

THAYANE DA SILVA SANTOS

**A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA
ATUALIDADE: DA PERSPECTIVA IDEALIZADA
À SUBJETIVIDADE DOMINADA**

GOIÂNIA

2020

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

THAYANE DA SILVA SANTOS

**A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NA
ATUALIDADE: DA PERSPECTIVA IDEALIZADA
À SUBJETIVIDADE DOMINADA**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial, para conclusão do Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida

GOIÂNIA

2020

THAYANE DA SILVA SANTOS

A Indústria Cultural e a Formação Docente na atualidade: da perspectiva idealizada à subjetividade dominada Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades.

Banca Examinadora:

Orientador: _____
Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Examinador (a): _____
Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Goiânia, 16 de dezembro de 2020.

Dedico o presente trabalho aos meus avós maternos,
Maria Raimunda e Angelino Santiago.
E, aos meus avós paternos,
Sabina Ribeiro e José Rossine.
Por serem sinal de amor e resistência em minha vida.

Agradecimentos

Agradeço a todos que fizeram parte dessa trajetória da minha vida, dando-me incentivos, em especial, à minha família.

Aos meus pais, Maria Nelsiane e Renato Ribeiro, agradeço pela vida e admiráveis ensinamentos.

Ao meu esposo Wanderson Rodrigues, pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos difíceis. Obrigada pelo carinho e amor que me fortaleceram nesta jornada.

Estendo este agradecimento a minha querida irmã Renata e ao meu irmão Raul.

Agradeço também a minha orientadora, Profa. Dra. Liliane Barros, pela oportunidade ensinamentos na condução desta pesquisa, bem como à banca examinadora, em especial à minha querida e amada Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel, grande incentivadora deste estudo, sempre partilhando conhecimentos e experiências e pelas ricas contribuições direcionadas a este trabalho.

Ao Curso de Pedagogia, pela oportunidade de refletir sobre a formação docente, em especial, a todos os professores que contribuíram no meu processo formativo.

A todos que de forma direta ou indireta colaboraram para realização desta pesquisa, registro aqui os meus sinceros agradecimentos.

El amor es el poder de ver lo
similar en lo diferente.
-Theodor Adorno

SUMÁRIO

RESUMO

SANTOS, Thayane da S.. **A Indústria Cultural e a Formação Docente na atualidade**: da perspectiva idealizada à subjetividade dominada. Goiânia, 2020, 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

Este trabalho de cunho bibliográfico, ligado à Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura baseia-se na perspectiva da Teoria Crítica Frankfurtiana, fundamentando-se, principalmente, nos estudos Theodor Adorno e Max Horkheimer. O questionamento inicial que norteou o estudo se constitui da seguinte forma: Quais são as implicações trazidas pela Indústria Cultural à formação docente na contemporaneidade?. Em busca de esclarecer, o questionamento norteador, a pesquisa se consolidou em dois capítulos. O primeiro detém-se nos aspectos históricos inerentes à Escola de Frankfurt, a conceitualização da expressão “Teoria Crítica da Sociedade e a explicitação de conceitos como o de experiência, formação (*Bildung*), pseudoformação (*Halbildung*) e suas implicações na formação docente. O segundo faz uma análise dos nexos constitutivos dos conceitos de Indústria Cultural, Globalização e Neoliberalismo e suas implicações nas esferas da formação docente. Por fim, buscar apresentar aspectos que viabilizam uma formação ampla consolidada pelo exercício da autorreflexão crítica, que forma um sujeito esclarecido e capaz de resistir ao caráter adaptativo e deformador do mundo administrado.

Palavras - Chave: Formação Docente. Pseudoformação. Experiência. Indústria Cultural. Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Serás amado apenas quando puderes mostrar a tua fraqueza,
sem provocar nenhuma força.

- Adorno -

O presente trabalho monográfico tem como objeto de estudo a temática “A Indústria Cultural e a Formação Docente na Atualidade: da perspectiva idealizada à subjetividade dominada”. Nele objetivamos compreender a formação docente sob os impactos da Indústria Cultural hoje, tendo em vista a perspectiva de idealização mantida em torno deste objeto, além disso, conhecer os aspectos históricos e contextuais relativos à formação docente à luz da Teoria Crítica da Sociedade, por fim, realizar uma reflexão crítica sobre os impactos da Indústria Cultural na formação docente na realidade contemporânea.

Todo o processo de reflexão deste objeto de estudo girou em torno da seguinte problemática: Quais são as implicações trazidas pela Indústria Cultural à formação docente na contemporaneidade?. Tal compreensão se deu a partir do entendimento das bases e do objeto desta teoria, isto é, da contextualização de suas raízes históricas, bem como da relação de seus conceitos com o contexto atual.

O primeiro capítulo consistiu inicialmente em conhecer a conjectura sócio-histórica e política do período que abarcou desde a gênese da Escola de Frankfurt do *Institut für Sozialforschung*, sua fundação, o exílio de seus membros e o seu retorno para a Alemanha. Dessa forma, a análise, busca compreender esse período como de grandes contribuições para a estruturação da Teoria Crítica, mas, além disso, como um período em que ocorreram perdas irreparáveis, devido à ascensão dos nazistas ao poder.

Dentre os principais representantes da Escola de Frankfurt encontram-se “Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Leo Löwenthal, Friedrich Pollock, Franz Neumann” (JAY, 2008, p.29). Nesse item, vale ressaltar o brilhante trabalho do professor de História de Berkeley, Martin Jay, por sua obra “A imaginação dialética” (2008), que foi escrita considerando o percurso desenvolvido pelo *Institut*, entre os anos de 1923 a 1950. “Aqueles que um dia estiveram associados ao *Institut*, se ainda estiverem vivos, decerto lhe ficarão gratos, por reconhecerem em seu livro uma história de suas próprias ideias”

(JAY,2008, p. 26), estas foram as palavras de Max Horkheimer dirigidas à Jay no Prólogo da obra.

Ainda no capítulo foi desenvolvida a análise do pensamento que constituiu a Teoria Crítica da Sociedade. Desde a primeira aparição da expressão “Teoria Crítica”, criada por Horkheimer em 1937, até a compreensão de suas complexas bases epistemológicas, que se opõem de forma veemente aos sistemas filosóficos fechados e principalmente ao positivismo. No final do capítulo a discussão se dirige para o entendimento em torno dos conceitos de experiência, formação cultural, pseudoformação e como estes conceitos se relacionam com a idealização da formação docente, bem como com o processo de adaptação aos quais os indivíduos são submetidos. Tais concepções apresentadas, principalmente por meio dos estudos de Theodor Adorno, explicitam a base kantiana da Teoria Crítica.

Os desdobramentos do capítulo dois centralizaram-se na conceitualização da Indústria Cultural, concebida por Adorno e Horkheimer. Referindo-se da Indústria Cultural, fenômeno que converte tudo em mercadoria, isto é, a cultura, o homem, o pensamento, tendo consequência para a formação docente que é submetida à lógica mercantilizada do capital. Dessa maneira, ela fortifica a consolidação dos processos de pseudoformação, simultaneamente, também se configura como um processo (de) formativo, transformando o professor em um mero vendedor de conhecimentos.

No que se refere às implicações sobre a globalização e sobre o neoliberalismo na sociedade capitalista, tais conceitos são abordadas no último item. Os principais autores estudados nesse item foram Octavio Ianni (1998), que, em sua obra aborda as “Teorias da Globalização”, mostra o desenvolvimento e percurso histórico desses conceitos. Já Perry Anderson (1995), de forma mais específica, realiza um balanço do Neoliberalismo, desde sua idealização, instalação e perpetuação até os dias de hoje, afirmando que se trate um “programa de reformas estruturais”. Vera Corrêa (2003) traz o seguinte questionamento em sua obra: “Globalização e Neoliberalismo: o que isso tem a ver com você professor?”, a partir dessa obra, a reflexão consiste em perceber o campo de formação e de atuação do professor como um espaço de resistência à dominação imposta pela Indústria Cultural e intensificada pelo projeto neoliberal que contribui para a perpetuação dos processos (de) formativos. Na contemporaneidade a Indústria Cultural e

Neoliberalismo consolidam a dominação das subjetividades dos sujeitos na e pela formação docente.

Compreender o contexto atual da formação docente perpassado pelas relações de dominação impostas pela Indústria Cultural, a partir da teoria frankfurtiana, propiciou, então, o exercício da “autorreflexão crítica” ao pensar-se na formação docente como possibilidade de esclarecimento, de resistência e de emancipação. E, partindo desses pressupostos iniciais, que buscam compreender os mecanismos criados pelo mundo administrado, que solidificam cada vez mais os processos de dominação do homem e os seus resquícios nos processos formativos que esse estudo se torna relevante, principalmente com vistas a contribuir com a formação de novos professores.

CAPITULO 1

A TEORIACRÍTICA DA SOCIEDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE

1.1– Aspectos sócio-históricos da Escola de Frankfurt do *Institut für Sozialforschung*

A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando sua auto-consciência e, por esta via, também o seu eu.

- ADORNO (1995) -

O presente capítulo objetiva descrever alguns aspectos históricos da Escola de Frankfurt, e também, apresentar a concepção e as características fundamentais da Teoria Crítica da Sociedade, bem como, ao seu final, discutir sobre os conceitos de experiência, formação cultural e formação docente.

A história guarda uma relação com o movimento passado, apesar dos condicionamentos presentes é necessário que o tempo presente visite o passado. Por isso, antes do desvelamento do presente objeto de estudo, torna-se imprescindível discorrer sobre a teoria que o fundamentará, que a denominada Teoria Crítica da Sociedade. Assim sendo, para falar de tal teoria desenvolvida pela Escola de Frankfurt, é de grande importância entendermos seus aspectos sócio-históricos. Para tal, abordaremos o contexto da história da Escola de Frankfurt¹ e do *Institut für Sozialforschung* [Instituto de Pesquisas Sociais] no decorrer dos anos de 1923 a 1950.

O aspecto a ser destacado inicialmente refere-se à expressão “Escola de Frankfurt”, esta que surgiu em um momento cronológico posterior ao que será abordado. O *Institut für Sozialforschung* em seus primórdios não era designado por

¹ A chamada Escola de Frankfurt, composta por alguns membros do *Institut für Sozialforschung* [Instituto de Pesquisas Sociais], de fato pode ser vista como apresentando de forma quintessencial o dilema do intelectual de esquerda do século XX. Poucos de seus equivalentes foram tão sensíveis ao poder absorvente da cultura dominante e de seus pretensos adversários. Durante toda a existência do Institut, e especialmente no período de 1923 a 1950, o medo da cooptação e da integração inquietou profundamente seus membros. Embora as exigências da história os tenham obrigado ao exílio, como parte da migração intelectual da Europa Central depois de 1933, eles já eram exilados em relação ao mundo exterior desde quando começaram a trabalhar juntos. Longe de ser fonte de pesar, entretanto, esse *status* era aceito e até alimentado como condição *sine qua non* de sua fertilidade intelectual (JAY, 2008, p.29).

tal expressão, esta somente foi aderida ao *Institut*² após o seu retorno à Alemanha pós-guerra na década de 1950. O *Institut* inicialmente se instituiu na recém-criada República de Weimar, estabelecida na Alemanha, no período após à Primeira Guerra Mundial, em 1919, que durou até a ascensão dos nazistas ao poder, em 1933.

Uma outra característica essencial é que a Escola de Frankfurt, apesar da autonomia de seus membros, apresenta coerência em seu pensamento, “uma coerência que afetou a quase-totalidade de seu trabalho em diferentes áreas” (JAY, 2008, p.30). Essa autonomia que resultou na coerência do pensamento frankfurtiano só foi assegurada graças à Felix J. Weil³.

Desde seus primórdios, a independência foi entendida como um pré-requisito necessário à tarefa de inovação teórica e de pesquisa social irrestrita. Felizmente, os meios para garantir essas condições estavam disponíveis. A ideia de uma estrutura em que esses objetivos pudessem se perseguidos foi concedida por Felix J. Weil em 1922 (JAY, 2008, p.41).

A ideia de um instituto independente intelectual e financeiramente, foi concebida por Weil durante a Primeira Semana Marxista do Trabalho [*Erst Marxistische Arbeitswoche – EMA*] realizada em Ilmenau, na Turíngia em 1923, que ganhou grande incentivos, dentre estes incentivadores estava Friedrich Pollock⁴. Em anos anteriores Pollock conhecera Max Horkheimer⁵, este último que se tornaria

² A grafia alemã “Institut” será usada ao longo de todo o texto, para distingui-lo de qualquer outro instituto. Também será usada como equivalente a “Escola de Frankfurt” no período posterior a 1933. Convém lembrar, todavia, que a ideia de uma escola específica só se deu depois que o Institut foi obrigado a sair de Frankfurt (o termo em si só foi usado quando ele voltou à Alemanha, em 1950) (JAY, 2008, p. 29).

³ Felix J. Weil era filho único de um comerciante de cereais nascido na Alemanha, Hermann Weil, que tinha trocado o país pela Argentina, por volta de 1890, e acumulara considerável fortuna exportando cereais para a Europa. Nascido em 1898 em Buenos Aires, Felix foi mandado para Frankfurt aos nove anos, a fim de frequentar o Goethe Gymnasium e, mais tarde, a recém universidade daquela cidade. Exceto por um ano importante passado em Tübingen, em 1918-1919, onde se envolveu pela primeira vez em causas esquerdistas na universidade Weil permaneceu em Frankfurt até obter um doutorado *magna cum laude* em ciência política. [...] Usando recursos próprios, consideráveis, herdados da mãe, e também a fortuna do pai, Weil começou a apoiar diversas aventuras radicais na Alemanha (JAY, 2008, p.41).

⁴Friedrich Pollock (1894-1970), nasceu em Freiburg, em Bresgau. Filho primogênito de uma família judia do ramo empresarial. Em 1919, ao lado de Horkheimer, Pollock se muda para Frankfurt, onde estuda Economia e Ciências Políticas. Constituiu-se com cientista social, filósofo e economista marxista alemão. Membro da Escola de Frankfurt e fundador do *Institut Für Sozialforschung* de Frankfurt. Ele elaborou a vertente econômica do projeto da Teoria Crítica e ficou conhecido por seus estudos sobre o capitalismo de Estado. (Nota da Pesquisadora).

⁵ Max Horkheimer, o principal diretor da Revista de Pesquisa Social, desde o afastamento de Grumberg nos fins da década de 1920, nasceu em Stuttgart, a 14 de fevereiro de 1895 e faleceu em

uma importante personalidade na constituição e desenvolvimento do *Institut*. Que nessa ocasião, uniu-se à Pollock em apoio aos ideais de Weil. “O relacionamento de Horkheimer com Pollock”, afirma Jay (2008, p. 43), “foi uma das pedras angulares do *Institut*” (JAY, 2008, p.43). Um complementava o outro nas atividades do *Institut*, Pollock responsável pelas atividades relacionadas à organização do cotidiano, com o intuito de que Horkheimer se dedicasse tão somente para as pesquisas.

Em 3 de fevereiro de 1923 aconteceu a criação oficial do *Institut für Sozialforschung*, com sede provisória no Museu Senckenberg de Ciências Naturais. O “*Institut* começou a funcionar imediatamente, como lembrou Weil, ‘em meio a caixas de mudanças abertas, repletas de livros, em mesas improvisadas com tábuas, sob esqueletos gigantescos de uma baleia, um diclodoco e um ictiossauro’.” (JAY, 2008, p.47). No mês seguinte à oficialização se iniciou a construção do prédio que se tornara a sede oficial do *Institut* em Frankfurt, somente em 22 de junho do ano seguinte que o prédio foi inaugurado “na Victoria-Alle n.17, perto da esquina da Bockenheimer Landstrasse, no *campus* da universidade” (JAY, 2008, p.47). Desta feita, Grünberg realizou um discurso de inauguração, dentre os diversos aspectos abordados por ele, o mesmo salientou sobre o processo de adaptação que estava relegando a educação crítica a segundo plano nas universidades, da mesma forma, o *Institut* se opôs ferozmente à essa inclinação, em todas as instancias sociais, desde o seu início.

Grünberg concluiu o discurso de inauguração afirmando fidelidade ao marxismo como metodologia científica. [...] O marxismo seria o princípio regente do *Institut*. A concepção de análise materialista de Grünberg não fazia rodeios. [...] A epistemologia indutiva de Grünberg, todavia, não recebeu a aprovação de Horkheimer e dos membros mais jovens do grupo. Mesmo assim, nos primeiros anos da história do *Institut*, prevaleceu a abordagem de Grünberg (JAY, 2008, p.48-49).

O *Institut* em seus primeiros anos direcionou seus estudos à análise da subestrutura socioeconômica da sociedade burguesa e, a partir da década de 1930 que os estudos foram direcionados, principalmente, para a análise da superestrutura

Nuremberg, a 9 de julho de 1973. Em 1930, tornou-se professor em Frankfurt, onde permaneceu até 1934, quando teve de se refugiar, como os demais companheiros. Nesse ano transferiu-se para os Estados Unidos, passando a lecionar na Universidade de Colúmbia. Nos Estados Unidos Horkheimer permaneceu até 1949, ano em que pôde regressar a Frankfurt e reorganizar o Instituto de Pesquisas Sociais, com Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1989).

cultural dessa sociedade. Essa mudança de ênfase deu-se devido às contribuições de Leo Löwenthal⁶ e de Theodor Wiesengrund-Adorno⁷, as maiores contribuições sendo do último. Uma dessas contribuições de Adorno, foi devido a sua amizade com Siegfried Kracauer⁸, que conseqüentemente refletiu no pensamento do Institut.

A abordagem de Kracauer combinava o interesse pelas ideias em si como uma aguda sociologia do saber. A desconfiança que tinha dos sistemas fechados, bem como a ênfase no particular em oposição ao universal, causaram uma impressão marcante em seu jovem amigo (JAY, 2008, p.60).

Foi em 1922, antes de Adorno contribuir com os estudos do *Institut*, que Horkheimer e ele se conheceram e iniciaram uma profunda amizade. Dentre os pensamentos dos membros do *Institut*, o de Adorno foi o que mais se assemelhou com o pensamento de Horkheimer.

[...]o jovem Adorno interessado em mais do que objetivos intelectuais. Como Horkheimer, combinava uma rigorosa mentalidade filosófica com uma sensibilidade mais estética do que científica. Enquanto as inclinações artísticas de Horkheimer levaram-no para a literatura e para uma série de romances inéditos, Adorno sentiu-se mais profundamente atraído pela música, num reflexo do ambiente sumamente musical em que estivera imerso desde o nascimento. Caçula dos luminares da Escola de Frankfurt, Adorno nasceu em 1903 (JAY, 2008, p.60).

Desde sua inauguração em 1924, o *Institut* passou por mudanças consideráveis. Até que em 1929, Grünberg renúncia ao cargo de diretor, devido ao seu estado de saúde após um derrame ocorrido dois anos antes. A escolha mais evidente para suceder o cargo foi Horkheimer, mas apenas em 1931 que ele

⁶ Leo Löwenthal (1900-1993), nasceu “em Frankfurt, filho de um médico judeu, serviu na guerra como os outros, antes de iniciar sua carreira acadêmica. [...]Foi como sociólogo de literatura e estudioso da cultura popular que Löwenthal contribuiu mais para o Institut, depois de se tornar membro em 1930” (JAY, 2008, p. 59).

⁷ Theodor Wiesengrund-Adorno (1903-1969), nascido em Frankfurt. Ficou conhecido pelo nome da mãe, principalmente, depois da emigração devido à origem judaica do nome do pai. “Ao lado de Horkheimer, Adorno, como o chamaremos daqui em diante, tornou-se o homem que se identificou mais de perto com o destino do Institut, ao qual se ligou oficialmente em 1938. No período anterior à emigração, todavia, suas energias, sempre enormes, dividiram-se entre diferentes projetos, alguns dos quais longe de Frankfurt. Mesmo após sua partida da Europa, quando o Institut se tornou a estrutura institucional dominante que trabalhava, Adorno não se restringiu a nenhuma disciplina em particular (JAY, 2008, p. 59). (Nota da Pesquisadora).

⁸ Siegfried Kracauer (1889-1966) nasceu em Frankfurt, filho de comerciantes judeus. Foi um exilado, assim como muitos intelectuais judeus alemães. Kracauer foi sociólogo, crítico cultural, teórico de cinema alemão e se descobriu um brilhante escritor (Nota da Pesquisadora).

oficialmente tomou posse do cargo. Foi no período de sua direção que “o *Institut für Sozialforschung* entrou em sua fase de maior produtividade, que é ainda mais impressionante quando vista no contexto da emigração e da desorientação cultural que veio logo a seguir” (JAY, 2008, p.63). Já desde sua cerimônia de posse, Horkheimer explicitou as divergências entre a sua abordagem e a de Grünberg.

Após a conclusão de seu discurso, ele apresentou o que seria a primeiro estudo do *Institut*, a partir daquele momento, usando uma de alguns métodos de pesquisa, este seria “um estudo das atitudes de operários e empregados para com uma variedade de problemas da Alemanha e do resto da Europa desenvolvida” (JAY, 2008, p.64). Para a concretização desse estudo, o *Institut* aceitou a oferta de Albert Thomas, diretor da Organização Internacional do Trabalho. Por conseguinte, o *Institut* fundou uma sucursal em Genebra, porém, como afirma Jay (2008, p.64) havia algo de maior importância na criação dessa sucursal fora da Alemanha.

Foi a primeira de tais sucursais instaladas fora da Alemanha nos anos seguintes. A decisão de aceitar a oferta de Thomas não decorreu apenas do desejo de compilar dados; o funesto panorama político da Alemanha já indicava que o exílio poderia ser uma necessidade futura. Assim, Pollock recebeu a incumbência de instalar um escritório permanente em Genebra; Kurt Mandelbaum, seu assistente, acompanhou-o. Uma vez firmemente estabelecido esse escritório em 1931, a maior parte das verbas do *Institut* foi transferida em surdina para uma empresa em um país neutro, a Holanda (JAY, 2008, p.64).

Na década de 1930, por meio dos ensaios publicados no *Zeitschrift für Sozialforschung*, muitos dos trabalhos do *Institut* foram apresentados e, em sua primeira edição foi notável a diversificação do pensamento do *Institut*. Jay (2008, p.98) complementa, que a “diversificação deliberada de campos, refletia a importância atribuída pela teoria crítica à totalidade das mediações dialéticas, que tinha de ser apreendida no processo de análise da sociedade.” Também nessa década, novos membros foram aderidos ao *Institut*, como por exemplo, Eric Fromm. Este sendo um dos psicanalistas responsáveis pelo início da introdução da psicanálise nos estudos do *Institut*, porém com o decorrer do desenvolvimento do pensamento do *Institut*, a abordagem de Fromm⁹ se distanciou de forma drástica da

⁹ Eric Fromm (1900-1980), nascido em Frankfurt, “foi criado em um meio religioso. Durante a adolescência, sentiu forte atração pelas correntes messiânicas do pensamento judaico. [...] Dos seus

psicanálise abordada pelos outros membros. “Casamento antinatural de Freud¹⁰ e Marx”, foi o ponto crucial que culminou no fim da era Grünber, esse momento se intensificou com a inserção de Hebert Marcuse¹¹.

Em 1956, o Institut manifestou gratidão a Freud, por ocasião de seu centésimo aniversário de nascimento, com um volume especial da nova série dos *Frankfurter Beiträge zur Soziologie* [Contribuições de Frankfurt à sociologia]. Todavia, o membro do círculo interno do Institut que menos tivera a ver com as especulações psicológicas do período norte-americano foi quem tentou mais uma vez, conciliar Freud e Marx em um sentido otimista. Em *Eros e civilização*, Hebert Marcuse procurou resgatar o “Freud revolucionário” que Fromm havia descartado como um mito, e que Horkheimer e Adorno haviam transformado num profeta da desesperança (JAY, 2008, p.155).

Em 30 de janeiro de 1933, aconteceu o que muitos temiam e também previam, a tomada do poder pelos nazistas e, “o futuro de uma organização confessadamente marxista, quase exclusivamente composta por homens de ascendência judaica – pelo menos segundo os padrões nazistas –, era obviamente sombrio” (JAY, 2008, p.68). Em março, o *Institut* foi fechado e teve sua biblioteca confiscada pelo governo. Nesse exato momento, alguns de seus membros fugiam da Alemanha, como mencionada anteriormente as finanças do *Institut* só não foram confiscadas também devido as transferências para outras sucursais. A maioria da equipe do *Institut* conseguiu deixar Frankfurt, a “única exceção foi Wittfogel, que voltou da Suíça para a Alemanha e, por suas atividades políticas, foi enviado a um campo de concentração em março, [...]foi finalmente libertado em novembro de 1933,” (JAY, 2008, p.68).

antecedentes judaicos, Fromm assimilou algo muito diferente do que parece ter sido assimilado por Horkheimer e Adorno dos deles (Jay, 2008, p. 135-136).

¹⁰ Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), nasceu na cidade de Freiberg, na Morávia. Passou grande parte de sua vida em Viena, capital da Áustria. Porém devido a chegada dos nazistas em 1938, viveu seus últimos anos exilado em Londres, algumas de suas obras chegaram a ser queimadas pelos nazistas. Ele era médico neurologista, atuava nos campos da medicina, psicologia, filosofia entre outros. É considerado o pai da Psicanálise, pois o mesmo a fundou. Uma das figuras mais influentes do século XX, Freud revolucionou o campo científico ao criar um novo modelo teórico, que é a psicanálise. (Nota da Pesquisadora).

¹¹ Em 1933, Marcuse somou-se aos integrantes do Institut que se comprometia com uma compreensão dialética e não mecanicista do marxismo. Foi imediatamente nomeado para o escritório de Genebra (JAY, 2008, p.67) este “que viria a se tornar um dos principais expoentes da teoria crítica” (JAY, 2008, p.66).

A maior parte dos membros do *Institut* buscaram exílio quando os nazistas assumiram o poder, naquele momento nem eles e nem o mundo tinham noção das múltiplas proporções que aquele evento tomaria. Com isso, a editora *Zeitschrift* em Leipzig, não pode dar continuidade às publicações. E, em setembro do mesmo ano a *Zeitschrift* em Paris foi publicada. Nesta ocasião, Jay (2008, p.77) apresenta, que “a expressão ‘internacional’, [...] aparecia na nova denominação do Institut”, esta evidenciada na *Zeitschrift* e, também na busca de uma nova sede.

O período inicial do Institut, na Alemanha, chegara ao fim. Na breve década decorrida desde a sua fundação, ele havia reunido um grupo de jovens intelectuais com talentos variados, dispostos a coordená-los a serviço das pesquisas sociais, tais como concebidas pelo Institut. [...] Dentro do Institut, um grupo ainda menor se havia formado em torno de Horkheimer, composto por Pollock, Löwenthal, Adorno, Marcuse e Fromm. O núcleo das realizações do Institut nasceu do trabalho deles, enraizado na tradição predominante da filosofia europeia, aberto às técnicas empíricas contemporâneas e orientado para as questões sociais do momento (JAY, 2008, p.69-70).

Na busca por uma nova sede, o “Institut Internacional de Pesquisas Sociais” se reinstalou na Universidade de Colúmbia, em Nova York, em 1934. Os membros da Escola de Frankfurt integraram uma das primeiras ondas de “intelectuais refugiados da Europa Central que tanto enriqueceram a vida cultural norte-americana nas décadas seguintes” (JAY, 2008, p.79). Dessa maneira, como forma de preservação da “tradição humanista na cultura alemã que estava sobre ameaça de extinção”, a escrita na língua pátria, o alemão, foi uma forma de resistência “à identificação do nazismo com tudo que era alemão”. (JAY, 2008, p.80). Todavia, após sua reinstalação, conforme Jay (2008, p.86), “os artigos do *Zeitschrift* evitaram escrupulosamente o uso de palavras como ‘marxismo’ ou ‘comunismo’, substituindo-as por ‘materialismo dialético’ ou ‘teoria materialista da sociedade’”. Resultando assim, em leves mudanças.

Mas o desejo de Horkheimer de manter o Institut formalmente alemão também se enraizou num sério reconhecimento da necessidade de preservar um vínculo com o passado humanista alemão, vínculo que poderia contribuir para a futura reconstrução de uma cultura alemã pós-nazista (JAY, 2008, p.164).

Os principais objetivos do *Institut* na década de 1930 se constituíram em torno da denúncia e da análise do crescente fascismo, tal como a busca de combatê-lo. “A preocupação do Institut”, apontou Jay (2008, p. 194), “era claramente com o nazismo, considerado a manifestação mais significativa e assustadora do colapso da civilização ocidental.” Paralelo aos estudos acerca da temática do nazismo, os membros da Escola de Frankfurt desenvolveram estudos críticos relativos à cultura de massa. Uma das conclusões desses estudos foi o de que “a difusão da tecnologia servia à indústria da cultura nos Estados Unidos do mesmo modo que ajudava a intensificar o controle dos governos autoritários na Europa (JAY, 2008, p.278). Dessa forma, as tecnologias se tornavam mecanismos favoráveis na manutenção e desenvolvimento do fascismo.

As quase duas décadas que a guerra se estendeu, obrigou o *Institut* a passar por gradativas redefinições em seu âmbito institucional, nesse período, a Escola de Frankfurt cedeu apoio financeiro a muitos refugiados. Porém, em determinado momento a situação financeira da mesma passou por uma fase bastante crítica, levando Horkheimer “a especular sobre a possível dissolução do *Institut*, caso não se encontrasse um patrocinador” (JAY, 2008, p.282-283). Em 1942, a comissão Judaica Norte-Americana [AJC] concedeu uma considerável verba ao *Institut*, com a expectativa de contribuir com a continuidade dos estudos sobre o preconceito e evitar a propagação do fascismo nos Estados Unidos. A partir desses estudos, de acordo com Jay (2008, p.283), em 1944 o *Institut* iniciou “a mais ampla e contínua concentração do *Institut* em pesquisas empíricas”. Apesar da crítica da Escola de Frankfurt à sistemas reducionistas desde de seus primórdios, ela nunca refutou de forma arrogante as pesquisas empíricas.

A despeito de usar técnicas empíricas e estatísticas norte-americanas, o Institut não havia abandonado a metodologia da teoria crítica. Em geral, continuou fiel aos dogmas dessa metodologia, tal como resumidos em “Teoria tradicional e teoria crítica”, mas com a importante ressalva de que a práxis deixou de ser enfatizada como a base de verificação da teoria. Mas a crítica ao Institut ao modelo hipótese-verificação-conclusão em pesquisas sociais continuou em vigor. A indução, tal como normalmente compreendida, não era aceitável (JAY, 2008, p.304).

Os trabalhos da Escola de Frankfurt, na década de 1940, se voltariam à problemática em torno da “interação dessas técnicas com uma abordagem

realmente crítica, que enfatizasse o primado da teoria” (JAY, 2008, p.316). E como ambas se relacionariam com a práxis política. Dessa forma, no decorrer da década, o *Institut* buscava a superação do isolamento acadêmico, sem incidir nos reducionismos da racionalidade instrumental e, cada vez mais, foi se distanciando do marxismo ortodoxo.

A expressão mais clara dessa mudança foi a substituição que o Institut fez do conflito entre classes, pedra angular de qualquer teoria verdadeiramente marxista, por um novo motor da história. O foco passou a incidir sobre o conflito maior entre o homem e a natureza, tanto externa quanto internamente – um conflito cuja origem remontava a uma época anterior ao capitalismo e cuja continuação, ou até intensificação, parecia provável depois que o capitalismo chegasse ao fim. Alguns sinais dessa nova ênfase tinham aparecido no debate de membros do Institut sobre o fascismo, durante a guerra (JAY, 2008, p.321).

Com o fim da guerra, a partir do ano de 1945, alguns dos membros da Escola de Frankfurt ansiavam pelo retorno à vida acadêmica de maneira plena. No ano seguinte, a concretização de um público alemão começava a acontecer, devido à decisão que a Escola de Frankfurt havia tomado na década de 1930, de sua escrita permanecer na língua alemã. Com isso, nesse mesmo ano, surgiu a primeira proposta para que o *Institut* retornasse à Frankfurt. Conforme Jay (2008, p.348) as “autoridades de Frankfurt estavam empenhadas em recuperar a eminência intelectual que a cidade tivera antes do nazismo,” pois a reinstalação do *Institut* deveria significar “um gesto de homenagem aos alemães que haviam resistido a Hitler, ajudando os judeus”.

Independentemente do novo panorama social europeu, o trauma da tomada do poder pelos nazistas permaneceu. Durante as décadas que se sucederam ao retorno, muitos dos membros do *Institut* usaram pseudônimos, forçadamente. Só que “mais grave que isso, os nazistas mataram alguns homens ligados ao *Institut*”, outros deles segundo Jay (2008, p.357), “conheceram campos de concentração, embora tenham tido a sorte de libertados antes que esses campos se transformassem em campos de extermínio”.

No início da década de 1950, ocorre o retorno do *Institut* à Alemanha, e com ele as técnicas empíricas obtidas durante o período nos Estados Unidos. O fomento dessas metodologias norte-americanas, foi o modo que os membros do *Institut* encontraram para combater a hostilidade deixada pelo nazismo, e principalmente, se

opor ao positivismo naquele momento na Alemanha. Contudo, no final dessa década,

[...] a atitude do Institut para com o empirismo passou por uma séria inversão de ênfase. Os métodos norte-americanos tiveram um êxito excessivo junto aos cientistas sociais alemães. Assim, mais uma vez, a sensibilidade da Escola de Frankfurt ao abuso reducionista da metodologia empírica veio para o primeiro plano. Na década seguinte, para sair um momento da nossa cronologia, a sociologia alemã dividiu-se em dois campos de metodologistas dialéticos e empíricos, em guerra entre si, e suas polêmicas evocaram comparações com a grande *Methodenstreit* [disputa metodológica] da era guilhermina. Embora o Institut e aliados – como Jürgen Habermas, da Universidade de Frankfurt – fossem os grandes expoentes da postura dialética, eles tomaram o cuidado de evitar o repúdio generalizado às técnicas que o Institut havia manejado com tamanho efeito nos Estados Unidos (JAY, 2008, p.316).

No retorno do *Institut* para a Alemanha, em 1950, Horkheimer expressou uma grande preocupação não apenas com um novo traslado, mas principalmente, pelo novo cenário em que nem todos os membros o acompanhasse nesse retorno. Apesar de uma equipe reduzida, foi o suficiente para se reestabelecerem na nova Frankfurt, bem diferente dos tempos da República de Weimar do início do século. Em consequência ao bombardeio da sede original do *Institut*, somente no final do ano seguinte, ele começou a funcionar em um novo prédio, na mesma rua do primeiro.

O “Café Max”, como o Institut passou a ser conhecido entre os novos alunos, voltou a funcionar plenamente. O novo nome era uma referência não apenas a Max Horkheimer, mas também ao apelido do Institut antes da guerra, “Café Marx”. A queda do “r” simbolizou o afastamento do radicalismo durante o período norte-americano do Institut (JAY, 2008, p.352).

Nos primeiros anos do retorno da Escola de Frankfurt, o principal trabalho de Horkheimer foi reorganizar o *Institut*, isto, sem romper as relações com os Estados Unidos. Jay (2008, p.354) afirma que Horkheimer ao retornar “foi tratado como celebridade por uma comunidade frankfurtiana que se sentia grata pelo menos um sobrevivente da cultura de Weimar.” Nessa perspectiva, é importante entender que há uma distinção entre o *Institut* nos Estados Unidos e o *Institut* que se reorganizou em Frankfurt, está se dá por meio da mediação desenvolvida em cada meio social e

intelectual que o *Institut* se fixou. Logo, conclui-se que na estadia do *Institut* nos Estados Unidos, a Escola de Frankfurt não se desenvolveu plenamente. Ela se conservou distante do seguimento acadêmico norte-americano, mantendo seus membros isolados de forma a manter sua independência teórica.

Após a volta para Frankfurt, isso mudou. Uma das motivações do retorno tinha sido o efeito que o Institut poderia exercer em uma nova geração de estudantes alemães. Isso significaria uma participação muito maior na vida normal da comunidade universitária. Em vez de se desenvolver em relativo isolamento, a Escola de Frankfurt passou a ser uma das grandes correntes do pensamento sociológico e filosófico alemão. Em vez de ignorado, seu trabalho tornou-se fonte de intensa disputa, cuja magnitude, como já mencionamos, rivalizou com a *Methodenstreit* [disputa metodológica] que havia cindido o pensamento social alemão meio século antes. Sem a barreira linguística, as ideias do Institut se disseminaram como nunca. Até a mais conservadora das ciências sociais, a história, foi influenciada pela teoria crítica. Em contraste com a árida paisagem intelectual da Alemanha do pós-guerra, a Escola de Frankfurt destacou-se ainda mais do que teria feito se as condições fossem semelhantes às que tinham vigorado na República de Weimar. Em suma, depois de 1950, a existência institucional da Escola de Frankfurt serviu de mediadora positiva entre as ideias de seus componentes e a sociedade como um todo. Em vez de isolamento, isso proporcionou uma plataforma para a propagação da teoria crítica, tal como ela se desenvolvia no novo contexto (JAY, 2008, p.358).

Por fim, mesmo com o abandono de muitos dos dogmas marxistas, a Escola de Frankfurt contribuiu para a sua identificação como “um objeto legítimo de investigação” (JAY, 2008, p.363), por meio de sua interação com a psicanálise. Com isso, a revisão apresentada pela Escola de Frankfurt do marxismo resultou na renúncia da teoria crítica como uma de suas ramificações. Ela, na época do exílio nos Estados Unidos levou consigo muito da cultura alemã, e em sua segunda encarnação em Frankfurt trouxe-a de volta contribuindo com a restauração cultural da Alemanha, que havia sido destruída por Hitler. A Escola de Frankfurt nas décadas de 1950 e 1960 serviu como “ponte entre o passado cultural da Alemanha e o presente pós-nazista” (JAY, 2008, p.366). Pelo fato de seus membros não se dispersarem durante o exílio, o *Institut* foi o único “representante coletivo da cultura de Weimar a sobreviver” e a se reestabelecer na Alemanha.

Jay (2008, p.366) conclui que a Escola de Frankfurt, “foi um componente singular de um acontecimento ímpar na história ocidental recente. Nos tempos modernos, foi a única aglomeração interdisciplinar de estudiosos que trabalhavam

em diferentes problemas a partir de uma base teórica comum”. E finaliza sua bela obra sobre o *Institut für Sozialforschung* da Escola de Frankfurt com uma analogia referente a uma frase de Adorno: “Escrever poesia depois de Auschwitz é um ato de barbárie”. Em que a Escola de Frankfurt ao “escrever teoria social e conduzir pesquisas científicas” (JAY, 2008, p.367) estaria constituindo um ato de resistência no presente, para que “escrever poesia deixe de ser um ato de barbárie” nas gerações futuras.

1.2– O que é a Teoria Crítica da Sociedade

Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis.

- ADORNO -

A expressão Teoria Crítica, como conhecemos nos dias de hoje, surge com Max Horkheimer (1991) em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, tradução do alemão: “*Traditionelle und kritische Theorie*”. Esse texto foi publicado pela primeira vez no ano de 1937 pela *Zeitschrift fuer Sozialforschung*. Nesse texto, Horkheimer (1991) por meio de uma análise profundamente crítica acerca das escolas filosóficas existentes, estabelece um posicionamento oposto ao do pensamento tradicional, pois desde sua origem a Teoria Crítica caracteriza-se, como mencionado anteriormente, de forma contrária aos sistemas filosóficos fechados, nesse sentido ele nos esclarece a seguinte ideia:

Dentre as diferentes escolas filosóficas parecem ser os positivistas e pragmáticos que tomam em consideração o entrelaçamento do trabalho teórico com o processo de vida da sociedade. Eles assinalam como tarefa da ciência a previsão e a utilidade dos resultados (HORKHEIMER, 1991, p.36).

A conceitualização da Teoria Crítica se dá de forma intrinsecamente ligada à construção e formulação da Escola de Frankfurt, estas opõem-se ferozmente à “utilidade dos resultados” ignora este sinal como determinam os positivistas e pragmáticos. A Teoria Crítica em momento algum visa apenas o resultado ou apenas o objeto, mas o vê no processo existente entre o sujeito e o objeto até

chegar-se a um resultado, a situação em que o homem constrói o objeto, e este objeto faz parte do homem, pois tem consciência humana.

O materialismo dialético possibilita a tensão nas relações existentes dos conceitos, Jay (2008, p.97) fala que “a dialética sondava o ‘campo de força’, para usar uma expressão de Adorno, entre a consciência e o ser, o sujeito e o objeto”. Dessa forma, podemos explicitar que a dimensão dialética da Teoria Crítica, busca compreender toda e qualquer etapa histórica de acordo com seu teor original, sem incidir em conceitos isolados e determinados

[...] a teoria crítica é menos ambiciosa do que a filosofia tradicional¹². Não se considera capaz de dar respostas permanentes às antiquíssimas questões sobre a condição humana. Em vez disso, “pretende mostrar apenas as condições sociais específicas que se acham na raiz da impossibilidade de a filosofia formular o problema de maneira abrangente, e indicar qualquer outra solução [está] além das fronteiras dessa filosofia. A inverdade inerente a todo tratamento transcendental do problema, portanto, chega à filosofia ‘de fora para dentro’ e por isso só pode ser superada de fora da filosofia” (JAY, 2008, p.123).

O pensamento autônomo e dialético é uma das exigências da Teoria Crítica, ela desde sua essência concebe que o conhecimento em sua forma mais elevada só se constitui por meio dessa perspectiva de pensamento. Na concepção de Jay (2008):

[...] na teoria crítica havia uma metafísica negativa e uma antropologia negativa implícitas – negativa no sentido de se recusar a se definir de uma forma fixa, com isso aderindo ao aforismo nietzchiano de que “uma grande verdade quer ser criticada, não idolatrada” (JAY, 2008, p.109).

A Escola de Frankfurt, reconhece “o papel do intelectual, como o *Institut* passou a crer com uma certeza crescente, era continuar a pensar no que estava se tornando cada vez mais impensável no mundo moderno” (JAY, 2008, p.126). E, é nessa perspectiva que Horkheimer cunha o conceito de Teoria Crítica.

¹²A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores (HORKHEIMER, 1991, p.69).

O pensamento crítico está orientado para uma experiência que irá conduzir à emancipação dos indivíduos em suas relações na sociedade, já o pensamento tradicional limita-se à constituição de indivíduos que são vistos apenas como números a serem reproduzidos. Tal processo é visto pelos frankfurtianos como desumano “e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade” (HORKHEIMER, 1991, p.46). Esta é uma das grandes diferenças presentes entre a Teoria Tradicional e a Teoria Crítica, em que a primeira leva à desumanização, enquanto a segunda leva à humanização, para Horkheimer (1991)

[...] os interesses do pensamento crítico são universais, mas não universalmente reconhecidos. Os conceitos que surgem sob sua influência são críticos frente ao presente. Classe, exploração, miséria, lucro, pauperização, ruína são momentos da totalidade conceitual. O sentido não deve ser buscado na reprodução da sociedade atual, mas na sua transformação (HORKHEIMER, 1991, p.52).

Como podemos observar, a Teoria Crítica funda-se historicamente, levando em consideração na elaboração da sua crítica todos os aspectos sócio-históricos, políticos e culturais da sociedade. Ela estuda os acontecimentos em sua totalidade de forma dialética. Muitos elementos e processos analisados e criticados pela Teoria Crítica advém do modo de produção capitalista que rege a sociedade na contemporaneidade. Para Horkheimer (1991) os pensamentos positivista e pragmático são engrenagens primordiais na manutenção do sistema capitalista, em que tudo e todos transformam-se em mera mercadoria. Na sua análise, Horkheimer (1991) afirma, no que se refere à compreensão desse sistema, a seguinte ideia:

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

Torna-se perceptível nesse processo de reificação¹³ a conversão da atividade humana em mercadoria, conseqüentemente, ocorre também a instrumentalização da razão, como Horkheimer (2002, p. 106) afirma: “A completa transformação do mundo em mundo mais de meios do que de fins é em si mesma a consequência do desenvolvimento histórico da produção”. O processo de reificação, também, conduz à cisão entre o sujeito e o objeto. A separação entre sujeito e objeto está presente na constituição do pensamento positivista. Porém, pela lente da Teoria Crítica tal cisão transforma-se em ideologia, pois “Uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto” (ADORNO, 1995, p. 183). Ou seja, sujeito e objetos são indissociáveis, e o papel da Teoria Crítica consiste em tencioná-los para perceber as insuficiências, da mesma forma

O fato de se aceitar um objeto separado da teoria significa falsificar a imagem, e conduz ao quietismo e ao conformismo. Todas as suas partes pressupõem a existência da crítica e da luta contra o estabelecido, dentro da linha traçada por ela mesma (HORKHEIMER, 1991, p.59).

Para os pensadores positivistas e pragmáticos, um indivíduo silencioso, conformado com as condições sociais impostas, isto é, que abandona os seus valores culturais, é o ideal. A alienação imposta por tais posicionamentos filosóficos faz com que o pensamento perca suas bases, recaindo assim na separação do sujeito e objeto. Para a Teoria Crítica, esse extremismo possibilita a concretização de um verdadeiro processo de desumanização que é resultado de um obscuro processo de barbarização da sociedade. Segundo a Teoria Crítica, o sujeito é concreto, é social e, não existe o sujeito sem sociedade, tampouco a sociedade sem sujeito, pois o indivíduo e sociedade não se separam, tal separação é eliminada na Teoria Crítica. Nela se torna claro o movimento dinâmico de seu objeto de estudo e

¹³ A reificação é um processo cuja origem deve ser buscada nos começos da sociedade organizada e do uso de instrumentos. Contudo, a transformação de todos os produtos da atividade humana em mercadorias só se concretizou com a emergência da sociedade industrial. As funções outrora preenchidas pela razão objetiva, pela religião autoritária, ou pela metafísica, têm sido ocupadas pelos mecanismos reificantes do anônimo sistema econômico. É o preço pago no mercado que determina a oferta de uma mercadoria e a produtividade do trabalho. As atividades são classificadas como sem sentido ou supérfluas, como luxos, a menos que tenham alguma utilidade ou, como durante a guerra, contribuam para manter e salvaguardar as condições gerais sob as quais a indústria pode florescer. O trabalho produtivo, manual ou intelectual, tornou-se respeitável, e na verdade são chamados produtivos o único modo aceito de gastar a vida, e qualquer ocupação, a busca de qualquer objetivo que resulte posteriormente rentável (HORKHEIMER, 2002, p.45).

das relações intrínsecas do mesmo. Portanto, o desenvolvimento intelectual do sujeito está intimamente relacionado ao desenvolvimento histórico da sociedade:

O futuro da humanidade depende da existência do comportamento crítico que abriga em si elementos da teoria tradicional e dessa cultura que tende a desaparecer. Uma ciência que em sua autonomia imaginária se satisfaz em considerar a *práxis* – à qual serve na qual está inserida – como o seu Além, e se contenta com a separação entre pensamento e ação, já renunciou à humanidade. Determinar o conteúdo e a finalidade de suas próprias realizações, e não apenas nas partes isoladas mas em sua totalidade, é a característica marcante da atividade intelectual. Sua própria condição a leva à transformação histórica. Por detrás da proclamação de “espírito social” e “comunidade nacional” se aprofunda, dia a dia, a oposição entre indivíduo e sociedade. A autodeterminação da ciência se torna cada vez mais abstrata. O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência (HORKHEIMER, 1991, p.67).

Com efeito, a Teoria Crítica em sua oposição ao pensamento tradicional positivista não visa a cisão na relação sujeito e objeto, ao contrário, a Teoria Crítica da Sociedade defende ser impossível definir sujeito em um sistema filosófico fechado e, busca criar suas raízes na lógica dialética existente na relação intrínseca entre sujeito e objeto, esses concebidos na perspectiva frankfurtiana como indissociáveis. Enquanto posicionamento filosófico, o pensamento crítico questiona a teoria tradicional, de cunho cartesiano, que projeta uma imagem de superação da miséria do presente, ocasionada pelo sistema capitalista. Se a Teoria Crítica não se caracterizar como a face intelectual do processo histórico de emancipação do sujeito, ela torna-se teoria tradicional, esta que é desconectada das realidades dos sujeitos em sociedade. Ao contrário da teoria tradicional

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

Para esse frankfurtiano, no sentido das teorias positivista e pragmática a atividade da sociedade é cega e concreta e, a do indivíduo é abstrata e consciente,

o indivíduo registra a realidade efetiva como mera sequência de fatos. A razão torna-se turva enquanto os homens agirem como membros de organismos irracionais. Essa irracionalidade, acarreta a reificação do processo de formação existente nas relações humanas, na qual de forma explícita e implícita o homem é submetido à uma condição de transformação do seu processo formativo em mero produto final, ao contrário disso, Horkheimer (1991) afirma o seguinte:

A teoria crítica [...] na formação de suas categorias e em todas as fases de seu desenvolvimento, segue conscientemente o interesse por uma organização racional da atividade humana: classificar e legitimar esse interesse é a tarefa que ela confere a si própria. Pois para a teoria crítica não se trata apenas dos fins tais como são apresentados pelas formas de vida vigentes, mas dos homens com todas as suas possibilidades (HORKHEIMER, 1991, p.70).

Como afirmado por Horkheimer (1991), a Teoria Crítica não se fixa apenas nos fins, ela exige uma atitude crítica, pois é o comportamento crítico que conduz o homem à emancipação, “[...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (HORKHEIMER, 1991, p.70). Ela considera não apenas o conhecimento, mas também as realidades sociais impostas pelos processos de dominação capitalista. “Ao focalizar as bases na situação atual, ela passa a ser crítica da economia, [...] a teoria crítica da sociedade, mesmo enquanto crítica da economia permanece filosófica” (Idem, p.71). Na concepção de Horkheimer (1991), a Teoria Tradicional presente na sociedade, leva os homens a agirem passivamente, contribuindo assim com a perpetuação de sua dominação. Porém, no sentido da busca de emancipar-se este deve posicionar-se perante essa dominação com uma atitude crítica e reflexiva. Ao contrário do absolutismo encontrado vigente na sociedade atual, que reduz todo o conhecimento científico à comercialização, na perspectiva da Teoria Crítica ocorre justamente o contrário.

Seu conteúdo transforma os conceitos dominantes da economia em seu oposto, isto é, ela mostra a intensificação da injustiça social no conceito de troca justa, o domínio do monopólio no de economia livre, a consolidação de situações atravancadoras de produção no de trabalho produtivo, a pauperização dos povos no de sobrevivência da sociedade (HORKHEIMER, 1991, p.71).

A Teoria Crítica ao garantir a permanência de seu caráter filosófico em sua crítica à “economia política”, também, se posiciona frente ao “economismo prático”. Para além desse posicionamento de caráter filosófico, em sua produção intelectual, a Teoria Crítica adere-se à luta social, como parte de sua crítica à racionalidade instrumental e aos sistemas ideológicos que servem de manutenção dos meios sociais de injustiça. Ela “luta contra as ilusões harmonicistas do liberalismo, a desnudação das contradições inerentes a ele e a abstratividade de seu conceito de liberdade” (HORKHEIMER, 1991, p.71).

Como já afirmamos, a Teoria Tradicional difere-se da Teoria Crítica em seus múltiplos aspectos. Quando a ordem vigente é norteada pelas diretrizes do pensamento tradicional a sociedade e o homem permanecem incapacitados de saciarem suas necessidades mais básicas, pois encontram-se presos às demandas da produtividade capitalista. Já a Teoria Crítica, nos termos de Horkheimer,

[...] visa à felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria. A autocontemplação da razão, que constituía o grau máximo de felicidade para a velha filosofia, se transformou, dentro do pensamento mais recente, no conceito materialista da sociedade livre e autodeterminante. O que resta do idealismo é a crença de que as possibilidades do homem são outras, diferentes da incorporação ao existente e da acumulação de poder e lucro (HORKHEIMER, 1991, p.72).

Com o acentuado desenvolvimento da técnica e da instrumentalização da razão surgem novas formas de miséria que se sobrepõem ao homem, impedindo sua capacidade de busca pela emancipação. Dessa forma, uma outra face da pobreza é desvelada, essa denominada por Walter Benjamin (1987, p. 115) como “pobreza de experiência”. “Essa nova pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade”. Vale ressaltar que o conceito de experiência na Teoria Tradicional distingue-se do conceito de experiência abordado na Teoria Crítica, posto que na primeira tal experiência conduz o homem ao processo de desumanização e é nesta que encontramos a “pobreza de experiência” e com ela também vemos o processo de barbarização do homem em suas dimensões subjetivas e objetivas. Para a Teoria Crítica, principalmente Adorno (1995), o conceito de experiência visa à formação integral do homem que o conduz a

humanização. A experiência formativa é resultante do exercício autorreflexivo do homem.

O processo de barbarização implicado na ordem econômica vigente recai também sobre a cultura provocando sua decadência. A sociedade ao basear-se apenas na racionalidade técnica fruto da economia, impede o pensamento dialético porque encontra-se preso às formas mecanicistas de pensar, assim a cultura também passa a ser mecânica. Para esses teóricos, um grande instrumento de dominação usado hoje é a Indústria Cultural¹⁴ forjada pelo mecanismo econômico,

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada a si mesma [...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A instrumentalização da razão gera a padronização cultural. Assim o sistema econômico utiliza-se também da cultura para a dominação do homem e, conseqüentemente, contribui para sua deformação por meio do processo de adaptação imposto pelos instrumentos de dominação. O indivíduo dominado é o “absolutamente substituível, o puro nada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 136). Ao contrário, na Teoria Crítica o homem por meio da autorreflexão crítica resiste aos processos de dominação, deformação e adaptação provocados pela instrumentalização positivista.

O positivismo – que afinal não recuou nem mesmo diante o pensamento, essa quimera tecida pelo cérebro no sentido mais liberal do termo – eliminou a última instância intermediária entre a ação individual e a norma social. O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem de como toda significação geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.41).

¹⁴ Para Adorno e Horkheimer (1985, p.123) “[...] a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo. Não somente suas categorias e conteúdos são provenientes da esfera liberal, tanto do naturalismo domesticado quanto da opereta e da revista: as modernas companhias culturais são o lugar econômico onde ainda sobrevive, juntamente com os correspondentes tipos de empresários, uma parte da esfera de circulação já em processo de desagregação”.

Com a padronização coletiva dos meios culturais e dos indivíduos sucumbidos às operações de reprodução técnica há reprodução não só de coisas materiais, mas também a reprodução do próprio pensamento. O “pensamento é ele próprio massacrado e despedaçado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, 136). Dessa forma, na atual sociedade, ocorre a “regressão do pensamento” (ADORNO, 1986, p.67). As teorias positivistas reduzem o *logos* e idealizam a prática.

O prazer acaba por congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem que se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática – que desmorona na medida que exige pensamento – mas através de sinais. Toda ligação lógica que pressuponha um esforço intelectual é escrupulosamente evitada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Na Teoria Crítica, por outro lado, conforme já expusemos o pensamento se constitui de forma dialética, pois desde sua origem mantém sua função dialética, sua atitude política enxerga a sociedade em sua totalidade. Nela o “pensamento exige independência” (HORKHEIMER, 1991, p.74). Os homens norteados pela Teoria Crítica devem sempre manter-se no movimento da autorreflexão, pois é preciso, segundo Adorno (1995, p. 80), “pensar problematicamente conceitos”. É nesta perspectiva que o pensamento se torna autônomo e amplo.

1.3 – Experiência, Formação Cultural e Formação Docente

Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

– ADORNO (1995) –

Em seus estudos acerca dos conceitos de experiência e formação, Adorno fundamenta-se nas obras de Immanuel Kant¹⁵, em que o conceito de experiência é apresentado como o caminho que conduz o sujeito à emancipação, por intermédio da autorreflexão crítica. Já o conceito de formação, fundamentado no pensamento

¹⁵ Immanuel Kant (1724-1804), nasceu na pequena cidade alemã chamada Königsberg. No contexto filosófico e científico do século XVIII. Ficou conhecido como o maior filósofo da modernidade, ele criou sua própria teoria do conhecimento identificada como idealismo transcendental. (Nota da pesquisadora).

kantiano, considera que o sujeito deve ter uma Formação Cultural (*Bildung*). Partindo dessa base epistêmica, Adorno (1995_b) propõe que esta se opõe à cisão entre sujeito e objeto e à todo e qualquer tipo de idealização. Nesta perspectiva de experiência e de formação as instancias sujeito e objeto, essencialmente, se constituem em relação intrínseca. Na concepção de adorniana:

A separação entre sujeito e objeto é real e aparente: verdadeira, porque no domínio do conhecimento da separação real consegue sempre expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. [...] Uma vez radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto (ADORNO, 1995_b, p. 182-183).

Os conceitos de sujeito e objeto não devem fechar-se em si mesmo, pois tanto o sujeito quanto o objeto têm movimento próprio. Se o conceito de sujeito ou de objeto permanecerem em um estado estático significa que os mesmos caíram na idealização. Assim, a idealização do sujeito se converte em subjetificação análise e a idealização do objeto em objetificação, conseqüentemente, ambos recaem no processo de reificação do sujeito e do objeto. Logo, Adorno (1995_b) expressa a necessidade do tensionamento dos conceitos, pela via da autorreflexão crítica para romper com o conceito “absolutizado”.

Para Adorno a experiência consiste na capacidade do sujeito de pensar o pensamento, ou seja, o exercício da autorreflexão crítica. É nesse sentido que Adorno (1995_a) apresenta a seguinte definição do conceito de formação

[...] a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito (ADORNO, 1995_a, p. 80).

Na contramão do “pensar problematicamente os conceitos” nos defrontamos com um “mundo administrado” controlado pela lógica racional. E, nesse mundo idealizado é que encontramos o homem moderno cartesiano, o homem do *hit et nunc* (aqui e agora) que centra todas as suas forças na objetividade, enfraquecendo dessa forma sua dimensão subjetiva. Nessa realidade administrada a capacidade de pensar, e conseqüentemente, a formação do sujeito são limitadas. Com esta

limitação ocorre o empobrecimento da experiência, “empobrecimento que escandaliza as opiniões razoáveis e sensatas, revela-se no mundo administrado como adequado à sua monotonia abstrata” (ADORNO, 2009, p.14).

Dessa maneira, a experiência perde seu caráter formativo e se transforma em um processo de deformação. Quando o homem permanece submetido à deformação e ao conformismo da realidade administrada, ele abandona a perspectiva do confronto, da crítica, da reflexão e adere a uma perspectiva técnica e conciliadora. No moderno “mundo administrado” no qual vivemos tudo é atrelado ao modo de produção capitalista, inclusive a própria filosofia se atrela ao sistema burguês. Adorno (2009, p.26) mostra que o pensamento desse sistema burguês “consiste em neutralizar rapidamente todo o passo em direção à emancipação por meio do fortalecimento da ordem”. Ou seja, a realidade instrumentalizada cria diversos mecanismos de neutralização para impedir a experiência formativa, por conseguinte, a emancipação. E, os meios que possibilitam a realização desse projeto (de)formativo são os veículos de comunicação de massa, que Adorno (1995_a) aponta em seu texto “Televisão e Formação”. Ele usa a televisão como exemplo de veículo de comunicação de massa de seu tempo, e apresenta que a compreensão primeira acerca da influência desses veículos de comunicação de massa consiste na “tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, [...] procurar-se impor as pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos” (ADORNO, 1995_a, p.80).

Os veículos de comunicação de massa são convertidos pelo sistema capitalista burguês do mundo moderno em um mecanismo de adaptação. Em contraposição à essa lógica adaptativa que gera uma falsa consciência, Adorno (1995_a, p.80) fala que o veículo de comunicação de massa teria a função de “desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas”. A televisão deforma, mas também forma. Pelos mecanismos de adaptação o sujeito passa a viver no “mundo dos modelos ideais”, passa a viver em um mundo que a camada dominante da sociedade instituiu como ideal, mas que não é real. Segundo a perspectiva adorniana do mundo do pseudorealismo

O embuste a que há pouco nos referimos consiste precisamente em que esta harmonização da vida e esta deformação da vida são

imperceptíveis para as pessoas, porque acontecem nos bastidores. Uso o termo “bastidores” num sentido amplo. Eles são tão perfeitos, tão realistas, que o contrabando ideológico se realiza sem ser percebido, de modo que as pessoas absorvem a harmonização oferecida sem ao menos se dar conta do que lhes acontece. Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de um modo realista. E justamente aqui é necessário resistir (ADORNO, 1995_a, p.85-86).

Partindo dessa perspectiva, Adorno (1995_a, p.53) em seu texto “A filosofia e os professores”, reafirma a sua resistência a esse “espírito deformado e inculto”. E completa, “Não queremos impor aos nossos estudantes a deformação profissional daqueles que automaticamente consideram sua própria área de atuação como sendo o centro do mundo”. Nesse ponto, nos reencontramos com o sujeito cartesiano, este pertencente a realidade da adaptação. Ele é o sujeito do cosmo, o detentor de todo o conhecimento, o sujeito do “Cogito, ergo sum”. Aqui está o perigo, pois o sujeito idealizado encontra-se no centro da realidade deformadora, segundo o pensamento adorniano a ameaça maior da idealização é a conciliação.

A colcha de retalhos formada de declamação 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*) (ADORNO, 1995_a, p.63).

Na realidade capitalista administrada o sujeito se encontra limitado, mas não reconhece suas limitações devido à falta da autorreflexão crítica possibilitada pela formação cultural (*Bildung*). Em um estado de conformismo com a realidade idealizada a *Bildung* se torna ausente, pois Adorno (1995_a, p.64) afirma que “ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse”. Nesse sentido é preciso que o homem tenha uma atitude de inconformismo com o que lhe é apresentado como dado, como absoluto, devem de forma laboriosa reagir frente ao estado obnubilado que ele se encontra.

A autorreflexão e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contraria a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo, sua experiência, o substrato da liberdade (ADORNO, 1995_a, p.69).

Todo esse processo de deformação da experiência do mundo capitalista administrado provoca a reificação (*Verdingchung*) do espírito. Ou seja, tudo nessa sociedade é reificado, inclusive ela mesma. A reificação da sociedade mercantil recaí por todas as instituições que a constituem, recaí sobretudo na educação. E a educação reificada trabalha como mecanismo de neutralização, como mencionado anteriormente. O homem de espírito reificado, para Adorno (1995_a, p.68) trata-se “de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto”, e completa

Atualmente a ciência se converteu para seus adeptos em uma nova forma de heteronomia, de um modo que chega a provocar arrepios. As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em um substituto da reflexão intelectual do fatural, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva (ADORNO, 1995_a, p.70).

Sob a ótica da idealização imutável do espírito, Adorno (1995_a, p.71) caracteriza a consciência coisificada como aquela que a todo custo busca “manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza”. E, justamente esta consciência coisifica que fragiliza e paralisa por inteiro tanto a educação como a formação. Opondo-se à consciência coisificada Adorno expõe o seguinte:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só se pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995_a, p.141-142).

De acordo com o exposto, a educação deve caminhar junto ao projeto de uma sociedade emancipada, mas de maneira oposta, vivemos em uma sociedade de modelos ideais em que a educação se volta, exclusivamente, aos modelos ideais já estabelecidos. Adorno (2009, p.23) afirma que o “mundo amarrado objetivamente

em suas bordas e transformado em uma totalidade não deixa a consciência livre. Ele a fixa incessantemente no ponto de onde ela quer se evadir”.

Na mesma lógica a educação é amarrada pela idealização dos modelos, centra-se no modelo positivista e relativiza todo o potencial da experiência e da formação. Relativiza-se a capacidade que os homens tem de se libertar da “autoinculpável menoridade”, kantianamente falando. Ou seja, o mundo de modelos ideais que vivemos, “exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995_a, p.143). Engendrando assim, uma condição oposta a emancipação, a adaptação. Uma realidade movida ininterruptamente pela adaptação, atente-se:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995_a, p.143-144).

A adaptação conduz o homem ao conformismo uniformizador enfraquecendo a formação do eu, da individualidade. Desde a primeira infância o homem é submetido a práticas educacionais que o conduz para a adaptação, devido ao “indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da riqueza de *images* [...], o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (ADORNO, 1995_a, p.146).

Com o empobrecimento da experiência o homem torna-se incapaz de pensar, na atualidade educacional a adaptação é forçadamente imposta aos homens, tornando-os inaptos à experiência. Levando-os a se conformar com os modelos ideais, aos modelos estereotipados formados pela realidade administrada. E, por essa perspectiva de inaptidão à experiência, por conseguinte, de aversão à educação, Adorno (1995_a) evidencia a forma abominável que tais mecanismos engendrados na educação agem e no que compreenderia o oposto.

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da

ausência de formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente àquilo de que são privadas (ADORNO, 1995_a, p.150).

Entendemos, a partir dessa acepção que a autorreflexão crítica é inviabilizada sem a aptidão à experiência. E que “el momento de la adaptación, ha acostumbrado a los hombres a amoldarse los unos a los otros” (ADORNO, 2004, p.88). Portanto, a consciência perde sua principal característica, “o pensar em relação à realidade, ao conteúdo” (ADORNO, 1995_a, p.151), esta que justamente corresponderia “literalmente à capacidade de fazer experiências”. Esse processo que (de) forma para a adaptação, intercorre por toda a educação, dessa forma, compreende-se que o processo de adaptação reincidi sobre a formação docente.

Uma formação docente estática frente ao controle do mundo administrado, que no lugar de uma educação para a resistência temos uma educação para a adaptação. Isto é caminhar na contramão do conceito kantiano de formação cultural ampla (*Bildung*). A lógica mercadológica que é refletida na educação e repercutida na formação docente se constitui como uma pseudoformação (*Halbbildung*), relegando a *Bildung* a segundo plano. Fragilizando a subjetividade pelo um processo de pseudoformação, segundo a perspectiva adorniana

Dentro del clima de la pseudocultura perduran los contenidos objetivos cosificados, con carácter de mercancía, de la educación al precio de su contenido de verdad y de su relación viva con sujetos vivos. Esto correspondería más o menos a su definición (ADORNO, 2004, p.95).

O conhecimento é reduzido a mero conteúdo fragmentado, a imagem do professor sobressai ao conhecimento, ocorrendo assim a “padronização coletiva” o trabalho docente é reduzido à performance do professor. “A cegueira e o mutismo dos fatos a que o positivismo reduziu o mundo estendem-se à própria linguagem, que se limita ao registro desses dados (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.154), ou seja, as ações do homem viram números. Tudo é reduzido a números e a representações estereotipadas. Um exemplo dessas representações estereotipadas ocasionadas pela adaptação, pode ser encontrado no texto “Educação e excelência: investir no talento”, da autora Im’am Al Mufti, que está no epílogo do livro “Educação: um tesouro a descobrir”.

Esta busca pela excelência implica a elaboração de programas de ensino mais ricos, de acordo com os talentos e as necessidades diversas de todos os alunos, de modo a que todos realizem as suas possibilidades e que os talentos excepcionais possam ser mantidos e cultivados. É, também, muito importante fazer com que os professores sejam mais bem preparados na área da pedagogia de programas de alto nível. Se assim não for, a mensagem da sociedade aos alunos passará a ser a de procurarem atingir, em seus estudos, o nível normal em vez do excelente (DELORS, 2003, p.214).

Isto é o que Adorno (1995_a), rigorosamente, combate em sua análise da educação alemã de seu tempo e que cabe à nossa educação nos dias atuais:

[...] no fundo não somos educados para a emancipação. Pensando na simples situação da estruturação triplíce de nossa educação em escolas para os denominados altamente dotados, em escolas para os denominados medianamente dotados e em muitas escolas para os que seriam praticamente desprovidos de talento, encontra-se nela já prefigurada uma determinada menoridade inicial. Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação (ADORNO, 1995_b, p.170).

O homem não tem o talento concebido em sua natureza. A ideia de talento concebida como uma competência natural do homem, que há nas instituições educacionais é mais um dos mecanismos predispostos pela sociedade administrada para a perpetuação das “desigualdades específicas das classes” (ADORNO, 1995_a, p.170), que impossibilita “o desenvolvimento em direção à emancipação”. A universidade, nessa lógica, também é vista como um dos poderosos instrumentos de controle, em que o homem e a ciência são submetidos.

Assim, a própria ciência revela-se em suas diversas áreas tão castradas e estéril, em decorrência desses mecanismos de controle, que até para continuar existindo acaba necessitando do que ela mesma despreza. Se tal afirmação for correta, implicará a demolição desse fetiche do talento, de evidente vinculação estreita com a antiga crença romântica na genialidade. Isto, além do mais, encontra-se em concordância com a conclusão psicodinâmica segundo a qual o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural – nesta questão não há que ser puritano –, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar, em todas as coisas assim, constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma

sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade (ADORNO, 1995_a, p.171-172).

A constatação do triunfo da adaptação, sobre o prisma da educação, nos leva a reconhecer não apenas a ausência da liberdade, como também, a ausência da emancipação em suas instâncias objetiva e subjetiva. Para Adorno (2009) essa realidade deve ser confrontada, o homem deve assumir uma posição decisiva de inconformismo, de resistência, de enfrentamento constante.

Os únicos que podem se opor espiritualmente a isso são aqueles que esse mundo não modelou completamente. A crítica ao privilégio transforma-se em privilégio: o curso de mundo dialético a um tal ponto. Seria fictício supor que entre condições sociais, sobretudo entre as condições sociais da educação, que encurtam, talham sob medida e estropiam multiplamente as forças produtivas espirituais, que com a indigência reinante no domínio da imaginação e nos processos patogênicos da primeira infância diagnosticados pela psicanálise, mas de modo algum realmente transformados por ela, todos poderiam compreender ou mesmo apenas notar tudo (ADORNO, 2009, p.42).

Concluimos que a educação, paradoxalmente, ao invés de educar as pessoas para que elas possam confrontar os processos adaptativos, ela as educa em grande medida para a conformação, isto é, para a não resistência. A educação, portanto, deve propiciar que o sujeito por intermédio da autorreflexão crítica, resista aos processos de adaptação que empobrecem a experiência e que deforma a *Bildung*. A formação cultural em seu sentido amplo deve resistir a dominação por meio do processo econômico, pois esses mecanismos de controle provocam a cisão entre o sujeito e o objeto, a experiência formativa consiste em impedir tal cisão.

A concretização da emancipação só se dará, segundo o pensamento adorniano, quando “aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 1995_a, p.183). Assim, exercício de tensionar a realidade, obtém grande relevância na vida e na formação do homem, por conseguinte, na formação docente. Visto que, para Adorno (2004, p.90) “cuanto más claros los individuos, tanto más clarificado el todo”. E, é pelo ângulo de uma experiência e de uma formação expressados com clareza que, também, a educação e a formação docente devem caminhar.

CAPÍTULO 2

A INDÚSTRIA CULTURAL E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 – Conceito de Indústria Cultural

O trabalho árduo com um fim significativo pode ser fruído e até mesmo amado.
- Horkheimer (2002) –

Este capítulo objetiva discutir sobre a Indústria Cultural, tendo como ponto de partida a sua concepção e, em seguida, o seu desmembramento e principais características. Depois, trata de apresentar os aspectos da globalização e do neoliberalismo na atualidade e seus desdobramentos sob a formação docente.

O termo Indústria Cultural foi cunhado pelos frankfurtianos, na década de 1940. Seus alicerces foram construídos a partir do processo de produção da sociedade capitalista, exercendo grande poder controlador sobre as massas¹⁶. Na concepção de Adorno e Horkheimer (1985, p.143):

As massas desmoralizadas por uma vida submetida à coerção do sistema, e cujo único sinal de civilização são comportamentos inculcados à força e deixando transparecer sempre sua fúria e rebeldia latentes, devem ser compelidas à ordem pelo espetáculo de uma vida inexorável e da conduta exemplar das pessoas concernidas. A cultura¹⁷ sempre contribuiu para domar os instintos

¹⁶“A massa é o produto social – não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e união. Ora, essa ilusão propõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual. A debilidade objetiva de todos na sociedade moderna – aquela a que o psicanalista Nunberg chamou “Debilidade do Ego” – predispõe cada um, também, para a fragilidade subjetiva, para a capitulação na massa dos seguidores. A identificação, seja com o coletivo ou com a figura superpoderosa do Chefe, oferece ao indivíduo um substitutivo psicológico para o que, na realidade, lhe falta” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 87).

¹⁷ Adorno e Horkheimer referindo-se “[...] a um dos últimos escritos de Freud, onde se lê: A cultura humana – entendendo por isto toda a ascensão ocorrida na vida humana desde suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização – mostra claramente dois aspectos a quem observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição de bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível

revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfasiado.

As massas sucumbem-se facilmente à racionalidade técnica imposta pela Indústria Cultural, conseqüentemente, tornando-se reféns do processo de dominação das massas, por intermédio do estado de adaptação da mesma à lógica da padronização. Ou seja, os sujeitos que se adaptam a essa lógica sofrem o obscurecimento da razão, descartando todo e qualquer esforço intelectual, “[...] a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114).

Nesse sentido, observamos que esse processo de adaptação vai na contramão da experiência formativa. Ao contrário, do conceito kantiano *Bildung*. A pseudoformação, produto da Indústria Cultural, tem um sujeito não emancipado e, este sujeito não emancipado não confronta, porque ele se encontra em uma situação de dependência, de conformismo, porquanto ele tornou-se refém dos inúmeros mecanismos de controle e de manipulação, como, por exemplo, as mídias em geral. Dessa maneira, conforme Adorno (1995) ele não resiste a esse aprisionamento. Em outras palavras:

A situação é paradoxal. Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva¹⁸. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez a adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 1995_a, p.154).

através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado como objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p.97).

¹⁸Em sentido amplo: operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou inoportuno: ideia, afeto, etc. Nesse sentido, o recalque seria uma modalidade especial de repressão (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p.457).

Nesse sentido, a Indústria Cultural contribui enormemente para este processo de adaptação. Sob a sua influência, a cultura foi cedendo aos apelos do mercado e da publicidade, com isso “[...] o pensamento é ele próprio massacrado e despedaçado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.129), pelo processo de reificação da consciência. A “Indústria Cultural não sublima, mas reprime”. O homem regride¹⁹ à condição imposta pelos instintos irracionais, à medida que se sucumbe ao desenvolvimento da produção capitalista e regride na subjetividade

As mais íntimas reações das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a ideia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais do que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor nas axilas e das emoções. Eis daí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimese compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem (ADORNO; HORKHEIMER, 1985. p.156).

O caráter publicitário da Indústria Cultural unificado à ideologia do sempre igual desvia a consciência do sujeito ao efêmero e, quando o sujeito volta-se novamente para si, está mais esvaziado, a “indústria cultural volta a oferecer como paraíso o mesmo cotidiano. Tanto o *escape* quanto o *elopement* estão de antemão destinados a reconduzir ao ponto de partida” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.133). A Indústria Cultural se situa no efêmero, transforma os bens culturais em bens de consumo. Assim, ela faz com que o indivíduo rejeite a conexão com a realidade tornando-se uma consciência feliz²⁰, dessa forma ele adquire uma falsa consciência.

Tudo é previsto na Indústria Cultural para a que haja a manutenção e perpetuação da hierarquia social. Em que cada sujeito “deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu

¹⁹ “Num processo que contenha um sentido de percurso ou de desenvolvimento, designa-se por regressão um retorno em sentido inverso desde um ponto já atingido até um ponto situado antes desse” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 440).

²⁰ A Consciência Feliz – a crença em que o real seja racional e em que o sistema entrega as mercadorias – reflete o novo conformismo, que é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social. O conformismo é novo porque é racional em grau sem precedentes, que prolonga e aprimora a vida mais regularmente do que nunca. A guerra de aniquilamento ainda não ocorreu; os campos de extermínio nazistas foram abolidos. A Consciência Feliz repele a conexão (MARCUSE, 1967 p.92).

tipo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.116). Essa estrutura, que é meramente mecânica apresenta tanto os objetos quanto os sujeitos, simplesmente, como coisa uniformes, para esses autores

O critério unitário de valor consiste na dosagem da *conspicuous production*, do investimento ostensivo. Os valores orçamentários da indústria cultural nada têm a ver com os valores objetivos, com o sentido dos produtos. Os próprios meios técnicos tendem cada vez mais a se uniformizar (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.116).

A sociedade industrial é regida pela racionalidade técnica e pela racionalidade da dominação. Essa dominação de caráter nivelador “levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.114). Resultando na instalação da violência na sociedade, ou seja, a barbárie. Na sociedade de massas, todos são submetidos de forma coercitiva ao sistema técnico vigente, portanto, nessa realidade

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo a mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. O indivíduo deve aproveitar seu fastio universal como uma força instintiva para se abandonar ao poder coletivo de que está enfastiado (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.143).

As relações das pessoas tornam-se completamente reificadas, quando há o “triunfo da publicidade na indústria cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.156). A Indústria Cultural baseada na realidade mercantilizada desempenha um controle padronizado sobre os sujeitos reificados, impossibilitando qualquer forma de autonomia. A cultura, o homem, a educação, a formação são submetidos aos moldes da Indústria Cultural.

Sua ideologia é o negócio. A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e impotência. – A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrenta-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e

sobre sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a sequência automatizada de operações padronizadas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.128).

Todas as possibilidades de “pensar problematicamente” são esgotadas quando subordinada as técnicas previamente estabelecidas, ocasionando assim, a “reprodutibilidade técnica” do pensamento. Ou seja, a Indústria Cultural é o mecanismo que possibilita o processo de pseudoformação dos sujeitos dominados por ela, dessa forma segundo Adorno (1995_a) afirma que nessa condição de (de)formação do docente

[...] o professor se converte lenta, mas inexoravelmente, em vendedor de conhecimentos, despertando até compaixão por não conseguir aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material. Não resta dúvida que há um grande avanço de esclarecimento, em comparação à imagem do professor como um deus, tal como era considerado nos Buddenbrooks; ao mesmo tempo, porém, uma racionalidade estratégica nesses termos reduz o intelecto a mero valor de troca, o que é tão problemático como o é qualquer progresso no seio do existente (ADORNO, 1995_a, p.105).

Portanto, a Indústria Cultural no processo de formação docente provoca a fragilização da formação do sujeito e acirra casa vez mais, em razão das relações efêmeras decorrentes da mesma e na sua esteira o neoliberalismo carregado de idealizações e reducionismos teóricos aparente nos processos educativos na atualidade.

2.1 – Globalização, Neoliberalismo: aproximações

“os educadores também têm de ser educados”
- Mészáros (2005) -

No atual momento da história moderna, percebemos que ao longo dos séculos as sociedades passaram por diversos movimentos nos campos socio-políticos. E, o cenário o em que a sociedade contemporânea se situa é, segundo Ianni (1998, p.25), um “cenário da formação e expansão dos mercados, da industrialização, da urbanização e da ocidentalização, envolvendo nações e

nacionalidades, culturas e civilizações”. Desse modo, o capitalismo desde seu início foi desenvolvido como um “processo de racionalização” que abarcou os diversos âmbitos sociais.

Com o vaivém, de permeio às mais surpreendentes situações, juntamente com as relações, os processos e as estruturas próprias do capitalismo, ocorre o desenvolvimento de formas racionais de organização das atividades sociais em geral, compreendendo as políticas, as economias, as jurídicas, as religiosas, as educacionais e outras. Aos poucos, as mais diversas esferas da vida social são burocratizadas, organizadas em termos de calculabilidade, contabilidade, eficácia, produtividade, lucratividade. Juntamente com o mercado, a empresa, a cidade, o Estado e o direito, também as atividades intelectuais são racionalizadas. A rigor, os desenvolvimentos das ciências ditas naturais e sociais, traduzidos em tecnologias de todos os tipos, revelam-se simultaneamente condições e produtos de um vasto complexo processo de racionalização do mundo (IANNI, 1998, p.113-114).

No mundo administrado tudo é submetido a lógica da calculabilidade, inclusive os homens e o pensamento. Tudo é codificado e padronizado independente de sua esfera, pública ou privada. Essa racionalidade mercadológica se organiza com tanta maestria nas relações sociais que, pouco a pouco, essas relações, além de padronizadas, tornam-se burocráticas. Esses traços de burocratização, industrialização, padronização e racionalização, são atributos do modo de produção capitalista.

De fato, o capitalismo pode ser visto como um processo de amplas proporções e acentuadamente expansivo, inaugurando e desenvolvendo uma época excepcionalmente singular da história européia e mundial. Ainda que se configure inicialmente como uma singularidade da européia, decisivamente influenciada pela ética protestante, logo passa a influenciar outras partes do mundo. Mais do que isso, desde o início já há nele algo de mundializado (IANNI, 1998, p.119).

O caráter de mundialização do capitalismo adquire uma grande força no século XX, principalmente, no período que sucede o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim da Guerra Fria. Além de sua caracterização como um “processo de racionalização”, o capitalismo se constitui como “um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural de amplas proporções, complexo e contraditório, mais ou menos inexorável, avassalador” (IANNI, 1998, p.136),

exercendo influência em todas as relações e instituições sociais. Consequentemente, “as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p.42). O processo de globalização posterior à Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria segue uma linha ascendente e com ele o capitalismo vai alcançando uma escala global. Segundo Ianni (1998):

O que se revelava uma característica fundamental da gênese do capitalismo europeu no século XVI, revela-se uma característica também fundamental dos desenvolvimentos do capitalismo global no século XX. A despeito das muitas diversidades sociais, políticas e culturais, evidentes nos desenhos e movimentos das nações e nacionalidades, continua a realizar-se reiteradamente o divórcio entre força de trabalho, ou seja, o trabalhador, e as condições de trabalho, ou seja, a propriedade dos meios de produção (IANNI, 1998, p.143).

Com o movimento de dissociação entre trabalhador e donos dos meios de produção, o modo de produção capitalista intensifica o caráter competitivo das e nas relações de trabalho. Tais manifestações de competição se evidenciam em outros campos da sociedade, como por exemplo, no campo educacional. Porém, em um determinado momento histórico, no século XX, instaura-se na estrutura do sistema capitalista uma crise, tornando urgente uma reestruturação desse sistema. Nesse contexto, surge a ideologia neoliberal

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão. Combinando, pela primeira vez, baixas taxas crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais gastos sociais (ANDERSON, 1995, p.10).

Os encadeamentos do neoliberalismo como reestruturação do sistema capitalista trouxeram grandes modificações ao mercado, inflamando ainda mais a precarização do trabalho e das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O

neoliberalismo surge como um processo diferente do conhecido liberalismo clássico²¹, do período iluminista.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação retórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p.9).

O programa neoliberal empreendeu-se ao longo de toda a década de 1970. Sua hegemonia só foi consolidada ao final da década, no ano de 1979, de acordo com Anderson (1995, p.11), na “Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher²², o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal”. Somente nos anos de 1980 que a ideologia neoliberal veio a triunfar, por meio desse modelo inglês – considerado o “pioneiro e o mais puro” – de implementação de programas de privatização. Dessa maneira, o ideário neoliberalista contribuiu para a consolidação das forças da nova direita nos continentes europeu e norte americano.

O que demonstravam estas experiências era a hegemonia alcançada pelo neoliberalismo como ideologia. No início, somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal. O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois, os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. Nem todas as social-democracias, bem entendido (ANDERSON, 1995, p.14).

²¹ O liberalismo clássico se constitui como teoria política e social evidência, principalmente os princípios individuais da liberdade e da igualdade, que recebeu grande influência do iluminismo no século XVII. Dentre seus principais representantes estão: Kant, Locke, Adam Smith, Montesquieu, Humboldt. Marilena Chauí (2000, p. 402) aponta que na “Inglaterra, o liberalismo se consolida em 1688, com a chamada Revolução Gloriosa. No restante da Europa, será preciso aguardar a Revolução Francesa de 1789. Nos Estados Unidos, em 1776, com a luta pela Independência” (Nota da pesquisadora).

²² Margaret Hilda Thatcher (1925-2013) foi uma mulher conservadora na política britânica que ocupou o cargo de primeira-ministra, no final da década de 1970 ao início da década de 1990. Ela virou a personificação do Neoliberalismo, conhecida como a “Dama de Ferro” (Nota da Pesquisadora).

O projeto neoliberal obteve grande êxito nos processos de privatizações e, principalmente, nos processos eleitorais. Ele se demonstrou como um programa de extensa vitalidade. “Os neoliberais podem gabar-se de estar à frente de uma transformação sócio-econômica gigantesca, que vai perdurar por décadas” (ANDERSON, 1995, p.19). Seu dinamismo se caracteriza como uma grande força ideológica, que se perpetua mundialmente na atualidade. Após o triunfo inicial do neoliberalismo na Europa e na América do Norte, porém de forma um pouco tardia, o triunfo do programa neoliberal alcançou outros territórios

[...] na América Latina, que hoje em dia se converte na terceira grande cena de experimentações neoliberais. De fato, ainda que em seu conjunto tenha chegado a hora das privatizações massivas, depois dos países da OCDE²³ e da antiga União Soviética, genealogicamente este continente foi testemunha da primeira experiência neoliberal sistemática do mundo. Refiro-me, bem entendido, ao Chile sob a ditadura de Pinochet. Aquele regime tem a honra de ter sido o verdadeiro pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea (ANDERSON, 1995, p.19).

O neoliberalismo é um projeto ideológico de doutrina coerente que tomou proporções globais, ultrapassando até mesmo as proporções capitalistas idealizadas e produzidas. Anderson (1995, p.22) afirma que “qualquer balanço atual do neoliberalismo só pode ser provisório”, pois até hoje, desde o seu triunfo do final da década de 1970, o neoliberalismo mantém o seu dinamismo se constituindo como um processo inacabado, seu crescimento viabilizou sua atual etapa global. Apesar de sua vitalidade, no que se refere a reestruturação do capitalismo avançado, economicamente o projeto neoliberal não obteve êxito.

Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queira. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. Provavelmente nenhuma sabedoria convencional conseguiu predomínio tão abrangente desde o início do século como o neoliberal hoje (ANDERSON, 1995, p.23)

²³ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Nota da pesquisadora).

Um ponto importante na compreensão do neoliberalismo, consiste em perceber o neoliberalismo com “um programa de reformas estruturais” (CORRÊA, 2003, p.39), e não como um momento do desenvolvimento do sistema capitalista. O “programa de reformas estruturais” neoliberal se baseia nas leis do mercado, portanto, os valores neoliberais são os valores do mercado.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Tais valores são inculcados nas consciências dos homens, desenvolvendo assim, um movimento de padronização e de neutralização das diversas formas de barbárie que encontramos na generalização das leis do mercado para as outras esferas das relações sociais. Segundo Corrêa (2003, p.44), as “processos de globalização atingiram a economia, a política e as comunicações promovendo uma uniformização planetária e uma polarização mundial acentuando as desigualdades já existentes”. Com o processo de uniformização imposto pelo programa neoliberal, os sujeitos perdem sua identidade.

Constatar que a tendência dominante na vida atual é o privatismo, em oposição ao público, ao comunitário, ao universal, partilhada por todos, significa admitir a possibilidade da existência de valores liberais introjetados nas consciências das pessoas, como novos determinantes no processo de “coisificação” das relações sociais no interior da dialética do capital e do trabalho (CORRÊA, 2003, p.46).

Todas essas implicações que o processo de reestruturação provocada pelo programa neoliberal, suscita diversas transformações que redefinem a educação, por esta estar inserida nesse contexto da lógica neoliberal. Corrêa (2003, p. 46) afirma que a educação ao ser transferida para a lógica neoliberal, ela se desloca da “esfera do direito para a esfera privilegiada do mercado”, ou seja, a educação é transformada em “um serviço, uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado”. O neoliberalismo da mesma forma que objetiva promover reformas nas

estruturas do modo de produção da sociedade, também tem como objetivo transformar a estrutura educacional, por meio do financiamento de reformas educacionais em todos os níveis, [...] embeber o campo educativo da lógica do campo econômico (CORRÊA, 2003, p.47).

Nessas perspectivas, a educação e, conseqüentemente, a formação docente devem ser administrados segundo os parâmetros do mundo produtivo, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências que garantam produtividade e competitividade no mundo do trabalho. Assim, a educação e a formação devem ter como resultado sujeitos que estejam adeptos as condições de trabalho da sociedade administrada. Na lógica neoliberal, a Indústria Cultural é usada como mecanismo de controle das massas, em que sua retórica é “veiculada diariamente pela mídia, especialmente a TV” (CORRÊA, 2003, p.49), apontando “para um massivo investimento na educação”. Quando na realidade, o que há é redução de verbas, precarização das condições de trabalho docente e de formação docente. Nas esferas ético e políticas do neoliberalismo em curso, a educação é entendida como mera mercadoria.

Na esfera teórica e epistemológica as reformas subordinam a educação e o conhecimento á lógica da produção e do mercado. Como seus corolários, temos as concepções e práticas dualistas, fragmentadas, de caráter etnocêntrico que reforçam a dicotomia teoria e prática, técnica e política, conhecimento geral e específico (CORRÊA, 2003, p.49).

Com esse processo é instaurado na educação, na formação e na consciência dos sujeitos processos de “inculcação ideológica”, por artifício das novas tecnologias de comunicação. Segundo a autora (2003, p. 53), não “se trata de uma relação mecânica de determinação, mas de uma forte manipulação para que se construa um determinado senso comum contemporâneo neoliberal”. A mídia não age a partir da realidade, “mas *sobre* uma determinada leitura da realidade veiculada pelo ‘monopólio neofacista’ e autoritário da informação, ou da desinformação”. No que se refere a função das novas tecnologias e das mídias na atualidade, ela complementa da seguinte forma:

O papel da mídia na sociedade contemporânea deve ser analisado no sentido de discutir a relação entre mídia e poder, os limites da opinião e da persuasão, se informa ou “enforma”, a dimensão de sua

participação no movimento de realimentação do sistema através do processo de homogeneização das consciências (CORRÊA, 2003, p.53).

Na lógica neoliberal percebemos uma estreita relação entre a educação/formação e o mundo do trabalho, em que a educação e a formação se encontram em um modo de submissão ao mundo do trabalho administrado. Corrêa (2003, p. 127) afirma que “a educação como um direito” é transformada em “educação como propriedade”. O professor desde sua formação é submetido as exaustivas organizações burocráticas de trabalho, às relações hierárquicas opressivas, a fragmentação do conhecimento e do trabalho docente.

A concepção que o professor tem de sua qualificação para o exercício do trabalho docente representa, ao mesmo tempo, o seu alcance e o seu limite, numa percepção contraditória do êxito e do fracasso, ora apreendidos na esfera individual ora, na esfera social e política. Nessas ambiguidades, reafirmam e negam, simultaneamente, alguns valores veiculados pelo neoliberalismo (CORRÊA, 2003, p.129).

Com reestruturação neoliberal, o investimento que seria destinado à formação inicial do sujeito, nesse caso em específico, a formação docente inicial é destinado para capacitações e “para uma melhor relação custo-benefício, o recurso da educação à distância” (CORRÊA, 2003, p.132). O objetivo aqui, é promover uma melhoria na educação sem melhorar a formação docente, e conseqüentemente, sem melhorar as condições do trabalho docente. São dois contextos contraditórios e que não são vistos como contextos que fazem parte de uma “totalidade dialética”, se caracterizando como relações construídas historicamente “de coerção, cooptação, conflito e contradição”. As condições que são proporcionadas nesse contexto para a formação dos sujeitos, são condições “marcadas pelo individualismo, consumismo, competição, automação, instrumentalização e mercantilização de tudo que diz respeito ao mundo” (CORRÊA, 2003, p.136).

A educação é instrumentalizada de tal forma que o sujeito em (de)formação é visto como um mero consumidor do serviço que está sendo prestado. Nesse sentido, a educação instrumentalizada tem a função de “produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2005, p.45). O

pensamento neoliberalismo penetra os discursos e as prática docente de uma forma tão ferrenha que ocorre um processo massivo de dominação dos sujeitos e um controle técnico do pensamento convertendo-o para a lógica lucrativa.

No mundo neoliberal o saber, os livros, os cursos e a formação são reduzidos a mercadorias, a capital humano; o que deve ser dito ou silenciado, a verdade, a mentira, a imagem das instituições, a honra e a dignidade das pessoas são submetidas à lógica da competição, do comércio de bens e serviços. Não escapam, pois, à esfera dos negócios. Não há distinção clara e precisa entre, de um lado o público, o direito, a cultura, a educação, a saúde e, de outro, o privado, os interesses, os negócios, o dinheiro e o poder (COELHO, 2012. p.22).

Contudo, essas condições precárias e desumanas que os sujeitos em formação são submetidos na sociedade mercantilizada, quando abarcadas em sua totalidade dialética podem ser vistas como espaços que propiciem ações de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Normalidade significa morte.
- Adorno -

A análise elaborada neste estudo teve como objetivo compreender a formação docente sob os impactos da Indústria Cultural hoje, tendo em vista a perspectiva de idealização mantida em torno deste objeto. Nesse sentido, procuramos conhecer os aspectos históricos e contextuais relativos à formação docente e realizar uma reflexão crítica sobre os impactos da Indústria Cultural na formação docente na realidade contemporânea pela ótica da Teoria Crítica da Sociedade.

O processo de “pensar problematicamente” os impactos da Indústria Cultural na formação docente foi iniciado pelo movimento de apreensão do contexto sócio-histórico e político da época em que o a Escola de Frankfurt do *Institut für Sozialforschung* foi criada, isto é, em 1923, pois tais aspectos são de suma importância para a compreensão conceitual da Teoria Crítica da Sociedade, que ganhou grandes destaques pelos estudos de Theodor Adorno e Max Horkheimer.

Entendemos que é ante os conceitos de Formação cultural ampla (*Bildung*), de educação como experiência formativa evidenciados pelos frankfurtianos, que se torna possível pensar a educação e a formação como possibilidade de resistência aos processos (de)formativos e desumanos que os sujeitos são submetidos devido à ausência de um projeto emancipatório na sociedade dominada pelo capital.

No desenvolvimento do primeiro capítulo, foi feita uma reflexão no sentido de compreender a Teoria Crítica da Sociedade e como ela possibilita “pensar problematicamente” a formação de professores.

No segundo capítulo a reflexão foi estabelecida no sentido de compreender a formação docente frente à dominação dos sujeitos pelos mecanismos criados pela Indústria Cultural, caracterizando-se como um processo de pseudoformação diante das concepções explicitadas, principalmente, por Adorno e Horkheimer (1985, p.20). “A técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital”.

A lógica formal fortalecida pela Indústria Cultural submete a formação docente aos critérios da utilidade e da calculabilidade, ou seja, as “mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.22), dominam, também, todo o processo de formação docente levando o sujeito em processo formativo, forçadamente, a uma realidade de conformidade. O pensamento torna-se reificado devido aos mecanismos automáticos e burocráticos evidenciados nas instituições de ensino e/ou formação docente. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.37), o “procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento”, nesse ponto a técnica em si, não é maléfica ao processo de formação docente, o grande perigo consiste em deixar a técnica ou a máquina substituir o exercício do pensar, a autorreflexão crítica. Quando o pensamento se torna mero instrumento ou coisa, ocorre aqui a dominação e coisificação do espírito.

O progresso técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.42).

Inferimos, assim, que a aparelhagem do processo de estruturação do capital nas esferas da (de) formação docente, contribuiu para a constituição do caráter de substituíbilidade dos sujeitos. Dessa maneira, tal processo transforma-se na “medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.46). A substituíbilidade, como instrumento de dominação, só se tornará inevitável à medida que a essência do esclarecimento se evidenciar nas experiências formativas.

O abandono do pensamento, ocasionado pela Indústria Cultural e pelo Neoliberalismo tem impactado objetiva e subjetivamente a formação docente. As consequências dessa mercantilização do conhecimento têm ocasionado a barbárie nos processos formativos do docente, segundo Adorno (1995_a):

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se

a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão reproduz a barbárie (ADORNO, 1995, p.117).

A educação e formação docente, sob os impactos da Indústria Cultural tem levado a realidade a um processo de barbárie. A idealização da formação docente é, inexoravelmente, dominada pela pseudoformação resultante da Indústria Cultural. As constantes transformações da sociedade neoliberal influenciam diretamente os processos de experiência formativa, e especialmente a formação docente, ocasionando pelo poder de repressão a dominação da subjetividade dos docentes. A formação na perspectiva kantiana, *Bildung*, talvez seja a perspectiva que possa conduzir o docente ao processo de emancipação, com o auxílio da autorreflexão crítica e com o exercício de tensionamento e resistência às concepções contraditórias encontradas nos processos formativos, principalmente no processo de formação do docente.

REFERÊNCIAS

ANTISERI, Dario; REALI, Giovani. **A história da filosofia: antiguidade e idade média**. São Paulo: Paulus, 1990. (Coleção filosofia)

ADORNO, Theodor W.. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. rev. téc. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor W.. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995_a. 190 p.

ADORNO, Theodor W.. Teoría de la pseudocultura. In: ADORNO, Theodor W.. **Escritos sociológicos I**. Trad. Agustín González Ruiz. Obra completa 8. Madrid: Akal, 2004 p. 87 – 113.

ADORNO, Theodor W.. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995_b.

_____. A massa. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1978 p. 78-92.

_____. Cultura e civilização. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1978 p. 93-104.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max.. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo e SADER, Emir. (org.) **Pós-neoliberalismo**. As políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995. p.9-38.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução. In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012 p. 15-32.

CORRÊA, Vera. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?**. 2ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 160p.

DELORS, Jacques. Educação e excelência: investir no talento. In:___**Educação: um tesouro a descobrir**. 8ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. p. 212-217

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparié. 5 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p. 69-75.

_____. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos**. Trad. Zeljko Loparié. 5 ed. São Paulo: Nova Cultura, 1991, p. 31- 68

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 224p.

JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais: 1923-1950**. Trad. Vera Ribeiro. rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 4ed. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSE, Hebert. O fechamento do universo da locução. In: MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**. Trad. Gioasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 77p.