessível às mudanças para que, desse modo, seja possível uma atualização e uma melhor performance do sujeito.

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexos entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2012, p. 63).

A concepção de formação cultural como *Bildung*, em relação ao perfil do sujeito docente, encontra-se nas armadilhas da semiformação como sufocamento da consciência humana, voltando-a para uma formação do espírito cuja superioridade cai por terra a partir do falseamento da racionalidade como algo vazio de sentido, algo, cuja condução do ser, torna-se desconectada da própria noção de realidade.

A dinâmica da formação humana, para Adorno (2010), é algo que varia de acordo com a época. Ao decorrer do processo histórico, tal conceito emancipou-se com a burguesia mediante o processo de sua ascensão. No entanto, sua dinâmica posterior, incorporada de termos oriundos do feudalismo, ao dispensar-se em um processo evolutivo, perdeu sua originalidade e, com isso, foi perdendo o sentido pioneiro, portanto,

emancipatório da cultura burguesa.

O conceito de formação encaminhou-se com a burguesia. Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o *fidalgo* e o *gentleman*, e especialmente a antiga erudição teológica, despiram-se de seu ser tradicional e de suas determinações específicas e emanciparam-se das unidades vitais de que, até então, tinham estado impregnadas (ADORNO, 2010, p. 13).

Adorno defende que uma formação cultural deve ser aquela desprovida de *status*. Aquela que se volta para a liberdade do sujeito não lhe denegrindo o caráter da prática, como assim foi na Odisseia, com Ulisses, ao renegar sua própria identidade por um meio de raciocínio calculado na famosa passagem de seu retorno à Ítaca, ou seja, um sujeito livre como aquele que não se sobreponha em termos de benefícios particulares pela distinção do trabalho socialmente útil.

Diferente da sociedade liberal, na qual as relações sociais são escanteadas, sobretudo a de caráter econômico, em favor de um modelo que se restringe à formação como responsabilidade de cada um em relação a si. Nesse sentido, o imaginário liberal torna-se um verdadeiro sonho, visto que é falsificado pela apologia de um mundo falso pela oposição (ADORNO, 2010).

A realidade do discurso da educação deve conter o princípio do desvelar a experiência do engano a qual estão inseridos os sujeitos. Experiências como a de que Auschwitz não se repita deve ser a primeira exigência da educação, pois nela está contido, de maneira explícita, um dos problemas mais emblemáticos da educação ao observar como a civilização pode fortalecer progressivamente a anticivilização, resultando na barbárie (ADORNO, 2010).

A anticivilização, como hecatombe, extermínio de uma população, foi a majoritária da consciência desprovida do princípio crítico. De acordo com Adorno (2010), um dos problemas extremamente relevantes nessa discussão

pode ser considerado ao observar a condição a qual o sujeito é submetido. Dentro de uma realidade completamente desfigurada da possibilidade de mudanças sociais e políticas, a possibilidade de modelos contra a repetição da barbárie também se torna sufocada. A limitação da possibilidade objetiva forma indivíduos limitados.

Mudar os rumores da sociedade, então, torna-se algo desvirtuado dentro do contexto da sociedade da razão instrumental, pois o enriquecimento do espírito tomou a forma onipresente, desvirtuando a práxis enquanto ação revolucionária. Algo que de certo modo não inocenta os culpados, pois, de acordo com o pensador, é fundamental voltar a atenção aos culpados de Auschwitz e não reconhecer os mecanismos que fizeram as pessoas cometerem tais atos (ADORNO, 2010).

Para Adorno, a culpa é exclusivamente daqueles desprovidos de consciência e que em meio a este processo voltaram-se contra outros a partir dos encaminhamentos de seu ódio e fúria agressivos. Adorno (2010; 2012) defende serem necessárias estratégias que façam com que as pessoas não sejam agressivas sem refletirem sobre si próprias. Mediante este processo, a educação em Adorno assume o sentido de autoeducação, aquela voltada para uma autorreflexão crítica.

Embasando-se em uma teoria crítica para a elaboração de uma pedagogia crítica, esta não pode ser estratégica, posto que isso seria característico de uma pedagogia tradicional que tem como plano de fundo uma teoria tradicional, a qual visa a dar um sentido de cálculo a questões sociais. Então, compreende-se que a educação crítica precisa ser aberta, sem seguir um padrão pré-determinado por não haver uma maneira de matematizar o processo educativo.

Considerações finais

Toda atividade, seja ela prática ou teórica, é determinada dentro de um contexto de pensamento instituído pela sociedade. Uma sociedade irracional tem como sustentação norteadores irracionais, desse modo, todos os

envolvidos no processo educativo correm o risco de encontrarem-se dentro do contexto semicultural. Tanto o proletariado quanto o intelectual estão longe de pensar fora do formato social.

Uma proposta educativa crítica deve buscar a atividade criativa, negando a passividade em relação ao senso dominador. Nesse sentido, a educação crítica encontrará desafios: apesar de estar dentro de um contexto de educação determinado, ela deve educar para a autodeterminação. Apesar de ser produto de pressupostos sociais, intelectuais e culturais, em um contexto de dominação, essa educação deve ir de encontro a tais pressupostos. Uma pedagogia crítica, apesar de envolver pessoas cuja potencialidade, resistência e racionalidade tenham sido destruídas, deve se mostrar contrária a isso.

Por conseguinte, a pedagogia crítica é aquela que trabalha com as contradições, é a que deve conceber indivíduos emancipados em uma sociedade que ainda não encontrou a emancipação. É a pedagogia que precisa usar os elementos destrutivos da sociedade para recriar essa mesma sociedade, ou seja, é uma pedagogia do desafio.

Dentro de um modelo tecnicista, racionalista, embrutecido, é uma pedagogia que também não pode furtar-se do subjetivo, da sensibilidade, o que pode ser desenvolvido em uma reeducação dos sentidos, por meio da experiência estética, por meio do pensamento reflexivo crítico e em prol de uma educação contra a barbárie.

Referências

ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção educação contemporânea) p. 7 – 40.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz & Terra, 2012.

_____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *Dialética Negativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FREITAG, Barbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. 3 ed. São Paulo: editora

brasiliense: 1990.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*; trad. Ernani Rosa – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 65-75.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *TEXTOS ESCOLHIDOS*; traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 117-154. (Os pensadores)

_____. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. *TEXTOS ESCOLHIDOS*; traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 155-161. (Os pensadores)

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. tomo IV : Q-Z / José Ferrater Mora ; [tradução: Maria Stela Gonçalves... et al.]. 2. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, Marcos. *Curso livre de teoria crítica*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

Submetido em: 04/11/2021

Aceito em: 04/12/2021

Publicado em: 12/01/2022