

**RITA AMÉLIA TEIXEIRA VILELA**

Coordenadora



**A teoria crítica da educação de  
Theodor Adorno e sua  
apropriação para análise das  
questões atuais sobre currículo e  
práticas escolares**

**Relatório Final de Pesquisa**





PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno  
e sua  
apropriação para análise das questões atuais  
sobre currículo e práticas escolares**

**Relatório Final de Pesquisa  
2004-2006**

**Coordenadora:  
Professora Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela**

**Mestrandas:  
Denise Perdigão Pereira  
Virginia Coeli Bueno de Queiroz Matias**

Apoio



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da PUC Minas

DAAD - Deutsche Akademischer Austausch Dienst  
(Serviço alemão de Intercâmbio Acadêmico)

CAPES  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

### Agradecimentos

- Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCMINAS pelo apoio ao pesquisador: horas de dedicação à pesquisa e apoio financeiro para as atividades do professor Andréas Gruschka, da Universidade de Frankfurt, no Mestrado em Educação, em 2004 e 2006.
- CAPES e DAAD pelo financiamento da estada de pesquisa do Professor Andreas Gruscka no Brasil em 2006.
- Ao Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação da UNIMEP/SP, pelo apoio dado à vinda do professor Andreas Gruschka ao Brasil e pelo espaço de diálogo com a Teoria Crítica.

## RESUMO

A pesquisa procurou elucidar e discutir o potencial da Teoria Crítica, em especial em Theodor Adorno, para uma Sociologia da Educação. De forma particular, procurou-se elucidar as suas possibilidades da epistemologia de Theodor Adorno para a análise de questões atuais na escola e dos processos de escolarização, como também para a análise de proposições curriculares e seus desdobramentos nas práticas escolares cotidianas. Através de estudo e análise de um conjunto de textos clássicos da Teoria Crítica e de obras de analistas alemães sobre o legado da Escola de Frankfurt, foi possível evidenciar a propriedade da epistemologia de Horkheimer e Adorno para o entendimento e a crítica das relações sociais e para o desvendamento da lógica social que determina o funcionamento da escola e os sentidos da escolarização. Os resultados da pesquisas permitiram argumentar sobre o potencial da Teoria Crítica no debate acerca de questões da relação entre a escola e a sociedade no mundo contemporâneo. Com base no que Adorno apontou como possibilidade sociológica de uma “educação para a autonomia”, procurou demonstrar a potencialidade do autor para sustentar, teoricamente, ações curriculares comprometidas com a busca de escolaridade que tenha sentido para todos os segmentos sociais, balizando uma ética para uma educação transcultural e inclusiva. Essa educação deve abranger a possibilidade de que todos os alunos dominem o conhecimento acumulado, que é patrimônio da humanidade, mas que abarque a construção de identidades solidárias e comprometidas com a justiça social. Essa pesquisa, após eleucidar o potencial da Teoria Crítica na atualidade, no campo da educação, terá desdobramentos em projeto de pesquisa para aplicar a teoria e metodologia de análise social de Adorno na investigação da sala de aula, do intra-muros da escola e de práticas curriculares.

Palavras-chave: Sociologia da Educação; Sociologia do Currículo; Teoria Crítica; Theodor Adorno.

Data de início: março de 2004

Data de término: dezembro de 2006

## SUMÁRIO

1) O tema e o objeto de pesquisa: apresentação e justificativa.	01
2) Objetivos da pesquisa.	04
3) Metodologia.	04
4) A pesquisa realizada.	05
4.1) Notas sobre o contexto social alemão no período que precede a fundação do ISF (Institut zur Sozialforschungen - Instituto para a Pesquisas Social) e no período que determina a sua mudança para os Estados Unidos da América	05
4.1.1) A Teoria Crítica como análise social crítica: gênese e perspectivas	10
4.1.2) A crítica social no centro do projeto epistemológico da Teoria Crítica	12
4.1.3) Apontamentos sobre a Dialética do Esclarecimento: texto fundamental para entendimento da epistemologia da Teoria Crítica de Theodor Adorno e Max Horkheimer.	19
4.1.4) Apontamentos sobre a análise de Adorno sobre a Indústria Cultural e a Semiformação.	25
4.2) Theodor Adorno: o crítico social no seu tempo: contexto social e influências	29
4.2.1)Theodor Wiesengrund Adorno – 1903-1969.	29
4.2.2) Theodor Adorno e a Teoria Crítica	30
4.2.3) O Marxismo em Adorno – a sociedade e o indivíduo.	31
4.2.4) Adorno – marxismo e psicanálise.	34
4.2.5) Dois textos de Adorno sobre a orientação da pesquisa social empírica.	38
4.2.6) O pensamento sociológico de Theodor Adorno: posição assinalada por cientistas sociais alemães.	39
4.3) Analisando a epistemologia de Adorno frente às questões da pesquisa: Adorno apresenta uma crítica ao sistema escolar e à educação? Pode, a epistemologia de Theodor Adorno ancorar o debate sobre as questões da escola de hoje e sobre o currículo?	42

4.3.1) A Teoria Crítica como crítica social apresenta os fundamentos para a crítica da escola enquanto instituição da sociedade capitalista.	42
4.3.2) Theodor Adorno e a Educação: uma teoria da educação ou apenas a sinalização de uma outra perspectiva: “educação para a autonomia” ou educação para a não dominação.	45
4.3.3) A propriedade da crítica adorniana à educação para a escola e o campo do currículo na atualidade	59
5) Conclusão: Apropriação da teoria crítica da educação de Adorno para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade, segundo Theodor Adorno.	69
6) Desdobramentos da pesquisa	74
Referências Bibliográficas.	75
Bibliografia Passiva	80
<u>Anexos</u>	83
Lista detalhada das atividades decorrentes da pesquisa.	
• Artigos para Publicação	
• Comunicação em Congressos	
• Novo Projeto de Pesquisa	
• Projeto de Pós-Doutorado	
• Organização de Eventos	
• Cursos em outras instituições no Brasil (fora da PUC Minas)	
• Disciplinas ofertadas no Mestrado em Educação da PUC Minas	
• Dissertação de Mestrado (orientadora)	

## **1) O tema e o objeto de pesquisa: apresentação e justificativa**

A opção pelo tema da pesquisa resultou de investimentos anteriores e significa continuidade de duas pesquisas realizadas, sobre questões relacionadas com a Teoria Crítica.

De 1991 a 1993, desenvolvi uma pesquisa sobre a Sociologia da Educação na Alemanha, através da qual foi possível elucidar o arcabouço teórico e as perspectivas metodológicas das abordagens mais correntes, assumidas e utilizadas por pesquisadores alemães, sociólogos e pedagogos, para obter o conhecimento empírico, a análise e apontamento de perspectivas para superação dos problemas do sistema de ensino escolar, naquela sociedade. O título da pesquisa foi: A Sociologia da educação alemã – orientações teóricas e metodológicas<sup>1</sup>. Desta, resultou meu interesse na Teoria Crítica, ao ter constatado que existia uma tendência da Sociologia da Educação na Alemanha, identificada como Sociologia Hermenêutica da Educação, cuja especificidade era apresentar uma análise teórica (não empírica) do sentido social da educação e de seus problemas, balizada, indiscutivelmente, pelos fundamentos teóricos da análise social fornecidos pela Teoria Crítica. Essa pesquisa foi realizada com o apoio de CNPQ, através da bolsa de produtividade acadêmica, e do DAAD, que concedeu uma bolsa de 40 dias para estadia de pesquisa na Alemanha, através de convênio com a FAPEMIG, que concedeu a passagem aérea.

No período seguinte, de 1994 a 1996, foi desenvolvida nova pesquisa, objetivando deslindar a presença particular da Teoria Crítica no debate sociológico no âmbito da educação na Alemanha. Na nova pesquisa, A função social da escola segundo a Teoria Crítica – contribuições de Adorno e Horkheimer<sup>2</sup>, o que se pretendeu foi pontuar como era entendida a função social da escola na Teoria Crítica, de forma

---

<sup>1</sup>Alguns resultados desta pesquisa foram apresentados no GT sociologia da Educação da ANPEd, em 1992 sob o título: Sociologia da Educação na Alemanha – algumas pistas para elucidação de seu objeto epistêmico. 15ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1992.

<sup>2</sup> Alguns resultados desta pesquisa foram apresentados no GT sociologia da Educação da ANPEd, em 1994 sob o título: A função social da escola segundo a Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer. 17ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 1994, e, posteriormente, no Seminário Internacional Teoria Crítica e Educação, realizado em setembro de 2004 na Universidade Metodista de Piracicaba, SP, sob o título: A função social da escola na Teoria Crítica: apontamentos para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer. Parte do Relatório da Pesquisa foi sintetizado e transformado em capítulo de livro. Vilela, Rita Amélia Teixeira. Para uma Sociologia da Educação em Theodor Adorno – apontamentos. In.: MAFRA, Leila de Alvarenga e TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). Sociologia para Educadores 2: O debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais.

particular em Adorno e Horkheimer, e como essa dimensão sociológica fora apropriada pela chamada Pedagogia Crítica na Alemanha. Essa pesquisa também contou com apoio do CNPQ, através da bolsa de produtividade acadêmica e do DAAD, através de cota de doação de livros para ex-bolsistas<sup>3</sup>.

Após um hiato de tempo no qual estive comprometida com outra dimensão de pesquisa<sup>4</sup>, retomei o tema em 2004, após ter participado do Seminário comemorativo de 100 anos de Adorno, realizado em junho de 2003 na Universidade de Frankfurt. Naquele momento, já trabalhando com pesquisas que buscam desvendar os mecanismos e significados de currículos em escolas reais, registrei um novo encontro com a Teoria Crítica. Foi nessa condição que se desenvolveu a necessidade de realizar a pesquisa que hora se encerra, cujo objetivo foi, portanto, procurar demonstrar o potencial da Teoria Crítica para a discussão de questões educacionais atuais, em especial, no campo da Sociologia do Currículo, particularizando o teórico Theodor Adorno. Esse esforço investigativo integrou o grupo de pesquisa em currículo na pós-graduação da PUC Minas e foi registrado, inicialmente, com três projetos de pesquisa<sup>5</sup>: a minha, dando prosseguimento ao estudo da obra de Adorno e de duas mestrandas, cujos objetos de investigação apresentaram desafios de elucidação, para o que precisam de amparo na teoria social. A epistemologia sociológica dos teóricos da Escola de Frankfurt foi buscada para orientar as questões de pesquisa e a discussão com a realidade investigada<sup>6</sup>. Algumas evidências dessas pesquisas foram apresentadas no VII Encontro de Pesquisa da Região Sudeste, realizado em Belo

---

<sup>3</sup> Recebi bolsa de doutorado do DAAD entre agosto 1980 a julho de 1984 e entre janeiro e junho de 1985.

<sup>4</sup> Aposentei-me da UFMG em 1993 e continuei como pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação naquela universidade até o final de 1996, tendo acumulado no período de dez. de 1993 a dez. de 1995 o cargo de Secretária Geral da ANPEd. Em 1997 estive afastada de atividades acadêmicas. Em 1998 assumi o trabalho de professora no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. Na equipe organizadora do Programa, assumimos como atividade central de investigação aspectos concretos da profissão docente e, assim, me vi obrigada a migrar de tema e de área de investigação, conforme atesta meu Curriculum Vitae. Nesse novo contexto abandonei meus estudos sobre a Teoria Crítica e Educação. Essa situação explica a publicação tardia da divulgação da pesquisa ( em evento na UNIMEP , em 2004 - cap. de livro, em 2005).

<sup>5</sup> Foram, inicialmente, definidos os seguintes temas de pesquisa das alunas: “Educação e emancipação através do currículo: a experiência de uma escola municipal em Belo Horizonte” e “Quando a arte está prescrita no currículo mas não está na escola”.

<sup>6</sup> Uma das alunas desistiu do referencial da Teoria Crítica e buscou outras perspectivas teóricas. A outra defendeu a dissertação e maio de 2006: PERDIGAO, Denise. Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana. Dissertação de Mestrado - Puc Minas.



Horizonte, em 2005, no II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, realizado em 2005 em João Pessoa, e no VII Colóquio sobre Questões Curriculares e III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado nos dias 09, 10 e 11, de fevereiro 2006<sup>7</sup>, em Braga, Portugal.

A pesquisa de minha responsabilidade, “A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares”<sup>8</sup> foi desenvolvida como uma pesquisa de cunho teórico, na qual, através da retomada sistematizada de um conjunto de textos deste autor, da minha produção anterior sobre a temática e de obras de analistas alemães sobre o legado da Escola de Frankfurt, procurei apontar as evidências de suas contribuições para o desvendamento da lógica social que determina o funcionamento da escola, os resultados e os sentidos da educação, buscando confirmar a potencialidade dessa contribuição no debate sobre a função social da escola na atualidade, em especial no campo do currículo.

No grupo de estudos sobre currículo desenvolvo, ainda, junto com outra colega e com alunas do mestrado, uma pesquisa empírica para diagnosticar o que se processa na sala de aula nas relações de mediatização do conhecimento assumidas pelos professores. Nessa, a indagação central é: como se processam, na sala de aula, as condições de realização do currículo escolar, o prescrito e o real?<sup>9</sup>. Nessa pesquisa pretende-se, a partir da análise das relações que professores e alunos mantêm com o currículo estabelecido na escola, desvendar o processo de relações didáticas e sociais na sala de aula para entender a vida escolar dos alunos no ensino básico. A Teoria Crítica é um dos aportes teóricos para se esclarecer o que se processa dentro da

---

<sup>7</sup> Título dos trabalhos, por evento, respectivamente: evento 1: Pensar Currículo com Theodor Adorno, VILELA, Rita Amelia Teixeira – Orientadora. PEREIRA, Denise Perdigão – Mestranda e MATIAS, Virginia Coeli B. Queiroz – Mestranda ; evento 2: Educação Inter e transcultural: lições da Teoria Crítica para o Currículo. VILELA, Rita Amelia – PUC Minas – Mestrado em Educação; evento 3: Para fazer diferente: possibilidades de currículo emancipatório em Theodor Adorno. VILELA, Rita Amelia Teixeira – Orientadora. PEREIRA, Denise Perdigão – Mestranda e MATIAS, Virginia Coeli B. Queiroz – Mestranda.

<sup>8</sup> A pesquisa está institucionalizada na PUC Minas através do Fundo de Amparo à Pesquisa (FIP) e é desenvolvida, ainda, de forma associada com o Grupo de Pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, sediado na UNIMEP/SP, e que congrega pesquisadores da UFSCar e outras universidades brasileiras.

<sup>9</sup> Título da pesquisa: O Currículo e a sala de aula: um estudo das interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico. A pesquisa é coordenada pela professora Doutora Maria Inez salgado de Souza.

escola e, essa análise, está sob a minha responsabilidade<sup>10</sup>. Da mesma forma, continuarei pesquisando a apropriação da Teoria Crítica de Theodor Adorno para a análise da escola e das práticas escolares, através do projeto de pós-doutorado e de nova pesquisa iniciada, em julho de 2006, com apoio da Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da PUC Minas e do CNPq/DAAD e FAPEMIG<sup>11</sup>.

## **2) Objetivos da pesquisa**

Para a pesquisa realizada foram propostos os seguintes objetivos:

- 1) Analisar de forma sistemática alguns textos de Max Horkheimer e Theodor Adorno. Foram escolhidos os textos mais referidos pelos estudiosos dos dois teóricos para abordar questões epistemológicas da Teoria Crítica;
- 2) Retomar de forma sistematizada de um conjunto de textos de Theodor Adorno e a minha produção anterior sobre a temática, procurando apontar as evidências de suas contribuições para o desvendamento da lógica social que determina o funcionamento da escola e os sentidos da educação, buscando confirmar a potencialidade dessa contribuição no debate sobre a função social da escola na atualidade;
- 3) Destacar a apotencialidade do autor para sustentar, teoricamente, ações curriculares comprometidas com a busca de escolaridade bem sucedida para grupos sociais historicamente marginalizados na sociedade brasileira;
- 4) Ofertar cursos sobre a temática e buscar intercâmbio com professores e universidades alemãs, seja onde o tema é desenvolvido, seja onde a Teoria Crítica é usada como referencial teórico-metodológico para pesquisas na área da educação.

## **3) Metodologia**

Como a pesquisa se configurou como um estudo teórico, a metodologia consistiu, essencialmente, de exaustiva leitura de textos selecionados e análise dos mesmos para evidenciar os elementos buscados: crítica social; crítica da escola e da educação;

---

<sup>10</sup> Essa pesquisa, após elucidar o potencial da Teoria Crítica na atualidade, no campo da educação, terá desdobramentos nesse outro projeto, onde vamos aplicar a teoria e metodologia de análise social de Adorno em análise das práticas curriculares.

<sup>11</sup> Detalhes dos novos projetos serão apresentados ao final do relatório ( Item 6: Desdobramentos da pesquisa encerrada), bem como no anexo ( Lista detalhada de atividades decorrentes da pesquisa).

contribuições para para o debate sobre a função social da escola na atualidade e sua potencialidade para o debate no campo do currículo.

#### 4) **A pesquisa realizada**

Entendimento do contexto de desenvolvimento da Teoria Crítica; explicitação da crítica social de Horkeimer e Adorno; explicitação da dimensão sociológica da Teoria Crítica, indicação da propriedade da abordagem sociológica de Adorno para os estudos no campo do currículo.

##### 4.1) Notas sobre o contexto social alemão no período que precede à fundação do ISF e no período que determina sua mudança para os Estados Unidos da América<sup>12</sup>.

- O mundo analisado por Adorno e Horkheimer não é um mundo globalizado – está totalmente contextualizado na Alemanha e na história dessa nação. Assim, é importante destacar:

1871-1918 – Tempos áureos do novo Império Alemão – progresso material como a marca do pré-Primeira Guerra.

Guilherme I até 1890.

Frederico III – 3 meses em 1890.

Guilherme II – 1890-1914 (responsabilizado pela 1ª Guerra).

Otto Von Bismark – primeiro ministro e homem forte do império (estrategista) até 1890.

→Nesse contexto:

- Os territórios alemães (reinados independentes como a Prússia, Baden, Wurttemberg e Baviera) formalizaram tratado de união tornando possível a proclamação, em Versalhes, em janeiro de 1871, do Império alemão. O Poder Legislativo, com 397 deputados eleitos para o Reichstag (Parlamento) regulava uma federação de principados e cidades livres.
- 1971: final da guerra com a França (Napoleão) em setembro: vitória da Alemanha e tratado de paz favorável a ela (França perdia para a Alemanha os territórios da Alsácia e da Lorena e pagava indenização de 5 bilhões de francos).

---

<sup>12</sup> ISF – sigla em alemão – Institut zur Sozialforschungen/Instituto para Pesquisas Sociais. Será usado, a partir de agora, como nomenclatura padrão para a tradução o nome **Instituto para a Pesquisa Social**, por ser esta a nomenclatura mais presente nas traduções brasileiras.

- Progresso acelerado com forte industrialização e leis sociais (seguro contra doenças, invalidez e velhice – escola pública nacionalizada em 1872 e tornada gratuita em 1887) - expansão colonial na África.
- Aumento das exportações.
- Expansão da rede ferroviária e da rede bancária.
- Embates sociais: políticos (contra os socialistas) e culturais (lutas religiosas).
- Nacionalismo e partidos fortes (1875 – fundiram-se as duas tendências do movimento operário, Lassalistas (não marxistas) e os seguidores de Libknecht (marxista) na fundação do partido operário alemão, sustentando o Programa de Gotha. Plataforma: reconhecimento da luta de classe, do caráter internacional do movimento operário e do materialismo histórico; abandono da idéia da revolução operária e apoio à democracia por sufrágio universal.
- Prestígio no cenário político internacional: o Estado Alemão atua como árbitro em conflitos ou questões internacionais.
- GRANDE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL – UNIVERSIDADES E ASSOCIAÇÕES ACADÊMICAS - 1908 – Sociedade Alemã de Sociologia – Weber, Sombart e Simmel.
- 1914-1918: Primeira Guerra.
- Após 1920: O país entra na sua maior crise econômica – fortalecimento do Partido Nacionalista (Hitler) e suas conseqüências – o extermínio de judeus, perseguição aos diferentes, nazismo e Segunda Guerra.

→O clima intelectual da Alemanha e o Instituto para a Pesquisa Social

- Grande conjunto de conhecimento social do país e do mundo gerado por pesquisas antropológicas e sociais, desenvolvidas no país e fora dele, por eminentes cientistas alemães.
- A sociologia consolida-se como uma ciência particular.
- Weber (ou o círculo weberiano) e as novas posições da ciência social – pesquisa empírica não significa pesquisa positivista – novas posturas para a pesquisa social e o papel do pesquisador – a não neutralidade da ciência e o compromisso político do pesquisador para alterar a ordem social que deve ser rejeitada – tolerância intelectual e diálogo com tendências divergentes – o marxismo como ciência social diferente do marxismo do movimento operário/ crescimento e crise do movimento operário/dissidências e enfraquecimento político.

- Os estudos da teoria marxiana ocupam lugar nas universidades, mas também, são alvos de perseguições e de restrições (cassação branca – perseguição na carreira, desvantagem/eliminação em concursos dos candidatos comunistas e simpatizantes do marxismo).

→O diálogo com questões atuais e novas dimensões das ciências sociais. Posições sociais críticas de intelectuais alemães no contexto da sociedade no início do segundo quartel do século XX e sua presença no ISF

- Marx - marxismo e revisionismo no contexto europeu: os desmandos da Revolução Russa e a negação do socialismo russo; a ortodoxia de frações do movimento operário e as novas formas de organização do trabalho no capitalismo industrial tardio e ação dos sindicatos.
- Os limites de ação política dos intelectuais de esquerda desde os anos 20: ou alinhavam-se dentro do partido comunista alemão (sob a liderança de Moscou) para fazer oposição à social democracia da República de Weimar e denunciar esse governo que se curvava às estratégias das potências vitoriosas na I Guerra, mantendo o país no atraso e na humilhação pela derrota na Grande Guerra, ou apoiavam a centro esquerda social-democrata (no poder).
- Uma terceira opção: a possibilidade de uma nova ação política na condução de um projeto de crítica social que conduzisse uma investigação teórica do próprio marxismo para ampliar os seus horizontes e criar as condições que pudessem interferir nos rumos da política nacional, abrindo novas perspectivas para o futuro. Essa foi a opção do grupo de intelectuais abrigados no ISF.
  - 1922 – esta posição se consolida a partir da “Primeira Semana Marxista de Trabalho” liderada por Felix Weill. Nesta discussão participaram, além dos precusosres do ISF, entre outros, George Lukács, Karl Korsch, Friederick Pollok e Karl Wittfogel, que se projetam, nas décadas seguintes, como os grandes representantes do marxismo europeu.

- 1924: a fundação do Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt com o nome provisório de Instituto para o Marxismo<sup>13</sup>. O nome definitivo, de “Instituto para a Pesquisa Social”, foi mudado em 1931 quando Horkheimer assumiu a direção do mesmo.
- O projeto inicial previu um instituto a ser sediado junto à liberal Universidade de Frankfurt, mas, com estatuto próprio que assegurasse sua autonomia dentro da administração central da universidade.
- Luta pela independência do pensamento intelectual, o que não era muito fácil nos círculos acadêmicos alemães. Ao grupo interessava não apenas discutir a teoria marxiana, na atualidade do seu tempo (novas condições sociais nacionais e internacionais), mas, ainda, defender a liberdade de abordar temas tidos como inadequados no ambiente acadêmico – como a psicanálise e o próprio marxismo.

→ As influências intelectuais:

- A Filosofia alemã (presente na formação dos membros do Instituto): a “razão” como centralidade da vida moderna e a crítica ao uso da razão. Kant e Hegel estão na raiz das formas de entender e explicar o mundo, são também orientações metodológicas para uso da reflexão; Nietzsche, Schopenhauer e Kierkegaard são referências significativas para criticar o mundo moderno e seus desatinos.
- Marx e o marxismo. Atualização do pensamento de Marx no contexto europeu e mundial:
  - O que se apropria do pensamento de Marx: a dialética entre homem e natureza; as estruturas de dominação e necessidade de operações sociais concretas para a mudança.
  - O diálogo com o marxismo: a luta de classe vai definir a revolução?

---

<sup>13</sup> Fundadores: Felix Weil, Carl Grünberg, Leo Loewenthal, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Heerbert Marcuse e Erich Fromm.

- A luta de classe, tal como concebida por Marx e Engels, persiste no capitalismo tardio onde impera a massificação e não há consciência de classe?
- Como enfrentar o capitalismo imperialista?
- O socialismo russo é uma alternativa desejável? Ele deveria se avaliado diante das evidências de autoritarismo e de desrespeito à liberdade individual.
- A negação de se prever uma sociedade futura pelo método científico. Forte influência de Weber – *“O que a ciência tem condições de mostrar ao homem é, em primeiro lugar o sentido daquilo que faz, em segundo lugar, o que ele tem condições de fazer. Mas a Ciência não pode mostrar ao homem o que ele deseja e dizer a ele o que ele deve fazer”*. Com isso, fica refutada, para o grupo, a possibilidade, prevista por Marx, de uma sociedade comunista universal, *“a ditadura do proletariado.”*
- A Hermenêutica de Wilhelm Dilthey (1833-1911): fundador do método histórico interpretativo (pensador decisivo na sociologia alemã, influenciando Simmel e Weber e os pensadores sociais do ISF em Frankfurt).
- A Psicanálise: uma possibilidade de diálogo com a crise social, com os sintomas da desintegração social e de crise de identidade que se manifestava em apatia, alienação e anomia social. Além disso, oferecia uma metodologia de trabalho com o homem, ela oferecia um paradigma metodológico centrado na reflexão (para os frankfurtianos a grande perda da humanidade, naquele tempo, era da sua capacidade de reflexão crítica) ao sugerir que:
  - O perfil etiológico da neurose se assemelhava ao da ilusão ideológica. A ilusão ideológica nasce de um processo de censura no qual a necessidade contra a qual se ergue uma defesa do sujeito não se pode exprimir na linguagem, na ação e na cultura. As necessidades reprimidas continuam a influenciar a conduta de forma subconsciente obrigando o neurótico a agir de forma compulsiva. O indivíduo sem capacidade de reflexão é alienado e age como o compulsivo – apenas faz o que se estabeleceu que deva fazer, assume sem reflexão ter que fazer como os outros para ser como os outros.

- A combinação da explicação causal com a compreensão profunda do psiquismo oferece uma alternativa intermediária entre um objetivismo central das ciências positivistas e o subjetivismo de uma abordagem puramente hermenêutica (debate forte na Alemanha com o grupo da Sociedade Alemã de Sociologia – Simmel, Toennies e Weber).
- O debate sobre a validade social das ciências e sobre questões do método – a crise do positivismo nas ciências sociais na Alemanha.
- A opção metodológica é a dialética de Marx.

#### 4.1.2) A Teoria Crítica como análise social crítica: gênese e perspectivas gerais

→A Teoria Crítica como uma resposta ao contexto da sociedade e da cultura alemã

ISF – sigla em alemão – Institut zur Sozialforschungen / Instituto para Pesquisas Sociais / Instituto para a Pesquisa Social

1924 – fundação do Instituto com fundo privado.

1931 – Horkheimer (como Diretor).

- Composição multidisciplinar: Sociologia, Psicologia e Psicanálise, História, Filosofia, Artes;
- Rompimento com formas tradicionais positivistas de fazer ciência social;
- cientistas/corpo de pesquisadores com formação acadêmica polivalente na tradição da universidade alemã, à época;
- Posição do Instituto: assume o debate entre o marxismo autêntico e o marxismo acadêmico; compromisso com a história do movimento operário; pesquisa social engajada/orientada para mudar a sociedade; apóia e assume temas dos movimentos sociais de vanguarda; tanto culturais como políticos.

→A Teoria Crítica e as dimensões de análise social crítica: Visão geral

O termo Teoria Crítica indica a corrente de pensamento produzida pelo grupo de intelectuais, pesquisadores, atuantes no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt,



na Alemanha, no final do primeiro quartel do século XX, como já explicitado. A Teoria Crítica é referida, também, como Escola de Frankfurt.

O Instituto para a Pesquisa Social foi criado por um grupo de intelectuais, de orientação teórica e ideológica marxista, mas não ortodoxos e comprometidos com um projeto de defesa acadêmica do marxismo, numa época conturbada de apropriações e de revisionismo da teoria marxiana no cenário acadêmico e no movimento operário alemão<sup>14</sup>.

A inauguração do Instituto aconteceu em 22 de junho de 1924 com uma cerimônia, realizada na Universidade de Frankfurt, que ficou marcada pelo discurso de Carl Grünberg, designado como seu primeiro diretor. Nesse discurso, foi explicitado o programa ideológico e de ações da nova instituição de pesquisa, tendo chamado a atenção, de forma especial, o rompimento com formas tradicionais positivistas de fazer pesquisa social e a abertura para a pluralidade de disciplinas, abarcadas pelos projetos de investigação e reflexão que foram anunciados (Grünberg, 1932).

A orientação teórica do Instituto, fundamentalmente associada à tendência marxista e a uma concepção de pesquisa social engajada, ficou evidente no discurso do seu primeiro dirigente ao informar os temas a serem acolhidos para pesquisas e debates: a história do movimento operário, os movimentos sociais de vanguarda e o estudo sistemático de novas tendências para explicação das relações do homem com a sociedade (a psicanálise como um bom exemplo) foram anunciados como temas prioritários. Da mesma forma, a abertura para a pluralidade de contribuições teóricas e também ideológicas, representadas no corpo de pesquisadores do ISF, anunciava o tom do trabalho almejado pelo grupo que o criava. Como fundadores e integrantes do que se considera a primeira geração da Escola de Frankfurt, são arrolados, além do seu primeiro diretor e de Felix Weil, de cuja família abastada o grupo recebeu os provimentos suficientes para fundar e manter o Instituto, os seguintes cientistas

---

<sup>14</sup> Considero de muita importância o conhecimento do contexto social, político e acadêmico da Alemanha pós Primeira Grande Guerra para se poder compreender a fundação do Instituto de Pesquisa Social, bem como o conhecimento da gênese da Teoria Crítica. Como existe no país suficiente literatura a respeito desses aspectos, o texto, aqui apresentado, não vai contemplar essa discussão. Recomenda-se a leitura das seguintes obras: ZUIN, Antonio Álvares Soares, PUCCI, Bruno e OLIVEIRA, Newton Ramos. Adorno – o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, Vozes, 2000, bem como WIGGERSHAUS, Rolf. A Escola de Frankfurt. São Paulo: Difel, 2002.

sociais: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Leo Loewenthal, Walter Benjamin, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Herbert Marcuse.

Em 1931, devido ao afastamento de Grünberg, por motivos de saúde, a direção do ISF é assumida por Max Horkheimer. Nesse momento, sob uma conjuntura particular da sociedade alemã, sob forte crise social e econômica, associada à ascensão de movimentos nacionalistas, o discurso de posse de Horkheimer procurou indicar o reordenamento de princípios do Instituto sem, contudo, abandonar a concepção marxista como base teórica fundamental e o seu compromisso com a mudança social (Horkheimer, 1932). Nesse discurso de posse, ficou fortalecida uma concepção de filosofia social que postulava superar a crise do próprio marxismo e ampliar as bases epistemológicas, para orientar a prática de uma ciência social empírica, dimensão que vai permanecer presente e sustentar os trabalhos de grande parte do grupo de cientistas do ISF, desenvolvidos nos Estados Unidos da América, na fase posterior à sua fuga da Alemanha, devido à perseguição nazista.

Atualmente, a nomenclatura Teoria Crítica refere-se ao o conjunto sistemático de posições teórico-científicas, produzidas pelo grupo originário do ISF e, mais notavelmente, por Adorno e Horkheimer: a fundamentação dialética da problemática teoria e prática para investigar e analisar as relações sociais; uma postura interdisciplinar para o desenvolvimento da atividade científica, voltada para desvendar a lógica da sociedade burguesa industrial; ação social engajada e direcionada para articular a produção de indivíduos capazes de intervir e mudar a ordem social não razoável (Schweppenhaeuser, 2003 ).

#### 4.1.3) A crítica social no centro do projeto epistemológico da Teoria Crítica

Já no seu projeto de fundação no ISF, a Teoria Crítica inaugura uma identidade epistemológica de contraposição à teoria tradicional, ou mais especificamente, às formas então dominantes de teorizar sobre a sociedade e suas relações. Da mesma forma, demarca nova concepção no entendimento da relação teoria e prática no campo das ciências sociais, uma vez que vai instaurar o compromisso ideológico de agir sobre ela.

Segundo Adorno e Horkheimer, a Teoria Tradicional, de fundamentação positivista, pretensamente neutra, fornecia uma análise descontextualizada e com pretensão de universalidade, reproduzindo uma imagem fetichista do mundo, tal como ele era numa categoria de aparentemente dado (*das ist*), assim o justificava e o reproduzia. Como contraponto, uma Teoria Crítica, tal como era formulada no ISF de Frankfurt, fundava uma ciência contextualizada, não neutra, engajada na transformação do mundo. A Teoria Crítica visava apreender a sociedade e suas instituições na totalidade da vida social concreta, buscando desvendar as relações dos acontecimentos sociais na dialética das relações sociais historicamente determinadas.

Para os formuladores da agenda intelectual da Teoria Crítica, a crítica é um elemento fundamental e sua concepção de crítica tem uma conotação muito singular.

“... a idéia de crítica foi assumida por eles não simplesmente como mero aspecto da teoria, mas também como verdadeira declaração de princípios. É por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, *sub judice*, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta dele” (Soares, 2002: 11).

Assim, na Teoria Crítica, não existe lugar para uma crítica sem conseqüências, *“quem é capaz de exercer a crítica deve, também, ser capaz de dizer como pode ser feito de melhor forma”* (Schweppenhaeuser, 2003: 18). Criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir com fundamento. A lógica dessa dialética do esclarecimento, conforme Adorno e Horkheimer, é uma lógica da dialética da negação, da recusa determinada de ser conformado com o estabelecido: *“a finalidade última da dialética negativa é alcançar o melhor, a saber, buscar o que pode ser positivo, consiste na negação do que é estabelecido e na busca positiva de fazer de outro modo”* (Schweppenhaeuser, 2003: 19). Nessa concepção, esclarecimento (crítica esclarecedora/crítica com o engajamento da razão), como projeto epistemológico, tem o sentido de permitir a libertação dos homens da sua incapacidade de perceber o que é real, *“é libertá-lo da culpa auto-infrigida, conseqüência de sua falta de consciência social, de ter que ser responsável individualmente pela sua própria conformação a um destino social de injustiça e de sofrimentos”* (Schweppenhaeuser, 2003: 22). Essa dimensão esclarece porque, para

Adorno e Horkheimer, a crítica é a essência da democracia. Esclarece, também, o projeto de construção de uma crítica da ideologia da sociedade industrial, na qual as idéias de emancipação de todas as formas de dominação, de autonomia e cidadania plena estão interligadas, porque essas três dimensões formam a chave para explicar porque os homens, sob a aparência de vida social livre, continuam legitimando as formas tradicionais de dominação (Horkheimer e Adorno, 2003). Essa dimensão esclarece porque a Teoria Crítica é uma teoria engajada na mudança social.

“A Teoria Crítica almeja a mudança da sociedade como um todo. O seu critério normativo para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está deformando o homem, de tudo aquilo que oprime o incapacita para se opor à injustiça. Nesse sentido, a crítica da sociedade é uma crítica auto-reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas atuam sobre os sujeitos. Assim, a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correta, e como pode ser de outra forma”.(Schweppenhaeuser, 2003: 24)

Portanto, a Teoria Crítica almeja o esclarecimento do Homem sobre a sua condição de agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar as condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora. Para Adorno e Horkheimer, esse empreendimento não é um mero projeto da razão, mas, sim, uma tarefa com a finalidade de diagnosticar a realidade social, negar o estabelecido pela sua iniquidade, e criar uma conseqüente práxis social capaz de intervir na sua mudança (Horkheimer e Adorno, 2003).

O conceito de uma dialética da negação (dialética negativa), desenvolvido por Adorno no texto de mesmo nome ( Adorno, 1966) e aplicado na análise social na obra *Minima Moralia* (Adorno, 1967) traduz a perspectiva analítico-metodológica da Teoria Crítica. Para Adorno, o desvendamento da sociedade pela dialética negativa significa,

“... deliberadamente, evidenciar o divergente, o dissonante, aquilo que é contrário a uma possibilidade de verdadeira consciência e de autonomia do homem sobre o seu destino, a

dialética negativa é, ao mesmo tempo a possibilidade de contrapor-se ao estabelecido, de negá-lo com a intenção de construir outra situação social” ( Theunissen, 1983: 44 ).

A obra *Dialética Negativa* é fundamental no entendimento da crítica social estabelecida nessa corrente. Como já explicitiei em outro tópico, não se trata de uma crítica negativa no sentido do pessimismo e da desesperança ao deslindar o “mundo danificado”. O conceito encarna a perspectiva ideológica do projeto da Teoria Crítica: o desvendamento dos problemas da sociedade implicava em recusar sua permanência e implicava que a teoria deveria apontar possibilidades de agir sobre eles (Adorno,1966).

Segundo a orientação teórico-metodológica contida na *Dialética do Esclarecimento* e na *Dialética Negativa*<sup>15</sup>, para entender a sociedade, decifrar seus enigmas, é preciso desenvolver a crítica imanente através da crítica objetivada: buscar a dialética entre o idealizado e o realizado, dissecar o percurso entre o proposto e o real (terminado).

A pista metodológica da Teoria Crítica na obra de Adorno está no ter que procurar tensionar o aparente e o real, objetivar a realidade, realizar o confronto dialeticamente objetivado entre o aquilo que algo promete ser (almeja/ parece ser) e o que é na realidade, está no tensionar entre a verdade e a inverdade, entre o que é o como não deveria ser.

“... a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que de fato de ser” ( Adorno, 1966 p.195). No lugar do falso conceito revela-se sua materialidade, é revelado o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala ( Adorno,1966 p. 197)

Como assinalou Tiedemann (2002),

Adorno pretendeu explodir o muro que esconde o verdadeiro conceito por detrás de seu aparente conceito, do conceito que quer fazer acreditar que ele é uma coisa que não é, explodir o muro para permitir que o verdadeiro conceito se revele como realmente é (p.97) ..., pois para Adorno apenas o conceito pode dizer o que o conceito é, apenas

---

<sup>15</sup> A obra *Dialética Negativa* não será analisada no contexto deste trabalho. É apenas uma referência para apresentação da concepção da Teoria Crítica. Entretanto, há de e pontuar que esta é a obra solo de Adorno com importância fundamental para entender sua análise social e cultural.

na objetivação do conceito é possível desvelar o que o conceito encerra” (p.110).

Essa pista metodológica nos indica que é por dentro da análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a educação, a escola, a indústria cultural, a arte e a cultura) que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito, o enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido – Uma lição importante da dialética negativa seria, portanto, desconfiar do aparente para ir além dele. Essa metodologia da crítica imanente nos orienta a procurar compor o quadro da crítica por dentro da análise da racionalidade imanente ao objeto.

Procurar a mediação, estabelecer o confronto entre o que o objeto parece ou pretende ser com o que é, procurar separar o conceito com o conceituado, submeter o aparente à experiência metodológica dialética de procurar falsear a racionalidade contida nele (como está evidente na análise do mitos na Dialética do Esclarecimento) é a condição colocada para a Teoria social dar conta de desenvolver a Social.

A dialética Negativa se apresenta, então, como a teoria da não identidade entre sujeito e objeto no interior da ordem social vigente sob o capitalismo, na qual a lógica da dominação é desvendada quando se assinala que essa lógica da dominação é a ilusão necessária da identidade do objeto, da própria lógica das relações sociais (ontologia do estado falso).

Através do exercício da crítica imanente, Adorno demonstra que a análise da ideologia não é apenas a revelação do falso, ou da falsa consciência em termos de que o real é contraditório. É mais do que isso, a confrontação dialética entre o aparente e o real para fazer emergir a pretensão da ideologia em se passar por verdade, para tornar explícitas a consistência e a inconsistência daquilo que nomeia a realidade. Na Dialética Negativa, a mediação do objeto significa que só em sua imbricação com a subjetividade se torna possível o conhecimento real. Essa crítica, realizada por dentro do objeto, sob o primado da reflexão filosófica e, ao mesmo tempo, da análise social objetivada, com pretensões de intervenção cultural, seria a síntese da nova concepção de Teoria Social.

A dialética negativa, ao definir a perspectiva da análise social, estabelece e delimita a função e a direção da própria ciência social, a sociologia (Horkheimer, 1990; Bubner, 1983; Theunissen, 1983; Schnaedelbach, 1983). Como crítica da ideologia, a Dialética Negativa deve ser capaz de diagnosticar os fatos que estão configurando um homem incapaz de desvendar e de reconhecer a realidade social para além de suas aparências. Como ciência tem a responsabilidade, através da pesquisa empírica, de levantar os dados que possibilitem a comprovação e a comparação entre uma sociedade condenada e uma nova realidade:

“A concepção de uma sociedade futura como comunidade livre, construída pelos homens com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais, é a aspiração última da Teoria Crítica” (Schweppenhaeuser, 2003: 24).

A ciência social não deve apenas descrever as aparências do fato social, mas deve estar comprometida com uma visão de mundo. A teoria deve se transpor para a prática social. Assim, a racionalidade dos meios na pesquisa social deve ser substituída por uma reflexão objetiva sobre os mecanismos e as conseqüências sociais da racionalidade dos meios à disposição dessa prática. A Teoria Crítica, uma sociologia filosófica (ou uma filosofia sociológica?) defende, como função e responsabilidade, indicar as possibilidades de soluções para o mundo sustentado pela irracionalidade (perda da razão – princípio de que os fins justificavam os meios), e apontar aos homens a possibilidade de uma razão esclarecida, que possa ser orientada para se construir um mundo mais justo e mais correto (Schweppenhaeuser, 2003).

Na Teoria Crítica, a pesquisa social deve superar a dimensão unidimensional da especialidade e transformar-se numa ciência interdisciplinar que supere a dimensão instrumental e normativa (Horkheimer, 1990). Deve superar ainda a dimensão de especulação filosófico-social acerca da idéia de uma boa sociedade e atuar como crítica da ideologia da sociedade real. Esses seriam os pré-requisitos para uma prática social orientada para negar a ordem social “danificada” e transformá-la.

Uma nítida orientação política de esquerda, a pretensão acadêmica de aplicar os fundamentos da Teoria Marxiana à análise da sociedade industrial burguesa na

Alemanha, nos anos 1920-40, exatamente no momento de emergência do nazismo, foram, portanto, os elementos que permitiram ao grupo do Instituto para a Pesquisa Social a ruptura com a teoria social tradicional, que apenas dissertava sobre a aparência da realidade social.

A crítica severa ao desenvolvimento do nazismo constituiu um ponto focal das atividades do grupo de pesquisas no Instituto para a Pesquisa Social e alimentou a continuidade do trabalho nos Estados Unidos da América, para onde grande parte do grupo fugiu da perseguição nazista. A crítica da sociedade irracional, aperfeiçoada durante a Segunda Guerra, por Adorno e Horkheimer no exílio, foi personalizada na crítica da Alemanha nazista: *“Quem não quer criticar o capitalismo que se cale também contra o nazismo, o fascismo é a verdade da sociedade moderna”* (Horkheimer, 1939:20). Assim, a crítica à sociedade irracional aponta os mecanismos sociais que causam a opressão:

“... a sociedade burguesa se transformou num sistema totalitário que se estabilizou por causa do medo dos oprimidos. Esse sistema segue as leis da economia de mercado e é sustentado pela burocracia que é quem decide sobre a vida e sobre a morte dos homens. Ela extermina muitos deles – os judeus, os homossexuais e os que pensam diferente dela” (Horkheimer, 1939:21).

Depois de seu regresso à Alemanha, no início dos anos 50, Adorno e Horkheimer, mesmo tendo assumido projetos diferenciados de pesquisa, continuaram a trabalhar numa crítica radical da sociedade industrial desenvolvida<sup>16</sup>.

A Teoria Crítica, ou a Escola de Frankfurt, recebeu as mais diversas interpretações filosóficas e foi aplicada por várias áreas e diversos segmentos das Ciências Sociais e Humanas. Hoje não existe apenas uma vasta publicação de trabalhos dos expoentes do grupo de 1930, mas ainda uma variada publicação de trabalhos interpretativos dessa obra, elucidativos e críticos de seus fundamentos e posições. Segundo Sahmel

---

<sup>16</sup> A volta para Frankfurt, de alguns dos fundadores da Teoria Crítica, não significou continuidade de projeto interdisciplinar dos anos 30. Adorno se reorienta para explicar a Teoria Crítica na análise e interpretação da obra de arte, no sentido de procurar explicitar o que ela realmente manifesta, o que ela quer dizer, explicitar o seu significado para além da sua aparência. Horkheimer continua a aprofundar sua reflexão sobre a dialética do poder da razão. Ambos se engajam no combate acadêmico ao empirismo sociológico nos anos 50-60.



(1988), a atualidade da Teoria Crítica reside na essência do seu projeto epistemológico para compreender a sociedade moderna e os seus problemas.

Os diferentes seminários e colóquios, realizados durante o ano de 2003 na Alemanha, pela passagem do centenário de Adorno, demonstram o vigor com que os fundamentos da Teoria Crítica estão presentes na crítica e na pesquisa social, na Alemanha e fora dela. Como exemplo, o Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Frankfurt realizou um Seminário com o título “A Atualidade da Teoria Crítica da Sociedade”<sup>17</sup>, no qual foi debatida a presença de Adorno nas mais diferentes áreas das Ciências Sociais e Humanas, não só na Alemanha mas também em Israel, na Itália e nos Estados Unidos da América. O próprio Instituto para a Pesquisa Social patrocinou outro evento em setembro de 2003, com as mesmas características do ocorrido em junho, como ocorreram outros seminários em diferentes universidades, em toda a Alemanha. Ressalte-se que, já em 1983, para marcar a passagem de 80 anos de Theodor Adorno, o Instituto para a Pesquisa Social em Frankfurt organizou um Colóquio, nos dias 9 a 11 de setembro, que produziu um primeiro balanço da apropriação contemporânea do legado da sua teoria<sup>18</sup>.

4.1.4) Apontamentos sobre a Dialética do Esclarecimento<sup>19</sup>: Um texto fundamental para entendimento da epistemologia da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer. (Texto escrito a quatro mãos pelos dois autores, durante o exílio nos Estados Unidos da América)

---

<sup>17</sup> O Título do Seminário, em alemão é Die Lebendigkeit kristischer Gessellschaftstheorie – arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno. Ao escolher o vocábulo Lebendigkeit, os organizadores demonstram que pretenderam não só assinalar a atualidade das questões epistemológicas de Adorno, mas assinalar, também o vigor com que se travam as discussões atuais em torno da Teoria Crítica.

<sup>18</sup> As contribuições foram publicadas pela Editora Suhrkamp, no mesmo ano: FRIEDEBURG, Ludwig e HABERMAS, Juergen ( Hgs). Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt: Suhrkamp, 1983.

<sup>19</sup> A obra teve sua primeira edição mimeografada, em 1944, no Instituto para a Pesquisa Social, ainda nos Estados Unidos da América, com o título “Fragmentos Filosóficos”. Em 1947 foi editada em Amsterdã pela Editora QUERIDO e, em 1969, em Frankfurt pela Editora Fischer. A Editora Suhrkamp, de Frankfurt, editou a obra, pela primeira vez em 1981 e, depois, uma seqüência de reedições. A obra consultada é da edição de 2003, comemorativa do centenário de Adorno. A tradução brasileira de Guido Antonio de Almeida é da versão editada pela Editora Fischer, em 1969.

- Questão orientadora da leitura e análise da obra: pode ser entendida como uma obra sociológica?
  - Vou procurar demonstrar que sim, porque apresenta:
    - uma análise do processo civilizatório.
    - Os temas de debate são temas sociológicos.
    - A metodologia é uma reflexão hermenêutica-histórico-social que demarca a tradição de rompimento, dos cientistas sociais na Alemanha, com a reflexão filosófica – inaugura a sociologia com distanciamento da abordagem positivista.

Assim, procurei entender nessa obra, os elementos epistemológicos da Teoria Crítica – elementos fundantes para um projeto de análise interpretativa (hermenêutica) da civilização ocidental no final do primeiro quartel do século XX. Faço os seguintes destaques:

- Apresenta uma filosofia social para entender a história social do homem – no prefácio à obra os autores anunciam que não conseguiram ater-se aos elementos das ciências tradicionais – psicologia, sociologia e história da ciência, embora tenha sido essa a intenção primeira do próprio projeto. Os elementos das Ciências tradicionais se revelaram, portanto, limitados.
- Explicita uma noção de teoria, comprometida com um juízo social-existencial: reflexão, interpretação, hermenêutica (recusa do positivismo).
- O uso que fazem os autores do conceito de esclarecimento, a partir do seu significado como tempo histórico- social mas, também, e de forma essencial , como dimensão da vida da sociedade burguesa industrial . Essa possibilidade foi oferecida pela peculiaridade do vocábulo alemão – Aufklärung (do verbo aufklären / auf + klären = fazer tornar-se claro – esclarecer), bem como os seus usos na linguagem culta e do povo:
  - Aufklärung - designa o tempo histórico conhecido como Época das Luzes ou o Iluminismo: momento histórico social no século XVIII – a hegemonia do saber sobre as crenças infundidas pela religião e sobre a ignorância, a hegemonia das ciências - evidências do progresso da civilização, do poder do homem para dominar a natureza.
  - Aufklärung – linguagem comum/coloquial = oposto à ignorância.

- Aufklärung – processo, pelo qual as pessoas se libertam do estado de não saber – que se libertam dos preconceitos e passam a lidar com racionalidade - resultante da instrução pelo estudo, pela leitura, que produz a capacidade de reflexão crítica e entendimento racional do mundo - “ein aufgeklärtes Mensch”, é um homem instruído/esclarecido.

### A composição da obra:

#### Cap.1) O conceito de esclarecimento

O esclarecimento como o processo de desencantamento do mundo. O mundo administrado, na concepção weberiana, era o mundo esclarecido. Entender este mundo esclarecido com o diálogo inicial com o conceito kantiano. Para Kant, emancipação é o processo de emancipação intelectual, resultado não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, mas, também, a capacidade de superar a dominação intelectual de uma classe de dominadores sobre a humanidade. Para Kant, emancipação é a capacidade de superar a menoridade da razão (sua subordinação ao estabelecido e ao aparente).

Nesse primeiro estudo dos autores, que é o fundamento teórico dos demais, eles procuram demonstrar o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social, o entrelaçamento inseparável entre a racionalidade para dominar a natureza e os resultados contraditórios deste processo: como o próprio domínio da natureza tornou-se nova forma de dominação do homem.

#### Cap.2) Excursus I – Ulisses – ou o Mito e o Esclarecimento

O esclarecimento como processo de uso da razão para vencer os mitos já estava presente na civilização desde a antiguidade: o herói é o sábio que sabe raciocinar frente às situações difíceis e que tem o poder do discernimento e da astúcia.

#### Cap.3) Excursus II - Juliette ou Esclarecimento e Moral

Explicitação da Teoria do Iluminismo e suas contradições – Nesse estudo o diálogo é com o conceito de esclarecimento de Kant, na sua crença absoluta na capacidade da razão para fazer do homem um ser cada vez melhor. Os autores confrontam a crença Kantiana, da capacidade de autonomia dos sujeitos pelo uso deliberado da razão, com as forças amorais prevalentes na civilização. Tomam para confronto com Kant a

obra de Nietzsche (crítica à moral cristã) e algumas obras do Marquês de Sade, escritor emblemático, que faz a conclamação de uma sociedade amoral.

- Marques de Sade – 1740-1814 – Donatien-Alphonse-François SADE. Com sua obra, Adorno explora a visão de mundo de mulheres da vida em Paris, encarnadas na cortesã Juliette e suas relações sociais. Obras usadas por Adorno: História de Juliette; Justine ou a desgraça da virtude; Notícias de Justine.
- Nietzsche, Friedrich (filósofo alemão – Prússia – 1844-1900). Sua filosofia é uma crítica cáustica e radical aos valores tradicionais da cultura ocidental que ele considerava decadentes. Formula críticas ferrenhas ao conservadorismo e visão de mundo da burguesia e de forma especial, ao cristianismo. Nietzsche considera a civilização ocidental como portadora de uma visão de mundo contrária e bloqueadora da criatividade e espontaneidade da natureza humana. Para ele a tarefa da filosofia seria a de libertar o homem dessa tradição, de fato desumanizadora, anunciando uma nova forma de pensar e de agir através da transmutação de todos os valores arraigados na sociedade burguesa.

#### Cap.4) A Indústria Cultural - O esclarecimento como a mistificação das massas.

O capítulo apresenta a análise das relações sociais sob a heurística dialética marxiana. Evidencia o reconhecimento da ambigüidade constante na realidade em mutação e na apreensão do que significa a sociedade capitalista. Assim, nesse capítulo, os autores abordam o homem na sociedade concreta, as determinações de ordem econômica (relações de produção) e o homem na cultura da sociedade capitalista. Denunciam a tendência da sociedade capitalista de subjugar o indivíduo na torrente da homogeneização (a prevalência do mecanismo de construir a heteronomia – ser igual como o todo / a conseqüente perda/destruição do processo de individuação). Discutem como a sociedade capitalista prioriza a adaptação ao coletivo (a imitação) no lugar da percepção e ação autônomas. O resultado é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação. Apontam evidências empíricas, tomadas na produção cultural na sociedade daquele tempo e demonstram a regressão do esclarecimento à Ideologia.

### Cap.5) Elementos do anti- semitismo –limites do esclarecimento.

Demonstra a tese do capítulo 1 – o retorno efetivo da civilização esclarecida à barbárie. A irracionalidade da razão instrumental (razão dominante) documentada com as pesquisas do ISF de Frankfurt.

#### Análise da obra:

No texto introdutório, “O conceito de Esclarecimento”, de certa forma, os autores antecipam os temas de análise contida no livro e deixam claro que o empreendimento pretendido era apresentar a dialética do processo civilizatório. Assim, eles anunciam como:

Objeto de análise: a autodestruição do esclarecimento na sociedade “esclarecida”<sup>20</sup>

Motivo: o nazismo e as evidências comprobatórias de suas atrocidades, tornadas públicas no pós-guerra. O povo alemão foi responsável pelo nazismo devido à sua incapacidade de pensar, de refletir e fazer resistência ao estabelecido. Era necessário explicar o processo de alienação – o processo de regressão do esclarecimento – o esclarecimento como falta de esclarecimento.

- O esclarecimento se tornou a forma racional de mistificação das massas.
- O esclarecimento do século XX, produto do estágio de desenvolvimento da sociedade industrial é resultado de seu processo de trabalho, que produz a alienação, ofusca os homens e os impede de um entendimento real do seu ser e do seu fazer.
- O esclarecimento resulta no aprisionamento da razão. O homem se libertou do pensamento metafísico do domínio dos instintos, mas, foi aprisionado pela falsa razão (noção weberiana do “desencantamento do mundo”).

---

<sup>20</sup> Reforçando o conceito de esclarecimento como o momento ou condição da sociedade em se ter libertado, pelo uso da razão, da mitologia e visão metafísica de mundo.

- A ciência encarnada no positivismo tornou-se igual ao mito e se converteu na forma de dominação.

“Com o abandono do pensamento – que em sua figura coisificada como matemática, máquina, a organização se vinga dos homens dele esquecidos – o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido voltasse, enquanto dominação das coisas contra o ser e a consciência dos homens”. (Horkheimer e Adorno, 2003, p.51).

Fica evidente, ainda, a insistência dos autores para lembrar como as relações sociais moldam a incapacidade do Homem para refletir e tomar decisões autônomas:

- Pensar tornou-se automático e reificado – o esclarecimento anulou a forma clássica de pensar o pensamento – anulou o próprio esclarecimento<sup>21</sup>

“... a reflexão sobre o elemento destrutivo, sobre o progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter libertador e, por isso, também sua relação com verdade”<sup>22</sup> (ibid. p.47)

“... o fascínio das mentes pelo poderio tecnológico acaba abandonando-as ao fascínio de um despotismo qualquer” (ibid.p.48).

“... o esclarecimento é autoritário” (ibid. p.48).

“... o procedimento matemático tornou-se o ritmo e a direção do pensamento. O positivismo transformou o conhecimento em coisa. Ele assumiu a magistratura da razão esclarecida” (ibid. p.49).

“... o pensamento científico volta-se contra o sujeito pensante – a dominação científica da natureza volta-se contra o sujeito pensante, impede a formação esclarecida (reflexiva, crítica)”. (ibid. p.49).

“... a forma dominante de pensar mantém os espíritos na mais profunda cegueira {...} não há liberdade na sociedade dissociada do verdadeiro pensamento esclarecido {...} a

<sup>21</sup> Refere-a ao esclarecimento segundo Kant.

<sup>22</sup> O pensamento moderno perde a razão no sentido kantiano. – (Nota do pesquisador).

questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo “. (ibid. p.49).

“... a sala de aula ratifica a expulsão do pensamento autônomo” (ibid. p.44)

“... tornar inteiramente supérfluas suas funções, parece ser a ambição do sistema educacional” (ibid.p. 13).

“... são as condições concretas de trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais, por acréscimo embrutecem e afastam da verdade os homens oprimidos”(ibid.p.50).

Os destaques acima permitem depreender uma sociologia na obra, uma vez que aborda, essencialmente, temas sociais e os discute com base na interpretação social:

- A crítica da ciência.
- A crítica das relações de trabalho capitalistas.
- Denúncia e explicitação das relações de poder.
- A escola e a educação como legitimadoras das relações de dominação.

Essas dimensões da análise social estão, também, ratificadas numa obra solo de Adorno, ***Minima Moralia*** (Adorno 1967). Esta, apesar de editada apenas em 1951, consta de três partes, cada uma delas escritas em tempos diferentes: a Primeira Parte em 1944; a Segunda Parte, em 1945 e a Terceira Parte, em 1946 e 1947. O complemento do título anuncia a reflexão e antecipa que o texto trataria: “Reflexões a partir da vida danificada”, pois, nele o autor informa que faria certo acerto de contas com diferentes temas e esferas sociais, uma reflexão que prezava o questionamento das aparências naturalizadas da vida social sem liberdade, controlada pelo mecanismo de desapropriação do pensamento exercido pela Indústria Cultural. Assim ele aborda o universo feminino, cenas da vida social burguesa como concertos e jantar de gala, as manifestações iniciais do nazismo, a literatura, os filmes, o pensamento filosófico e mesmo a escola e a educação. Mas sob a forma de aforismos, ele ousa apontar feridas, ser crítico contundente e sarcástico, usando toda a liberdade de pensamento, fazendo uso da sua possibilidade individual de resistência a uma lógica social que a tudo procurava massificar. Mas, também, fiel à direção de sua dialética negativa, os aforismos apontam, nas entrelinhas, a possibilidade do contraponto. Se a

lógica social caminha na eliminação nas diferenças, a resistência que sobrevive em recônditos escondidos sinaliza a possibilidade da individuação ( Adorno, 1967).

4.1.5) Apontamentos sobre a Indústria Cultural e a semiformação - Análise de textos básicos sobre o tema. Além do capítulo da Dialética do Esclarecimento, acima referido: A Indústria Cultural - O esclarecimento como a mistificação das massas, foram analisados<sup>23</sup> os seguintes textos:

- Theorie der Halbbildung / Teoria da Semiformação (Adorno, 1979a)
- Aberglaube aus zweiter Hand / Superstição ou conhecimento de segunda mão (Adorno, 1979b)
- Résumé ueber Kulturindustrie / Apontamentos sobre a Indústria Cultural ( Adorno, 2003)

#### Teoria da Semiformação e Indústria Cultural: precisando o que os teóricos discutem como Indústria Cultural

Para Adorno e Horkheimer, o termo cultura de massa, usado na Alemanha desde os anos 1930, e nos Estados Unidos da América nos anos 1940, transmite uma idéia de que essa cultura é natural e que emerge como algo natural e espontâneo, como uma cultura que se desenvolve por interesse da própria massa. Seria destinada e adequada a ela, seria naturalmente, a forma de cultura do povo e para ele. O que Adorno e Horkheimer entendem por Indústria Cultural se diferencia explicitamente dessa concepção, pois, para eles, a cultura de massa não é a cultura do povo, não é uma cultura apenas para o povo e, muito menos, a cultura apropriada para o povo. Ao retomar essa discussão, o que eles pretendem pontuar é, portanto, o processo de deformação da consciência decorrente do processo de operação da Indústria Cultural, processo que está demarcado pela semiformação, mas que, ao mesmo tempo, produz a semiformação (a deformação da consciência).

Fica evidente que os autores, já no primeiro estudo sobre os efeitos da Indústria Cultural, assinalam que pretendem muito mais do que discutir os produtos da indústria da cultura, colocados como mercadoria de massa para a massa da população, tais como o cinema, os programas de TV e de Radio, a maquinaria do lazer e

---

<sup>23</sup> As datas referem-se às edições consultadas. Não foi possível recuperar a data de produção dos textos de Adorno, a não ser o capítulo da obra Dialética do Esclarecimento, que foi publicado como encarte na edição do livro em 1947.



entretenimento. Eles pretenderam desvendar e explicar o processo de dominação da consciência, decorrente da mercantilização dos bens culturais, processo que Adorno rotula posteriormente ( Adorno, 1979) de Halbbildung / Semiformação. “ Esta, pretende deseducar os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam – e usufruam – o que quer que seja de modo autônomo” ( Duarte, 2003).

Adorno reforça essa perspectiva da sua discussão no Texto “Apontamentos sobre a Indústria Cultural”. Ele reconhece que a intenção dele e de Horkheimer no texto escrito em 1947 sobre o tema (como capítulo da Dialética do Esclarecimento: A Indústria Cultural - O esclarecimento como a mistificação das massas) foi mesmo discutir a própria cultura de massa, termo muito difundido à época e que eles substituíram por Indústria Cultural. Entretanto, o que tinham como meta era desvendar o mecanismo em que a Indústria Cultural, materializada em seus produtos, operava na destruição da autonomia como a capacidade de pensamento e de ação esclarecida, tornava-se mecanismo de subjugação das pessoas ao poder estabelecido.

“A mercadoria cultural, como Brecht e Suhrkamp apontaram a trinta anos passados, se ajustam à sua finalidade (seu princípio de sentido) e não à sua utilidade (seu princípio de uso), não se ajustam à sua forma material com seu correspondente preço. A prática geral da Indústria Cultural transporta a sua intenção de lucro material para a produção do intelecto. Desde que, desde a sua origem, trata a formação de consciência como mercadoria, ela pretende algo. O lucro é pretendido apenas em parte, na essência do produto mesmo. Mas o que é novo na Indústria Cultural é o que esconde no seu produto, o efeito psicológico embutido no produto é o que essencialmente é visado por ela “( Adorno, 2003c, p.338).

#### Destaques da discussão:

- A Indústria Cultural dá à tradicional dominação uma nova aparência.
- A Indústria Cultural é o processo de integração dos desejos a uma ordem superior.
- A Indústria Cultural atua, sem restrições, sobre a consciência de milhões de pessoas, mas a massa não é a engrenagem direta da sua maquinaria, mas apenas secundária – o cliente não é o rei como quer fazer acreditar a Indústria Cultural. O cliente não é o seu sujeito, ele é apenas seu objeto.

- Ela existe para a consciência aprisionada da massa que ela arditosamente aprisionou, ela é a voz do seu senhor (opressor).
- A Indústria Cultural desconfia da mentalidade da massa e por causa disso precisa dominar seu pensamento, precisa fortalecer e disciplinar a mentalidade pré-fabricada por ela mesma. Assim, a massa não é a referência (ou a medida) da Indústria Cultural para sua criação de produtos.
- Sua medida é a sua ideologia, que deve ser de, tal modo, afinada com o aparente estado de ordem social estabelecida, até a massa se conformar a ela. Como resultado da IC, que se transformou na definidora do que deve ser a vida, a consciência foi transformada em mercadoria.
- Apoderar-se da consciência da massa, eis a razão de ser da Indústria Cultural.

▶▶ É certo que, do ponto de vista da economia, a IC se desenvolveu a partir da necessidade de buscar outras possibilidades de mercado para aumentar o capital nos países desenvolvidos. Nisso, a cultura como mercadoria transformou-se em valor econômico de monta, uma vez que, nos países industrializados, as formas tradicionais de acumulação se tornaram precárias devido ao processo de concentração do capital. Esse fator, por um lado, possibilitou o desenvolvimento da IC. Por outro lado, esse valor econômico na política de mercado no capitalismo não é sua única finalidade, pois, sob o império da Indústria Cultural, a questão ideológica tem o tom mais forte, a dimensão de dominação da consciência supera a dimensão econômica. Sob o domínio ideológico da Indústria Cultural precisamos entender que:

- A cultura, não é mais entendida como aspiração do Homem contra o endurecimento da vida, resultado das relações sociais sob as quais o Homem vive.
- A cultura é colocada à disposição do homem, englobando todos os setores da sua vida, mas para aumentar a sua subordinação a estas condições adversas de vida.
- A Indústria Cultural desumaniza o Homem.
- Bens e modelos da IC não são mais do que mercadorias.
- A distância entre a necessidade e o oferecimento da mercadoria é tão grande que esse é um fenômeno desse tempo (anos 1940-50).

- Ela se firmou no poder da sua ideologia, sob a qual ela impera sem a aparência de opressão, e assim ela propaga sua mercadoria cultural que deve ser “engolida” sem resistência.
- A IC está acima de ser um mecanismo de relações públicas, está acima da intenção de produzir desejos e gosto por uma mercadoria específica, ou por uma marca ou para um fabricante.
- O que ela propaga, não importa a quem, é um entendimento generalizado e sem críticas da realidade, ela faz “reclame” do mundo.
- Cada produto da IC que se apresenta como único, no lugar de fortalecer o desenvolvimento da individualidade ele a elimina.
- Ela propaga a imagem estereotipada de grandes personagens com apelos sentimentais, ela propaga tipos de condutas adequadas ou desejadas, ela mobiliza para imitações, para a adesão sem reflexão.
- A expressão Indústria Cultural não é para ser entendida literalmente – ela não é produção de cultura, mas a forma racionalizada para atingir a todos e aprisionar a consciência.
- Ela é indústria, muito mais na percepção sociológica do que ela é, do que por sua semelhança com uma organização industrial. Ela é uma organização social que não fabrica um bem, onde não se produz com recursos tecnológicos, ela atua nas consciências, ela produz as condições para a propagação da ideologia.
- A IC é, hoje, um elemento importante do espírito do nosso tempo (para Adorno, nos anos 1940-1950-1960). Quem quiser ignorar a sua força é inocente.
- Ela propaga e cristaliza uma visão e um modelo de vida, vergonhosamente conformistas.
- A frase tão conhecida, *o mundo quer ser enganado*, tornou-se a mais pura verdade.
- A conformação é o que tem sido difundido, a ideologia da Indústria Cultural substitui a consciência.
- A IC é quem está ditando o padrão de como se orientar, e diga-se, de forma conformista, no mundo caótico da atualidade, é ela que dita as regras para ver e agir neste mundo. As categorias convencionais de uma ordem social que é natural é que são veiculadas, elas têm representado o que é certo, o conceito de ordem é o *status quo*.

Mas, coerente com a dialética negativa, Adorno enfatiza os danos da Indústria Cultural na consciência:

“Mas a ordem não é por si só um bem, não é o único elemento essencial na vida de hoje, não é a coisa certa. Como a IC não se preocupa com isso ela, ela contribui para que o conceito de ordem fique no abstrato, ela favorece a soberania da inverdade. Ela impede a formação da autonomia, da consciência formadora de conceitos diferenciados, necessários ao desenvolvimento da individualidade, da iniciativa, de indivíduos capazes de reflexão e de ação própria. O efeito da Indústria Cultural é o anti-esclarecimento” ( Adorno, 2003, p.343).

#### 4.2) Theodor Adorno: crítica social e crítica ao sistema escolar e à educação.

##### 4.2.1) Theodor Adorno (Theodor Wiesengrund Adorno – 1903-1969).

- Formação secundária clássica no ramo nobre do sistema de ensino: o Gymnasium.
- Formação universitária: Sociologia, Filosofia e Artes/música.

1922 – Conhece Horkheimer (1895-1973).

1924 – Doutor em filosofia.

1931 – “Habilitation” – Uni. Frankfurt – assume a cadeira de Hans Cornelius (Filosofia).

1933 – Tem suspensa a autorização de professor em Frankfurt.

1934 – 1938 – Imigrante em Londres/Oxford.

1941 – 1949 – Imigrante em Los Angeles e professor em Berkley. Junto com Horkheimer e outros colaboradores desenvolve a pesquisa sobre a personalidade autoritária/ pesquisa empírica.

1949 – Volta a Frankfurt.

1950– Reintegrado como docente e pesquisador na Universidade Frankfurt / Professor de Sociologia.

1950-1969 – Professor de Sociologia .

1953 – 1956 – Diretor do ISF.

#### 4.2.2) Theodor Adorno e a Teoria Crítica

Adorno é co-fundador do ISF e integrante da Primeira Geração da Teoria Crítica.

Os aspectos fundantes da epistemologia adorniana são:

- Uma filosofia social para entender a história social do homem – o esclarecimento como tempo social e como dimensão da sociedade humana.
- Núcleo marxiano – a sociedade capitalista – o homem na sociedade concreta, as determinações de ordem econômica (relações de produção) e o homem na cultura da sociedade capitalista – a tendência da sociedade capitalista de subjugar o indivíduo na torrente da homogeneização (a prevalência do mecanismo de construir a heteronomia – ser igual como o todo / a conseqüente perda/destruição do processo de individuação). A sociedade capitalista prioriza a adaptação ao coletivo (a imitação por adesão, sem reflexão) no lugar da percepção e ação autônomas tendo, como conseqüência, a sujeição dos indivíduos à ordem estabelecida.
- A heurística dialética – reconhecimento da ambigüidade constante na realidade em mutação e necessidade de criticar enxergando ou buscando uma outra possibilidade.
- A psicanálise – autoconsciência como resistência à coisificação e à massificação – busca interior da autodeterminação pelo exercício de tomada de consciência da sua própria condição no mundo.
- Diálogo com o diferente/destoante – não ao etnocentrismo – pela tolerância como condição de criar formas de relações sociais tolerantes, solidárias e justas.
- Noção de teoria – comprometida com um juízo social-existencial (resistir e mudar o estabelecido/desvendado).
- Pesquisa social engajada – para mudar o *status quo*.
- Resistência deliberada à ordem vigente – só uma sociedade justa pode propiciar condições para o desenvolvimento e propagação de uma consciência verdadeira – *não existe uma vida correta num mundo falso*.
- Crença na democracia representativa – que gera condições para o crescimento emancipado dos homens nas suas próprias contradições – exige o exercício da auto-reflexão para possibilitar a tomada de decisões.

#### 4.2.3) O Marxismo em Adorno – a sociedade e o indivíduo

##### →Antecedentes: O marxismo motiva a Teoria Crítica

O contexto da Europa, da Alemanha e da Revolução russa – o marxismo encontra-se em reorganização no movimento operário e em discussão, como em George Lukács e Karl Korsch. Questões do marxismo e sua situação no Instituto para a Pesquisa Social:

- A epistemologia marxiana como crítica da dominação é irrefutável - retomada como a melhor instrumentalização (ferramenta) para a crítica da sociedade.
- É o marxismo acadêmico que fundamenta a origem ao ISF de Frankfurt em 1924 – Os primeiros trabalhos editados são de Lukács (História e Consciência de Classe) e de Karl Korsch ( Marxismo e Filosofia ).
- O ISF foi fundado com o dilema no próprio nome – Instituto para o Marxismo ou Instituto para a Pesquisa Social.
- Questão de ordem formal: naquele momento, a definição do nome legal não podia usar a cunha “marxismo” e, por isso, era necessário encontrar uma terminologia mais neutra, como “Instituto para a Pesquisa Social”. Assim referido é que o centro de pesquisa foi encaminhado para fins de formalização na Universidade e no Ministério da Cultura. O nome foi justificado devido às seguintes situações: havia a necessidade de livrar-se da acusação de ser subversivo; porque melhor se adequava ao momento que espelhava a consolidação de uma ciência social – a sociologia (teoria científica do social) que, de forma particular na Alemanha, era defendida e conduzida pelos “socialistas de cátedra” (Weber e outros). Este movimento era continental desde o final do século anterior, com Durkheim (1858-1917) na França e com Herbert Spencer (1820-1903) na Inglaterra.
- A Social-democracia alemã (partido político forte e influente) se auto-intitulava como marxista (novo marxismo com a democracia sem revolução proletária). Esta era, também, a tendência da Segunda Internacional, nas mãos dos Sociais Democratas.

- Carl Grünberg, o primeiro diretor do ISF é originário do grupo chamado austro-marxistas – era professor de Economia Social na Universidade de Viena e era o Diretor dos Arquivos para a História Social do Movimento operário, que ele leva para Frankfurt.
- O marxismo acadêmico procurava ser uma forma de legitimar a prática acadêmica como política de esquerda, uma garantia científica do programa da esquerda na Social Democracia.
- O projeto epistemológico do ISF é a apropriação do marxismo como método científico: a aplicação da dialética marxiana para desvendar e criticar a lógica da sociedade capitalista. Essencialmente se crê na aproximação da pesquisa social com materialismo histórico enquanto método.
- A Teoria Crítica enquanto “escola” vai ser fundada nos anos 30 (1931-1937) com o trabalho, essencialmente de Horkheimer. Até a posse de Horkheimer em 1931, o ISF é um Instituto de fato, marxista. A partir desta data o projeto epistemológico vai tomar forma. Em 1937 Horkheimer e Adorno publicam “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”;
- Nesta construção (Teoria Crítica) já está presente o diálogo dos autores com Kant, Hegel e Marx. Demonstra-se a virada do economicismo para a filosofia social (interpretação hermenêutica das relações sociais – interpretação social do processo de dominação sob o modelo capitalista de produção naquele momento histórico).
- A ligação com Marx se consolida como teórica e ideológica, mas não como ativismo político.
- A Teoria Crítica corrobora a construção do processo a que o ISF se propôs: afastar-se do economicismo atribuído às concepções de Marx e Engels, afastar-se da militância marxista e abordar o marxismo como um postulado teórico para explicar a sociedade e, de certo modo, verificar a validade científica do projeto epistemológico de Marx pela investigação social.
- Esta necessidade, de se verificar cientificamente o próprio marxismo, resultava de questões sociais concretas que atingiam a própria razão histórica do marxismo enquanto doutrina. O legado de Marx não poderia mais ser tomado como uma linha que tudo explica na sociedade capitalista e que previa a realização da ditadura do proletariado.

Assim, a Escola de Frankfurt toma o marxismo como seu referente teórico, mas se afasta de algumas de suas teses tradicionais – recusa tomar o modo de produção capitalista como determinante de todas as instâncias da vida social. Explicar esta questão se torna o centro de suas investigações, e, para isso:

- Recusa a divergência entre ciência e filosofia que parece ser a razão de ser do marxismo ortodoxo.
- A Teoria Crítica coloca-se pela recusa entre escolher entre a identificação contraditória da filosofia e da ciência e pretende pensar uma forma posicional inédita da objetividade sócio-histórica. Ela inscreve-se no meio de uma relação positiva com a realidade histórica que recusa a glorificação do fato e assume uma postura crítica para com a exigência racional, que não se esgota na busca de relações, como no cientificismo positivista. Assim, em nome da atividade racional da Razão, ela combate as premissas teórico-metafísicas e as reduções positivistas que levam ao estabelecimento de conciliações falaciosas.
- Assim, ela rompe com a possibilidade científica do marxismo para prever o destino da sociedade – recusa a validade histórica da revolução proletária e do futuro socialista.
- Isso permite que um “marxismo crítico” se ocupe em desvendar as relações sociais por detrás das próprias categorias de Marx: classe, exploração, miséria, pauperização da classe trabalhadora; revolução proletária. Elas foram tomadas como categorias críticas e preditivas, resultando na demolição conceitual da economia política tal como formulada em Marx. A Teoria Crítica assinala a perspectiva de emancipação dos indivíduos da dominação da ordem capitalista, a partir do compromisso com a verdade histórica.

#### 4.2.4) Adorno – marxismo e psicanálise

Adorno reflete sobre a sociedade contemporânea “danificada” já tomando, como ponto de partida, que ela não era explicável pela ortodoxia marxista. Junto com Horkheimer ele se propõe a desvendar o sentido histórico da razão para além dos determinantes de classe social. Os dois teóricos consideraram a necessidade de analisar a atualidade da relação entre base (a infra-estrutura econômica/modelo de produção) e a superestrutura no capitalismo daquele tempo. Segundo eles, era necessário opor o



espírito de Marx (crítica da sociedade) ao marxismo de seus seguidores do século XX, era preciso reavaliar o marxismo no momento do novo século, aplicar ao marxismo sua própria epistemologia, entendê-lo sob o movimento da dialética histórica. O marxismo permite explicar o mundo, mas, sua previsão de mundo é questionável, primeiro, como epistemologia da ciência social (de acordo com Weber) e, segundo, diante da concretude da realidade histórica. Esta demonstrava a incapacidade da classe trabalhadora para fazer a revolução e exigia que se desvendasse porque isso aconteceu, quais as relações sociais foram edificadas de tal ordem que, a sociedade se transformara numa sociedade sem capacidade de se dirigir para a emancipação do homem, seja sob o socialismo (devido ao exemplo russo), seja sob o capitalismo (reconhecia a improbidade da ordem capitalista, mas condenava o socialismo totalitário russo).

Assim, Adorno e Horkheimer dedicam atenção especial a dois fenômenos do seu tempo: o totalitarismo e a dominação cultural.

O nazismo, ao ter mobilizado massas populares, confirmava para Adorno que os seres humanos racionais e esclarecidos, do mais alto estágio de desenvolvimento da sociedade, podiam trabalhar contra eles próprios, contra sua própria humanidade. Para Adorno, sua razão não esclarecida é que os teria transformado em criminosos.

A partir dessa premissa, admitiu que as pessoas podem ser condicionadas, determinadas, mas não segundo a premissa marxiana – essa dominação não é consequência direta e única da estrutura econômica. Portanto suas questões seriam outras: O que importava esclarecer não era como a base econômica impõe as formas dominantes de pensamento mas, como se realiza a dominação cultural. Suas questões seriam, portanto:

- O que é mesmo pensamento? Como atua o sujeito e o que atua sobre o sujeito para ter conhecimento?
- Como opera a classe social e como opera o sujeito? A determinação econômica impera de tal ordem que o Homem fica confinado e corrompido na única ação possível que seria repetir mecanicamente e de forma cega o seu cotidiano? Não há possibilidade de independência de pensamento?
- Que outras situações, na vida cotidiana cultural, também, impõem ao homem formas de pensar e de agir?

As perguntas de Adorno para pesquisa social, portanto, passaram a abarcar, também, as seguintes questões: quais são os fundamentos históricos da opressão? O que fez o homem incapaz de exercer a “maioridade” (kantiana)?

Para responder a estas questões ele parte da recusa em procurar respostas apenas no modo de produção capitalista – é preciso entender o mundo racionalizado, administrado.

Adorno busca entender o sujeito, não na forma puramente psicológica de acordo com as teorias do século anterior, mas o sujeito antropológico, o sujeito na cultura (Dialética do esclarecimento / Indústria Cultural ) e procura incorporar a psicanálise . Reconhece em Freud o mérito de ter fundamentado um método de reconstrução sócio-analítica.

Como Adorno se aproxima da psicanálise:

- Os dois movimentos, a psicanálise e a crítica social marxista são contemporâneos – assim, o encontro era inevitável.
- No ISF é forte a herança da corrente formada pelos freudo-marxistas que procuravam associar a dialética materialista com a dialética do sujeito (Erick Fromm; Wilhelm Reich; Max Adler – que estavam no grupo fundador do Instituto, mas depois se retiraram).
- Para Adorno, a psicanálise oferecia o método para explicar o lado inconsciente do processo social (Estudo da Personalidade Autoritária). Aplicando a dialética marxiana, Adorno encontrou na psicanálise o instrumento para decifrar a cadeia base e superestrutura, supondo uma articulação da estrutura libidinal (ego e superego) com a estrutura social.
- Mas a adesão não é sem crítica – segundo ele, a tendência freudo-marxista corria o risco de desaguar numa teoria da higiene social porque tinha uma orientação normalizante (ideal de uma terapia social).
- Mas o saber analítico, voltado para desvendar o trabalho social do inconsciente, define a virada antropológico-cultural na Teoria Crítica.

- A psicanálise abre a possibilidade de diálogo com a crise social, com os sintomas da desintegração social e de crise de identidade que se manifestava em apatia, alienação e anomia social. Oferecia uma metodologia de trabalho com o homem, um paradigma metodológico centrado na reflexão (para os frankfurtianos a grande perda da humanidade naquele tempo era a perda da capacidade de reflexão crítica) ao sugerir que:
  - O perfil etiológico da neurose se assemelhava ao da ilusão ideológica. A ilusão ideológica nasce de um processo de censura, no qual, a necessidade do indivíduo acarreta defesas que não se podem exprimir na linguagem, na ação e na cultura. As necessidades reprimidas continuam a influenciar a conduta de forma subconsciente, obrigando o neurótico a agir de forma compulsiva. O indivíduo sem capacidade de reflexão é alienado e age como o compulsivo: apenas faz ou repete aquilo que se estabeleceu que deve fazer, como fazer, e tem que fazer dessa forma para ser como os outros (ou porque tem que ser como os outros). O processo de ajustamento é o processo de adaptação por adesão e por conformação ao que está estabelecido.
  - A combinação da explicação causal com a compreensão profunda oferece uma alternativa intermediária entre um objetivismo central das ciências positivistas e o subjetivismo de uma abordagem puramente hermenêutica (debate forte na Alemanha com o grupo da Sociedade Alemã de Sociologia – Simmel, Toennies e Weber).
  - Na metodologia psicanalítica, a insistência na dimensão particular e no desvendamento da relação antagônica entre desejo e proibição, oferece um novo modelo de pensar.
  - O EGO é a sede da consciência, instância que permite a crítica da sociedade repressiva – mas é, também, a sede dos mecanismos inconscientes de defesa, necessários para a proteção da sociedade existente. A hesitação frente ao estatuto do SUPEREGO seria o reflexo de um sistema social que proclama, ideologicamente, a lucidez, o livre-arbítrio, mas, se funda na interiorização de automatismos que anulam a liberdade.
  - A contradição de um EGO simultaneamente consciente e inconsciente é enraizada, objetivamente, num sistema social que exige repressões

irracionais, cujo mecanismo não pode se tornar consciente sem que a estrutura de dominação seja desvendada, questionada e entre em colapso.

- O pensamento psicanalítico é exemplo privilegiado de crítica imanente. Isso tem conseqüências na teoria crítica que se contrapõe à teoria tradicional.

“... a teoria tradicional é positivista, ignorando que o objeto de pesquisa é produto de uma história, pressupõe a exterioridade e a neutralidade do sujeito do conhecimento com relação a esse objeto. Na Teoria Crítica o sujeito do conhecimento vê no objeto investigado o produto de uma gênese histórica, é ativo, contribuindo para co-determinar o objeto e tomando partido – ele nega as forças de determinação. Como na psicanálise, a prática positivista é anulada por uma prática hermenêutica que não concebe o objeto como dado na sua aparência imediata, pelo contrário, o concebe como produto de uma história social e particular” (Schweppenhaeuser, 2003, p.85).

- O sujeito de Adorno é, portanto, moldado num processo de configuração da sua vida social total: ele precisa tomar consciência desse processo, ele precisa aprender a se conhecer para se libertar do que é opressão para ele, ele precisa aprender a construir sua autodeterminação.

#### 4.2.5) Dois textos de Adorno sobre a orientação da pesquisa social empírica<sup>24</sup>

O texto de Adorno “Sociologia e Pesquisa Social Empírica” apresenta sua contribuição no debate acontecido no Congresso realizado em 1961, em Tuebingen, patrocinado pela Sociedade Alemã de Sociologia, organizado por Ralf Darendorf, cujo tema foi “A lógica das Ciências Sociais” .

---

<sup>24</sup> A identidade da análise social de Adorno e Horkheimer, como uma sociologia não positivista, está explicitada em diferentes textos de Adorno como também em textos de Horkheimer. Ver Horkheimer, 1990 e Adorno, 1973).

O texto “Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã” foi escrito por Adorno como capítulo Introdutório da obra decorrente dos diferentes debates apresentados no referido congresso, publicado em 1969, sob o título : A controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã<sup>25</sup>. Esses dois textos tardios, em relação ao marco de tempo definidor das posições teórico-metodológicos da Escola de Frankfurt nos anos 19230-1940, reiteram a direção da pesquisa sociológica fundada no contexto do ISF: hermenêutico interpretativa com distanciamento do positivismo<sup>26</sup>.

### As Questões:

As questões da investigação sociológica:

- A sociedade e suas relações – a sociedade e suas instituições.

As questões de embate entre duas tendências:

- Método x epistemologia.
- Neutralidade científica x função social da pesquisa.
- O que é ciência, o que é conhecimento sociológico e o que define o estatuto da sociologia como ciência particular do social;
- Condições e critérios de cientificidade na investigação social: A Teoria Crítica é Sociologia? A interpretação hermenêutica da sociedade contextualizada e, portanto, uma dialética sócio-histórica, é científica?
- O Positivismo define o que é ciência?
- Concepção de ciência e de conhecimento.
- Valor social do conhecimento.
- 

Nesse debate foi, também, abarcado o estatuto da sociologia sob a produção norte-americana, já bastante difundida na Alemanha, onde o estrutural funcionalismo de

---

<sup>25</sup> . Ver em especial: ADORNO, Theodor et.al. . *La Disputa del Positivismo em la Sociologia Alemana*. Barcelona/México. Ed. Grijalbo, 1973 e ADORNO, Theodor. Introdução à Controvérsia sobre o positivismo na Sociologia Alemã. In.: Adorno. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

<sup>26</sup> A obra *Dialética Negativa* é o texto que mais evidencia o processo metodológico desenvolvido por Adorno para análise crítica da sociedade. Na dialética negativa está a chave para realizar a objetivação dos conceitos aparentes da sociedade, está a chave para a realização da crítica imanente ou da análise hermenêutica entre o aparente e o real, entre o falso e o verdadeiro. Contudo, essa obra não será analisada no contexto deste trabalho.

Talkot Parsons penetrava e fazia escola, mas, com evidente oposição entre os frankfurtianos.

#### 4.2.6) O pensamento sociológico de Theodor Adorno: posição assinalada por cientistas sociais alemães

Questão: Adorno sociólogo? Por que procurar entender Adorno como sociólogo? Pode-se confirmar uma sociologia em Adorno?

*O entendimento sobre o que Adorno pensa sobre educação tem que ser buscado na sua sociologia e na sua filosofia . – Andréas Gruschka – PUC Minas – palestra proferida em 10 de setembro de 2004.*

#### Apontamentos do debate na Alemanha:

- “Adorno próprio se declarava filósofo e sociólogo ao mesmo tempo. Suas reflexões filosóficas deram fundamentação às suas análises sociais e sustentaram os motivos de suas pesquisas empíricas”. (Negt 1995, p.17 ).
- “Adorno era filósofo fazendo sociologia e era sociólogo fazendo filosofia. Adorno fazia filosofia como sociólogo e fazia sociologia como filósofo”. (Schweppenhaeuser, 2003, p 19).
- Sociologia é, no sentido mais profundo, a ciência da experiência humana. Portanto, ela implica uma reflexão teórica dialética, profunda e sutil, entre a “gênese” do fenômeno analisado e a sua “validade concreta ou empírica”, isso é, como é reconhecida. Esta dialética não está separada da forma e da experiência em que as pessoas a apreenderam. A gênese e a validade do fenômeno são elas uma coisa só (Negt 1995, p.21).

Além disso, como já demonstrado em discussão anterior, a identidade de Theodor Adorno com o Projeto da Teoria Crítica, na construção de uma ciência social independente, engajada, crítica marxista, interdisciplinar e tolerante é uma marca importante de sua posição e produção intelectual – esse é um projeto sociológico<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Adorno é reprovado na Universidade de Frankfurt, em 1927, no exame de habilitação a uma cátedra, no Departamento de Filosofia, ao defender uma tese em que reunia a filosofia transcendental de Kant e a Psicanálise freudiana – em 1924 foi aprovada sua tese de doutorado sobre Hursel. Em 1931 consegue a cátedra com uma tese sobre Kierkegaard e a perspectiva de uma filosofia social.

Seu conceito de sociedade revela a necessidade da presença da dialética entre o geral e o particular, entre o profundo e o superficial, entre o concreto e o subjetivo, como condição para entendimento da realidade. Em cada fenômeno social e em cada relação social é preciso desvendar esse campo de tensão entre o que aparenta e a sua gênese.

Adorno se posiciona contra a coisificação (reificação) da aparência (Ding-Noema). Assim ele defende salvar a retórica como linguagem do pensamento, defende que deve ser compreendido o momento em que o pensamento sobre algo se revela como livre pensamento (próprio e consciente de quem o revela – não repetição de formas estereotipadas de pensamento massificado). Na obra *Minima Moralia*, o próprio Adorno faz uso dessa faculdade. É preciso, portanto, ter atenção, inclusive, para entender porque e como, na sociedade atual, o pensamento livre/independente é desprezado (aqui fica evidente o projeto epistemológico dialético entre aparência e realidade)<sup>28</sup>.

Adorno refuta a crítica dirigida por Heidegger à Sociologia – para este, “os sociólogos são apenas escaladores de fachadas” (expressão alemã para designar ladrões que escalam furtivamente os prédios para entrar no interior das casas), e contrapõe a essa imagem um projeto sociológico consistente para explicar a realidade social. Para tanto, Adorno defende que deve ser encontrada a explicação profunda, contida no que está subjetivo no entendimento da realidade. A tarefa da sociologia é descobrir a superioridade do fato real, é procurar apreender, sociologicamente, a verdade contida na relação fato x valor, descobrindo o processo social vivo de produção do fenômeno investigado ( sua gênese e sua validade).

Assim, Sociologia é, para Adorno, um meio de reconhecimento e de apreensão do que é verdadeiro no aparente; de entender o que se constitui no processo social real e vivo. E, além disso, é um processo com sentido – tem a finalidade de desvendar a realidade na sua essência (gênese e valor) como condição para devolver ao homem a possibilidade de recuperar a essência da natureza humana, condição para uma vida correta e justa. Sua sociologia é a ciência que fundamenta o desvendamento da realidade para favorecer a crítica à existência do homem subordinado à conformação

---

<sup>28</sup> Ver apresentação da obra às págs. 31-32.

com a ordem estabelecida, a sua sujeição a todas as condições que produzem a dominação, como condição para poder fazer de outro modo.

Evidencia-se assim, que o engajamento da ciência social para a defesa de uma sociedade justa está na base dos empreendimentos acadêmicos do Instituto para a Pesquisa Social e se confirma nos empreendimentos de pesquisa sociológica, liderados ou com participação de Adorno. Não se pode esquecer do refinamento metodológico de investigação social interdisciplinar e empírica desenvolvido pelo grupo do ISF como contribuição do próprio Adorno para a pesquisa social.

- Os temas de pesquisa que deram sustentação ao início das atividades do Instituto: o movimento operário, não só sua história, mas as questões do movimento operário naquela conjuntura: os movimentos sociais de vanguarda; o estudo sistemático de novas tendências para explicação das relações do homem com a sociedade, como a psicanálise e a sociologia weberiana; busca de novos métodos de investigação com sustentação de aportes interdisciplinares;
- A recusa do positivismo na pesquisa e desenvolvimento da pesquisa empírica hermenêutica (interpretativa), demonstrando que o próprio positivismo não tinha razão em tomar para si, unicamente, o estatuto de cientificidade.
- Pesquisas para entender e explicar o nazismo
  - Estudos sobre a família autoritária - equipe interdisciplinar do ISF, no início das suas atividades, ainda sem a participação de Adorno – Alemanha.
  - Estudos sobre a personalidade autoritária – liderada por Adorno nos EUA – estudo de campo com refinamento estatístico, escala métrica e entrevistas sobre as trajetórias das pessoas sujeitos da pesquisa.
  - Estudos sobre o anti-semitismo – Adorno (seu projeto de vida para combater a possibilidade de retorno das atrocidades do nazismo).

4.3) Analisando a epistemologia de Adorno frente às questões da pesquisa: Adorno apresenta uma crítica ao sistema escolar e à educação? Pode, a epistemologia de Theodor Adorno ancorar o debate sobre as questões da escola de hoje e sobre o currículo?



#### 4.3.1) A Teoria Crítica como crítica social apresenta os fundamentos para a crítica da escola enquanto instituição da sociedade capitalista

Como foi destacado no item 4.1.2, o projeto epistemológico da Teoria Crítica consistia na consolidação de uma, outra, teoria social, como contraposição à teoria social validada na sociedade ocidental, de natureza positivista, que se convencionou chamar, no âmbito do ISF, em Frankfurt, de Teoria Tradicional.

Outro aspecto importante é que a Teoria Crítica implicava em outra postura ideológica com relação à função social da própria ciência, que deveria ser comprometida com uma, outra, concepção de sociedade. A sociedade futura, almejada pelo projeto da Teoria Crítica era uma comunidade livre, construída pelos homens, com a utilização consciente e correta dos recursos técnicos, materiais e sociais. Isso pressupõe o compromisso dos cientistas sociais com um novo modelo de ciências e de sociedade. A ciência social não deve apenas descrever as aparências do fato social, mas deve estar comprometida com uma visão de mundo.

A teoria deve transpor-se para a prática social. A pesquisa social deve superar a dimensão unidimensional da especialidade e transformar-se numa ciência interdisciplinar que supere a dimensão instrumental e normativa. Deve superar, ainda, a dimensão de especulação filosófico-social acerca da idéia de uma boa sociedade e atuar como crítica da ideologia da sociedade real e sustentar empreendimentos para mudá-la. Esses seriam os pré-requisitos para uma prática social orientada para negar a ordem social “danificada” e transformá-la (Vilela, 2005).

A crítica à crescente obscuridade da razão, à limitação cada vez maior para se efetivar na sociedade as relações de justiça e liberdade, apontam a presença da educação no debate dos autores com a sociedade do seu tempo.

No texto introdutório da Dialética do Esclarecimento, eles expressam uma crítica direta à educação ao situar o sistema de ensino como uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, com a destruição da capacidade criativa e de autonomia dos sujeitos: “*Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional*” (Adorno e Horkheimer, 2003:13); “*a sala de aula ratifica a expulsão do pensamento*” ( Adorno e

Horkheimer, 2003:44). Portanto, fica evidente que os autores sinalizam ou defendem que um projeto social de libertação do homem da opressão requer uma educação também direcionada para fazer o homem se libertar da massificação e das condições sociais de dominação.

A discussão da Educação, apresentada como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade, assume, de forma particular, relevância na obra de Adorno. Um conjunto de textos seus, de palestras e seminários, assinala a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação, o que me permite concluir que nela está uma análise sociológica da educação correspondente à melhor tradição da Sociologia da Educação. Isso é reforçado pela evidente análise sociológica do sistema escolar, com a qual ele inicia o texto sobre a discussão da “semiformação” (“Theorie der Halbbildung” / Teoria da Semiformação)<sup>29</sup>.

“A solução daquilo que, hoje, se configura como crise educacional não é algo a ser tributado como de responsabilidade das disciplinas pedagógicas, que indubitavelmente se ocupam com ela, muito menos de uma sociologia especializada, a saber, uma sociologia da educação. Todos os sintomas da decadência da educação, percebidos nos mais diferentes lugares, também nos segmentos daqueles que foram muito bem escolarizados, não se esgotam nas evidências, de longa data, da insuficiência do

---

<sup>29</sup> O texto de Adorno recebeu, por diferentes tradutores brasileiros e portugueses, duas denominações para o termo Halbbildung ( Semicultura e semiformação). Minha escolha é pelo termo semiformação. Meus motivos: Em várias passagens da obra de Adorno, não só em seu trabalho que consagrou o termo (Theorie der Halbbildung), mas, também, em outros textos, o termo, na minha interpretação, tem o sentido mais apropriado de semiformação. Essas duas conotações possíveis do termo alemão Halbbildung (halb – pela metade, incompleto, não pleno) e Bildung (formação do homem na plenitude ética e cultural ) precisam ser esclarecidas, relacionadas ao sentido aplicado à palavra Bildung. Na Pedagogia, o conceito de Bildung está ligado ao resultado do processo global de educação-formação do homem, abarcando, portanto a formação moral, intelectual e cultural. Ao ser traduzido como cultura, o termo Bildung restringe o sentido ao sentido particular da antropologia, sentido este que em alemão, é referido com o vocábulo Kultur. Não me parece ser o pensamento de Adorno nesse texto. Eu afirmaria, assumindo que isso precisa ser clarificado em outros estudos, que Adorno usa o termo Bildung no sentido sociológico tal como foi definido por Theodor Geiger em 1928, indicando o estado, a natureza humana plenamente formada no processo social de interação no meio social e pela ação sistemática das instituições educativas (T. Geiger, Programm einer Soziologie der Erziehung, in Schulblatt fuer Braunschweig und Anhalt, 1928, nr.26). Assim a cultura, no sentido antropológico, referindo-se a tudo que é produzido pelo homem na relação com seus pares e com a natureza, é um dos componentes da educação, e é assim que Adorno se refere a ela, usando, ele mesmo, em diversas passagens, o vocábulo Kultur. Entendo que no sentido apropriado por Adorno, a semiformação significa que também a cultura é uma semicultura, mas dentro do processo geral educação do homem, da Bildung, que é, também, formação integral do homem. A semiformação não é apenas uma educação incompleta, mas é a educação denunciada por Adorno como aquela que revela uma consciência deformada, não esclarecida.

sistema escolar e dos métodos de ensino. Reformas pedagógicas isoladas, como sempre têm ocorrido, não resolvem os problemas e, seus resultados têm, até mesmo contribuído para a deterioração do ensino, uma vez que abrandam as exigências que devem ser feitas às pessoas em processo de escolarização. Da mesma forma, reflexões e pesquisas isoladas visando desvendar os fatores sociais que influenciam a educação, sobre as funções sociais atuais do sistema de ensino para os diferentes setores da sociedade, ou sobre quais competências sociais competem à educação, não ajudam a combater a crise. Nessas formas de entendimento e enfrentamento da crise da educação tem sido excluído o seu tratamento como categoria social concreta, como momento particular do processo social em todas as suas relações. O que é realidade como educação, que se sedimentou, não apenas na Alemanha, é uma forma evidente, utilitarista e negativa de formação das pessoas, é resultado do processo social na sociedade concreta e é neste processo que deve ser entendida. Essa educação não passa de um falso processo de socialização que se transformou, em verdade, numa semiformação, numa generalização do espírito de alienação” (Adorno, 1979, p. 93).

Nesse texto, editado pela primeira vez em 1959, Adorno denuncia, a seguir, que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. Nele está a chave para entender a crítica adorniana dirigida à educação: a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído). A educação vigente é uma semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece à massa, o coletivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno, sob o império da Indústria Cultural, perdeu o que há de essencial no humano: a capacidade de subjetivação e, por isso, perdeu também a capacidade de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade. Foi essa alienação que tornou possível o nazismo, o holocausto e os campos de concentração, porque ela fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade, ela aumenta o potencial de adesão sem consciência. Assim, se reproduz na vida social o aparente como o válido, o falso como verdadeiro (Adorno, 1979, Adorno, 1970 a, 1970 b).

Ao discutir a “semiformação” sob o império da Indústria Cultural, Adorno desenvolve uma análise sociológica do sistema de ensino. Ao enfatizar o avanço da “semiformação”, ocupando todos os espaços educativos da sociedade, ele deslinda a ideologia do sistema ensino e denuncia graves problemas pedagógicos. Segundo ele,

o aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo porque, ao terem sido agraciados com o direito à escola a eles foi dada a impressão de tratamento de igualdade. Entretanto, o que ocorre na educação equivocada e ideológica (uma semieducação-semiformação) que recebem, é a deformação da sua consciência. *“Tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional”* (Adorno, 1979: 119).

Mas, na epistemologia de Adorno encontramos, também, argumentação para negar a semiformação como algo estabelecido, sem esperanças de superação. Mesmo quando, na avaliação do teórico, a possibilidade de realização do Homem está completamente limitada e condicionada pelo alastramento da semiformação sob o controle da Indústria Cultural, ele admite e aspira a uma transformação das relações sociais através do processo educativo. No texto dedicado à análise da semiformação e da Indústria Cultural ele aponta que a educação deve ser uma arma de resistência contra a força da Indústria Cultural, na medida em que forme uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para o exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da e pela Indústria Cultural. *“Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação”* (Adorno, 1979:120).

Nesse sentido pode-se pontuar o quanto, para Adorno, a educação para a emancipação é uma necessidade inquestionável, como bem observou Leo Maar (2003: 469)

A formação cultural, a “cultura”<sup>30</sup> tal como a entendemos no cotidiano não seria uma mera necessidade “intelectual”, mas uma necessidade material, porque tem a ver com as idéias enquanto diretrizes para a consolidação da essência humana. A exemplaridade das situações de formação autêntica constituiria, para a educação crítica, uma manifestação de resistência. Mas, não no sentido de boa lembrança que consola nas agruras de um “mau” presente, o qual acaba ajudando a conservar; e sim enquanto essência potencial, dinâmica, que confronta o existente com o que deveria ser, expondo o nervo das contradições entre realidade e conceito, tornando-se um padrão do “racional” para a realidade efetiva. Esse fulcro subversivo da educação crítica, sua essência negativa – Marcuse chega a vincular razão e revolução – constitui sua contribuição decisiva e definitiva.

---

<sup>30</sup> Leo Maar traduziu Bildung como cultura. Nota do pesquisador.

Com essa perspectiva, Adorno aponta uma concepção de educação e uma reivindicação para a escola: a educação deve resgatar seu potencial de desenvolvimento de consciência e de subjetividade, a educação deve ser uma educação para a não dominação.

#### 4.3.2) Theodor Adorno e a Educação: uma teoria da educação ou apenas a sinalização de uma outra perspectiva: educação para a não dominação

Adorno não tem uma obra na qual desenvolve uma concepção de educação e muito menos uma teoria de educação, como usualmente tem sido atribuída a ele: “Educação para a Emancipação”. Ele também não discutiu o conceito de emancipação com finalidade pedagógica. A libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, operada pelos mecanismos da Indústria Cultural, continua, portanto, sendo o corpo teórico principal para entender posições de Adorno a respeito da educação e do sistema de ensino do seu tempo.

Além da lúcida análise sobre educação, presente nos textos que debatem a Indústria Cultural, há textos seus que podem ser considerados ou abordados como sendo “escritos sobre educação”, nos quais ele apresenta uma discussão pontual com questões da educação na sociedade alemã nos anos 1950-60.

Há uma coletânea organizada por Gerd Kadelbach, publicada em 1970, após a morte de Adorno, reunindo textos do teórico que, segundo o próprio editor, oferece aos estudiosos da Teoria Crítica aspectos do debate, talvez melhor do embate empreendido por Theodor Adorno com questões diretamente relacionadas com a função do sistema educacional e da escola (Kadelbach, 1970). Mas não é uma obra com finalidade de situar uma teoria da educação adorniana. Adorno sequer pôde opinar sobre a compilação desses textos em forma de livro, assim como, também, não teve como discutir o título da obra, tomado pelo organizador do título de um dos textos, que registra o último debate radiofônico de Adorno, gravado nos estúdios da rádio de Hessen duas semanas antes de sua morte e levado ao ar apenas em agosto (Adorno morreu em julho de 1969).

De forma equivocada, esse livro tem sido tomado como um texto organizador de uma teoria de educação atribuída a Adorno. Nos anos 1970 isso foi bastante discutido na

Alemanha, inclusive com embate entre os adeptos de uma “educação para a emancipação”, atribuída a Adorno, e cientistas sociais que assinalavam ser equivocada essa interpretação, pois o que temos em Adorno é uma teoria social que deslinda a função do sistema de ensino como comprometido com o processo de dominação e não uma teoria de ação pedagógica (Sahmel, 1978; 1985; 1988; Gruschka, 1995; 1998; 2004). Os textos dessa coletânea, apresentam, sim, elementos essenciais para se entender a propriedade da teoria social construída por Adorno para entender a escola no contexto da sociedade capitalista e para se perceber o compromisso do teórico com a construção de uma outra sociedade, processo no qual caberia à Educação uma tarefa social importante. Entretanto, não se pode depreender dos textos arrolados na obra uma proposta de educação para a emancipação, como um projeto de ação pedagógica.

O equívoco pode ser justificado na expressão final de Kadelbach no prefácio do livro, ao afirmar que creditava a Adorno *“um evidente empenho para defender e propagar uma educação política, o que para ele significava uma educação para a emancipação (Mündigkeit)”* (Kadelbach, 1970, p.09)<sup>31</sup>.

A tradução brasileira desse livro, ao não ter destacado o editor da coletânea como autor do livro, mas atribuindo a Adorno a autoria do mesmo<sup>32</sup> e não, apenas, dos textos nele editados, tem induzido ao equívoco acima referido, situando Adorno como o signatário de uma obra com o título de “Educação para a Emancipação”, (o que equivale a ser signatário de uma teoria de Educação para a Emancipação) e isso, apesar da propriedade com que o tradutor, além de destacar o contexto da obra e da teoria social revelada por Adorno ao tratar temas da educação (Leo Maar, 1995), também informa o contexto de produção da coletânea e de cada um dos textos de Adorno.

Este livro possibilita uma dupla aproximação. É possível lê-lo como intervenção de Adorno no debate educacional que remete ao seu pensamento filosófico e social. Ou,

---

<sup>31</sup> Há problemas evidentes com a tradução do termo *Mündigkeit* para emancipação. Ele parece um desses vocábulos que merecem ser mantidos na língua de origem pois não existe uma palavra correspondente em português. Refere-se a um conceito e, como tal, precisa ser explicado

<sup>32</sup> A obra tem sido referida em publicações brasileiras como: ADORNO, Theodor. Educação para a emancipação. Petrópolis Vozes, 1995. O correto, entretanto, seria: KADELBACH, Gerd (Org.) Theodor Adorno: Educação para a emancipação. Petrópolis, Vozes, 1995 (original alemão de 1970). Tradução brasileira de Wolfgang Leo Maar.

inversamente, concebê-lo como ensaio de introdução à obra filosófica e sociológica que se apóia em momentos educacionais. A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica, constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno, a teoria social é, na realidade, uma abordagem formativa e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social...". (Leo Maar, 1995, p. 14/15).

Não se pode afirmar mais, além de que, nesses textos, está revelada a defesa do teórico para que a escola trabalhe como opção pedagógica e política, para favorecer o desenvolvimento da humanização do homem, de modo a capacitá-lo para a auto-reflexão e para ser capaz de agir sobre as condições de opressão, posicionando-se contra elas e libertando-se delas, posição que ele revela através de um diálogo, de fato pontual, com o tema Educação e com educadores<sup>33</sup>.

Para entender o Theodor Adorno desse conjunto de textos, parece-nos fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por ele, para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, porque o vocábulo português, "emancipação", não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. "*Mund*" significa boca. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo, mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo. Esse processo social tornou o homem "tutelado", no sentido também tomado de uma outra palavra alemã, de mesma raiz: *Mündel* é o sujeito que precisa de tutela, é um indivíduo sem capacidade de autonomia, ele precisa de alguém para conduzi-lo. Assim, a Educação para a "*Mündigkeit*", pensada por Adorno, seria a Educação para promover a capacidade do sujeito para libertar-se dessa condição de tutela, para torná-lo *Mündig* e, isso, Adorno deixa claro no primeiro parágrafo do texto ao qual dá este título, referindo-se a Kant:

---

<sup>33</sup> Na obra há textos que, na verdade, são transcrições de debates com educadores: com Becker, com o próprio Kadelbach.

A exigência de “Mündigkeit”<sup>34</sup> parece óbvia numa democracia. Para deixar isso claro, eu gostaria de referir-me ao início de um pequeno ensaio de Kant que traz o seguinte título: “Resposta à pergunta; O que é esclarecimento”. Neste ensaio, ele define o que seria a menoridade ou necessidade de tutela e, com isso, define, também, o que seria a “Mündigkeit”, ao afirmar que não se pode culpar o homem desse estado de menoridade porque ele não resulta da falta de entendimento e de conhecimento, mas, sim, da sua predisposição e de sua falta de coragem, o que determina que suas ações precisem ser guiadas por outrem. Assim, esclarecimento é a libertação do homem da sua menoridade, do seu estado de tutela (ADORNO, 1970c, p.133)<sup>35</sup>.

Nessa evidente identificação com Kant (1724-1804), para Adorno, esclarecimento é a capacidade de, sem medo, poder ser diferente. Pressupõe a coragem e a aptidão de cada um se servir de seu próprio esclarecimento, de dispensar ou superar seu estado de tutela (Kant, 1974).

Mas, é certo que devemos entender o que Adorno via no sistema de ensino naquele tempo, não apenas a crítica da escola que propagava os mecanismos de dominação na sociedade capitalista, mas, também, a visão do autor, sustentada pela perspectiva sociológica de seu pensamento, que a escola seria a instituição social ainda capaz de formar o homem não dominado/emancipado.

Nesse sentido, é preciso reforçar a necessidade, para quem deseja entender como Adorno se posiciona sobre a educação, a escola e o sistema de ensino, de retomar seus escritos elucidativos sobre a propagação dos processos sociais de dominação do pensamento, registrados, como já foi dito, em passagens de diferentes textos seus, não apenas nos textos organizados na coletânea de Kadelbach.

Sobre o conceito, cabe ainda outra observação. A tradução do título da coletânea alemã, de *Erziehung zur Mündigkeit* para Educação para a Emancipação, está correta do ponto de vista semântico. Entretanto, a conotação que a o vocábulo emancipação

---

<sup>34</sup> Mantenho o vocábulo *Mündigkeit*, em alemão, para enfatizar a dificuldade ou mesmo impropriedade para tradução do termo.

<sup>35</sup> O trecho traduzido, acima, procura revelar o sentido da colocação de Adorno e não é uma tradução literal, porque esta modificaria o sentido explicitado por ele.



tem na língua e na cultura brasileira<sup>36</sup>, modifica e compromete a discussão desse aspecto na obra de Adorno, reforçando o equívoco acima referido. Após discussão dessas questões com o professor Andréas Gruschka, estudioso de Adorno na Universidade de Frankfurt, parece-me mais adequado usar a expressão “educação para a não dominação”, ou “educação para a não dominação”, ou até mesmo assumir o termo alemão como enfatizei nas notas n.31 e 34. Parece-me, também, mais correto, modificar a forma de referência da obra, registrando como autor do livro o editor ( sugiro isso na nota n.32), tanto na referência à obra como um todo como nos textos particulares de Adorno, dentro da coletânea.

Assim, fica evidente, que o que vamos discutir é, em parte, a interpretação dada por estudiosos de Adorno sobre uma concepção de educação capaz de se contrapor aos processos sociais estabelecidos de dominação.

A possibilidade de anunciar a possibilidade de outra educação estava, para Adorno, dialeticamente associada à crítica da educação vigente, à sua incapacidade formativa. Criticar e ver a possibilidade de um outro modo, esse era, de fato, o projeto pessoal de Adorno, ou seu compromisso político para com a educação, como bem pontuou Kadelbach: politicamente, estar engajado no desvendamento da lógica da dominação cultural na sociedade, também, na escola e através dela. Nesse sentido, os textos da coletânea são bastante emblemáticos dessa dimensão da análise social, politicamente comprometida, de Theodor Adorno, e a conseqüente sinalização da possibilidade de que se pode fazer diferente, que se pode realizar outra educação.

“Quem for a favor da permanência da cultura vergonhosa e medíocre, dela se faz cúmplice, mas quem a rejeita alimenta a barbárie que está incorporada nesta cultura”(Adorno, citado por Kadelbach, 1971, p.09).

A epistemologia de Adorno aponta condições para a realização de uma educação capaz de fomentar a resistência ao processo de dominação, deve ser uma educação que persiga um projeto deliberado de desenvolvimento da capacidade de superar o

---

<sup>36</sup> Educação para a emancipação como educação para a libertação, uma educação política baseada numa orientação para formação da consciência. Isso não é o mesmo que educação para a não dominação em Adorno.

conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros. Nessa perspectiva, os textos escritos por Adorno e publicados na coletânea organizada por Kadelbach (1971/1985), são, de fato, esclarecedores. A obra *Minima Moralia* constitui outra referência importante para a discussão dessa questão, pois ao longo de seus aforismos Adorno insiste na crítica à ordem estabelecida e na possibilidade de ver e agir de um outro modo: sem medo, ser diferente do estabelecido ( Adorno, 1967).

Como chamou atenção Schmied-Kowarzik (1974), uma proposta de educação, tal como pensada por Adorno, seria uma educação capaz de formar sujeitos libertados da dominação de toda ordem e orientados para construir um verdadeiro mundo mais correto, sob a égide da justiça social e da ação coletiva, orientada para o bem comum. Segundo ele, pode-se afirmar que esse era o grande empreendimento que Adorno requeria para escola e para a educação, pois ele sempre se referiu à necessidade de formação de pessoas dotadas de amplo domínio de conhecimento e de atitudes sociais de respeito, de solidariedade e com compromisso para mudar o mundo “danificado” pelas relações sociais do capitalismo.

Na perspectiva de uma educação crítica e capaz de fomentar o processo de resistência à dominação e à massificação, segundo Adorno, a categoria de experiência está fortemente ligada ao seu objetivo educacional, ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação. No seu diálogo com a educação, com o sistema de ensino e com as questões educacionais, destacadas por ele naquele tempo, estão dimensões bastante atuais. O desafio de Adorno para que a educação deva ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie, continua condição atual para se criar e manter um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade ( Adorno, 1970b). Afinal, para Adorno, se o mundo visto por ele como danificado era conseqüência da falta de capacidade do homem para resistir ao processo de dominação, que alienava e massificava, desenvolver a capacidade de resistência era o antídoto – pensar por conta própria e não se curvar aos ditames da massificação são duas premissas que podem ser tomadas como lições para a pedagogia contemporânea.

É certo, também, que a Teoria Crítica teve implicações na teoria pedagógica alemã e, devido a isso, fica evidente como a presença de Adorno na educação foi marcada pela sua visão de outra possibilidade para a escola, para além da sua identidade com a reprodução do processo de dominação.

Segundo Heydorn (1970), o pensamento educacional alemão pode ser separado entre duas fases, a “idealista” e a “crítica”. Na fase idealista, identificada com as “Geisteswissenschaften”, a teorização pedagógica se isolava na reflexão sobre a dialética do sujeito com sua própria natureza. Assim, o discurso sobre o processo de formação humana declarava que ela se dava na relação dos sujeitos com os outros sujeitos sociais, tomando a natureza social como algo dado, naturalizado, determinado. Sob essa ótica, o desenvolvimento do Homem, da infância até a fase adulta, desconsiderava a relação social-histórica como determinante das relações sociais e do processo educacional. Essa pedagogia considerava os sujeitos com independentes da sociedade, acima de uma ordem social estruturante das relações humanas. Nessa perspectiva, era possível admitir que a educação, sozinha, assumia e tinha a competência para fazer com que os Homens, como espécie, se tornassem humanos. Como aponta a crítica de Heydorn a essa corrente de pensamento pedagógico, ela desconsidera as determinações de ordem política e econômica que, de fora, moldam as formas de pensar e de agir da sociedade. Assim, torna-se fácil postular que a educação, como técnica social, é quem forma os homens (Heydorn, 1970).

Diferente dessa ótica, a concepção marxiana de história, que permite explicar a vida dos homens como resultante de sua relação com a concreticidade das relações sociais determinantes, resultado do modelo de produção, será responsável por uma outra teorização sobre a educação: a educação do homem se faz através da produção da própria sociedade pelo trabalho humano. Nesse sentido, a teorização da educação assimila a função da educação como uma atividade com sentido político. Entender a educação como relação social passou a exigir que se analisasse a sociedade, e, nesse contexto, que se investigasse em que termos algumas das reivindicações da sociedade – como democracia, liberdade, igualdade de direito e de participação social - poderiam ser produzidas e desenvolvidas através da educação formal e, ainda, qual seria sua contribuição para formar uma nova geração que fosse ativamente capaz de construir as novas relações sociais almeçadas. Nessa perspectiva, a Educação não

mais podia ser tratada com pressupostos filosófico-especulativos (Heydorn, 1970). A Teoria Crítica forneceu, então, nos anos 1970, um arcabouço substancial de análise para a educação: a crítica dos processos de (de)formação do homem na sociedade do seu tempo. (Sahmel, 1978;1985, Hermann,1978).

Se a essência do projeto epistemológico de Adorno pode ser traduzida na sua certeza absoluta, de que não existe uma vida correta num mundo falso, “*es gibt kein richtiges Leben im falschen*” ( Adorno citado por Schweppenhäuser, 2003:160), e que o grande problema da sociedade estaria no fato de que “caiu em esquecimento a vida reta” (Adorno,1993:7), o seu entendimento e a sua crítica à educação alimentaram uma nova perspectiva: Educação e Teoria Crítica. Assim, foi ampliado o debate de alguns dos seus textos clássicos, não escritos para a educação e muito menos sobre educação, mas nos quais ela foi central no debate sobre o processo social de dominação: Dialética do Esclarecimento, *Minima Moralia*, Dialética Negativa e os textos sobre a Indústria Cultural.

Volto a destacar que, no texto “*Teorie der Halbbildung*” (Teoria da Semiformação), editado em 1959, está configurada sua crítica sociológica da educação. Como demonstrei, o texto é iniciado apresentando uma avaliação sobre a educação/escola e das responsabilidades sociais no debate sobre ela e sua crise, mas, além disso, situando o lugar social da educação.

Além disso, na concepção de que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social, presente em muitos dos textos de Adorno, direcionados para a crítica social, encontramos a chave para entender a crítica adorniana dirigida à educação. Segundo ele, a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação que é resultante da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado – instruído ), porque a educação é ela também, uma semi-educação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual. O indivíduo de Adorno perdeu o que há de essencial no humano – a capacidade de subjetivação, de solidariedade, de respeito, perdeu a dignidade. E, ainda, foi devido a essa alienação que foi possível o nazismo. A alienação do homem foi responsável pelo holocausto e pelos campos de concentração.

A contradição crescente entre a Educação como ideal e a realidade social que está explícita na discussão de Adorno sobre a Indústria Cultural, tal como se segue no texto Teoria da Semiformação<sup>37</sup>. Como registamos na análise desse texto (em tópico anterior neste relatório), segundo ele, a Indústria Cultural como forma dominante do processo de socialização da sociedade capitalista, visto por ele naquele momento histórico, bloqueia com recursos crescentes, e cada vez mais sofisticados, a experiência das pessoas e forja sua adaptação conformada e indiferente à ordem social. Os meios de comunicação de massa, cada vez mais especializados e eficientes, se por um lado se responsabilizam pela divulgação de temas educativos, de outro lado os esvaziam e os banalizam. O resultado desse processo é o desaparecimento do potencial crítico, esclarecedor e criativo da Educação produzindo, de fato, uma “semicultura”, e seu resultado é a “semiformação”.

Pode-se afirmar, portanto, que o texto de Adorno, acima referido, ancora uma análise sociológica dos processos semiformativos da sociedade: a escola e todas as dimensões da vida social estão dominadas pelo processo de alienação sob o império da Indústria Cultural. Todas as camadas sociais são semiformadas pela Indústria Cultural: antes de receberem elementos formativos desejáveis numa escolarização universal, as camadas inferiores da população, os camponeses por exemplo, são deformadas pela ideologia da Indústria Cultural. Mas essa deformação não atinge apenas as camadas inferiores da sociedade. Para as camadas superiores, a Indústria Cultural dita o que vale e deixa de valer como conhecimento, ela substitui o verdadeiro conhecimento por informações banais e fungíveis. A semiformação fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjetiva e crítica com sua realidade; a semiformação aumenta o potencial de adesão sem consciência, eleva o potencial para se reproduzir na vida social o aparente como o válido, o falso como o verdadeiro, ela expropria o sujeito de pensar e reconhecer por si mesmo o mundo real (Adorno, 1979; 1970 a).

---

<sup>37</sup> Como foi demonstrado em tópico anterior, o conceito de Indústria Cultural já tinha sido desenvolvido por Adorno na obra Dialética do Esclarecimento, no tópico intitulado “Indústria Cultural – Esclarecimento como mistificação das massas” (Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug). Ainda, como anexo da obra, há um ensaio intitulado “O esquema da Cultura de Massa – Indústria Cultural” (Das Schema der Massenkultura), no qual ele dá continuidade à discussão da indústria cultural, explicitando sua ação na massificação das relações sociais e na deterioração da cultura humana.

Ao enfatizar o avanço da “semiformação”, ocupando todos os espaços educativos da sociedade, ele deslinda a ideologia do sistema ensino e denuncia graves problemas pedagógicos. Em primeiro lugar, ele reforça a necessidade de se considerar o caráter histórico da educação, afirmando que *“ela sempre foi a ferramenta de poder da burguesia. Não tivesse sido educada, a burguesia não teria se firmado com o estatuto de funcionários, comerciantes e proprietários”* (Adorno, 1979:98). A educação, segundo Adorno, foi definitiva na separação da classe burguesa do operariado, na perpetuação da divisão do trabalho. Da mesma forma, afirma Adorno, a extensão da escola básica aos camponeses e à classe trabalhadora não significou conceder a eles o direito de integração plena na sociedade, pelo contrário, eles foram enganados com o desenvolvimento de uma falsa consciência. O novo estilo de vida da sociedade industrial aumentou a exigência para a diversificação do cardápio educacional, da mesma forma que provocou a demanda por escolarização. Mas o aumento das oportunidades educacionais não resultou em melhor formação para o povo. Primeiro, porque ao terem sido agraciados com o bem escolar a eles foi dada a impressão de tratamento de igualdade, segundo, porque o que ocorre, na educação parcial que recebem, é a deformação da sua consciência ( Adorno, 1979 a).

Não é somente a educação recebida pelas classes subalternas que se configura como uma “semiformação”. A educação da burguesia retirou de circulação aquilo que sempre foi a aspiração do projeto filosófico-pedagógico da sociedade: a formação social e intelectual plena do indivíduo<sup>38</sup>. Segundo ele, o que é promovida para todas as camadas sociais *“é a experiência de alienação e não a consciência da complexidade”* [...], *a semiformação tornou o reino encantado como propriedade de todos*. ( Adorno, 1979 a :118).

Esse texto (Adorno, 1979 a) continua com passagens fortes demonstrando o alastramento da “semiformação” sob a ação dos meios de comunicação de massa. Estes, cada vez mais subordinados ao capital, participam, com seus produtos, do processo de produção da alienação das consciências: de um lado, as edições de bolso que tornam públicas as obras de grandes pensadores, da filosofia e da literatura, mas que, do outro lado, contribuem para que seja dispensada a verdadeira compreensão da obra. O que a Indústria Cultural consegue propagar, em suas formas

---

<sup>38</sup> Adorno refere-se ao projeto educacional desde o iluminismo: a aspiração para formar o indivíduo culto, com posse de conhecimentos científicos, de humanidades e artes, preparado para a vida na democracia.

mercantilizadas e banalizadas de divulgação dessas obras, é uma conduta que aponta que basta ter a obra, que é suficiente a superficialidade da sua leitura, nada mais. Assim, basta reproduzir conhecer o nome de autores e títulos de algumas obras, reproduzir delas algumas frases de efeito, para poder ser considerado alguém com grande sabedoria.

Segundo Adorno, a escola assumiu essa banalização do conhecimento como inovação pedagógica. Nela, e para os seus professores, não é mais preciso ler as obras literárias e científicas, mas apenas alguns trechos para responder a questões pontuais em exercícios pedagógicos, e cujas respostas já são pré-definidas em esquemas para orientação das aulas e da avaliação. Este barateamento ou banalização do conhecimento filosófico e literário aplica-se, da mesma forma, às obras científicas. Tudo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado, *“contra a semiformação não tem como se contrapor porque isso iria ferir seu caráter alienado, porque uma conduta de resistência criaria a capacidade crítica”* ( Adorno, 1979 a: 119).

Assim, Adorno aponta como a semiformação está afinada com uma nova cultura do valor da educação, ela própria é essa nova cultura, ela nega aos indivíduos o acesso aos bens culturais verdadeiros, entre eles a verdadeira educação (Bildung)<sup>39</sup>, ela se reduz a repassar conhecimentos fragmentados e fungíveis. O trabalho pedagógico está somente orientado para conseguir aprovação em exames e um diploma, este tem valor de moeda nas relações sociais mercantilizadas.

Portanto, para Adorno, a educação afasta-se de seu valor essencial que seria o domínio do conhecimento, a verdadeira instrução, o verdadeiro esclarecimento, este é substituído pela mercadoria distribuída pelos mecanismos e instrumentos da Indústria Cultural. Isso faz da própria escola um elemento controlado pela Indústria Cultural, que estaria colocando à sua disposição mercadoria “pedagógica” adequada aos seus fins (a semiformação como a expropriação da capacidade de pensar por conta própria), fortalecendo, com isso, práticas pedagógicas que anulam a possibilidade de desenvolvimento da auto-reflexão, de autonomia, de individuação. Assim, pode-se

---

<sup>39</sup> Outro vocábulo que aponta ser de difícil tradução e merece um estudo específico de como foi usado por Adorno.

reiterar que a crítica de Adorno à escola de massa é que ela instala e cultua a massificação, e seu resultado é a deformação da consciência.

O domínio do saber, o conhecimento da cultura humana acumulada, a reflexão sobre o próprio conhecimento, foram tornados irrelevantes na semiformação. Sob o império da Indústria Cultural e dos seus valores, o indivíduo bem formado (*ausgebildetes Mensch*), o indivíduo culto em conhecimento e bem formado na ética social humanista, segundo a tradição do que a pedagogia postulava como função da boa escola, não é aquele que vai se sair bem na conquista das chances disponíveis para emprego. Com certeza, afirma Adorno, *“aquele que domina a literatura e sabe compreender as estruturas dos versos de um poema clássico, dificilmente e quem vai obter o emprego de redator”* (Adorno, 1979 a:116).

O resultado desse processo, o processo educacional prevalente na sociedade industrial é, portanto, a instalação da barbárie, reconhecida na situação em que é explícito *“o deslocamento das cenas desfocadas dos bastidores para a cena principal”* (Adorno, 1979a: 118). Assim, a efemeridade e a vulgaridade passam a serem percebidas como a verdade. O potencial de destruição da “semiformação” permanece oculto debaixo do conformismo dominante, não há lugar para a subjetividade. Como conclui Duarte,

“delineia-se, então, um forte traço em comum entre a semiformação e a Indústria Cultural: o autoritarismo; na verdade um flerte com o verdadeiro autoritarismo, isso porque a semicultura não significa simplesmente falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras até mesmo da incultura”, na qual poderia estar localizada a possibilidade de contestação e a formação da consciência crítica. Nessa condição, a “desinformação pretende deseducar os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam – e usufruam o que quer que seja de modo autônomo” (Duarte, 2003:445).

Segundo Adorno, sob a dominação da Indústria Cultural, *o que é “objetivamente produzido é muito mais a capacidade subjetiva de tornar impossível a abordagem objetiva”* (Adorno, citado por Duarte, 2003:445).



Como consequência, a semiformação é a essência da conformação, ela torna o sujeito incapaz de dúvidas e o seu resultado é a legitimação do estabelecido, a prevalência do falso, isso porque,

“dando lugar também para a superstição, a semiformação alastra uma visão de mundo metafísica ao supervalorizar aquilo em que se acredita e que vem do senso comum estabelecido como verdade, ela eleva ao status de conhecimento aquilo que é mera informação, elimina o exercício do esclarecimento”. (Adorno, 1979 b: 175).

Mas, mesmo quando, na avaliação de Adorno, quando a possibilidade de realização do Homem está completamente limitada e condicionada pelo alastramento da semiformação sob o controle da Indústria Cultural, ele admite e aspira a uma transformação das relações sociais através do processo educativo, pois nos seus textos fica evidente que ele defende que a educação deveria ser uma arma de resistência contra a Indústria Cultural. Isso pode se realizar na medida em que a escola forme uma consciência crítica e reflexiva, capaz de permitir aos indivíduos desvendar as contradições da vida social e capacitá-los para um exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana contra a cultura banalizada da, e pela, Indústria Cultural. *“Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação”* (Adorno, 1979a:120).

Segundo Schmied-Kowarzik (1974), na análise social contida na obra de Adorno, reside todo o potencial de uma verdadeira dialética da educação, a dialética da realização da formação humana na relação social concreta. Os mecanismos de superação dos liames de opressão devem ser combatidos com uma educação que forme a capacidade de desenvolver a capacidade de crítica e de resistência ao estabelecido, e essa educação só é possível com o fortalecimento da autonomia, da individuação, da capacidade de enxergar o mundo sem as lentes da dominação, da capacidade de pensar e de agir por conta própria. Uma educação, dessa natureza, é que seria capaz de fazer o homem descobrir sua força de ação para a mudança, para construir o seu verdadeiro mundo de justiça social.

Alguns estudiosos de Adorno, que procuram na sua obra o apontamento de uma perspectiva para a educação (Sahmel, Schmit-Korwarzik e Gruschka), insistem que é essencial entender a dialética da educação, presente em vários dos seus textos, de

forma especial, nas passagens nas quais ele se remete à experiência nazista. Para Adorno, quando a análise social crítica, daquele momento, denunciava as condições que levaram à barbaridade do nacional-socialismo na Alemanha e já comprova que essas condições continuavam a persistir naquela sociedade do pós-guerra, demonstrava-se, também, a importância e a necessidade do desenvolvimento de um projeto de educação direcionada contra a sobrevivência e a propagação dessa tendência à barbárie. Para o teórico, enquanto permanecia a ameaça de uma nova emergência do fascismo, que ele apontava como real, naquela época, “a responsabilidade da educação seria se empenhar para que Auschwitz não exista outra vez” (Adorno, 1970e:88). Para ele, diante da força ameaçadora da massificação da sociedade é que se torna importante criar condições de estimulação das manifestações de conflito, de contradição e resistência individuais. O objetivo mais importante para essa educação para a resistência, para a superação das amarras sociais da dominação seria, portanto, a promoção da autonomia e da reflexão crítica como criadoras de uma pré-condição para a transformação. “A única força eficaz contra o princípio de Auschwitz seria autonomia. E se eu posso usar a expressão de Kant, autonomia é a força de reflexão para a autodeterminação, para o não simplesmente fazer como os outros”. (Adorno, 1970e, p.93).

Nesses termos, se queremos conceber, a partir da teoria social de Adorno, uma direção para a educação, ou desejamos conceber um processo pedagógico que se fundamente em Adorno<sup>40</sup>, devemos admitir primeiro, que sua visão de sociedade resulta numa teoria da experiência com uma dimensão pedagógica grandiosa. Para uma pedagogia que queira se identificar como “adorniana”, a categoria de experiência

---

<sup>40</sup> Como se demonstrou anteriormente, mesmo que os teóricos da Teoria Crítica não se tenham ocupado diretamente com as questões relacionadas à análise da educação formal, não se pode ignorar sua contribuição em estudos e pesquisas voltados para o desenvolvimento da função social da escola na Alemanha. Adorno e Horkheimer, logo que voltaram do exílio, se reintegraram como professores da área de Ciências Sociais da Universidade de Frankfurt e, como tal, integraram por vários anos as comissões de exames finais para os profissionais formados pela instituição. Devido à especificação do processo de qualificação dos profissionais destinados para o trabalho no sistema público de ensino (o processo de avaliação para conclusão do curso é o mesmo processo de avaliação que define o ingresso na carreira de professor), o que era a situação dos alunos de Adorno e Horkheimer, eles se viram envolvidos com questões concretas da educação tais como a qualidade dos cursos, os processos de qualificação e carreira docente, prática pedagógica e papel da escola, expressando suas posições e reflexões em seminários, palestras e conferências, parte deles transformados, posteriormente, em artigos e publicados em revistas especializadas para os profissionais da educação. Também as universidades, como agências de formação de professores e de quadros de alta qualificação científica, foram alvos de análise e crítica dos frankfurtianos, já nos anos 50-60 e, mais recentemente, inspirados pelo mesmo foco de análise, por alguns de seus seguidores.

deverá estar fortemente ligada ao seu objetivo educacional, ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade, da individualidade, categorias fundamentais apontadas pelos frankfurtianos para a realização de um outro projeto de sociedade, em contraposição ao mundo danificado que evidenciaram em suas análises. A escola deve, portanto, criar condições para experiências individuais de autonomia de pensamento e de ação.

Nessas condições, podemos afirmar que Adorno nos assinala uma possibilidade de fazer outra educação, orientada para a não dominação, contra toda forma de opressão, fundada no compromisso com a tolerância, com a solidariedade, com o respeito e com a ação coletiva, orientada para o bem comum; deliberadamente, fomentar a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a heteronomia resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Essa heteronomia revela-se na vida social pautada por ações determinadas fora do sujeito, assim torna os sujeitos dependentes de normas que não são assumidas pela sua própria razão.

A finalidade da proposta de educação, no sentido adorniano, educação para a autonomia, para a não dominação, seria, então, promover o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana.

#### 4.3.3) A propriedade da crítica adorniana à educação para a escola e o campo do currículo na atualidade

Estudos e debates na área da educação tem demonstrado consenso ao assinalar os desafios da escola diante das contradições da sociedade atual. Também, há consenso quando são apontados os empreendimentos desejáveis para as escolas e para os educadores de hoje, visando superar as questões presentes no sistema escolar, que além de enfrentar as dificuldades produzidas na nova ordem mundial é, hoje, um novo palco de lutas e contradições decorrentes da democracia de acesso que resulto, para a escola, o convívio com grupos sociais e culturais antes ausentes desse espaço dando a ela um caráter inevitavelmente multicultural, situação para a qual a

escola não se encontra preparada e, por isso, não consegue promover uma educação que tenha sentido para todos.

**Como pode Theodor Adorno estar presente nesse debate da atualidade?** Como podemos, então, dialogar com ele para tentar responder à tensão presente entre as demandas para a educação e as condições da sociedade nas suas atuais dimensões? É possível desenvolver um diálogo entre Adorno e alguns dos elementos presentes na tensão existente entre as aspirações e os desafios que se colocam para a escola de hoje?

Como foi explicitado na pesquisa, Adorno não é um teórico da educação. Mas queremos insistir que, são nas suas reflexões de ordem filosófico-sociais, que oferecem formulações fundamentais para entendimento do homem na sociedade, que podemos e devemos buscar um arcabouço substancial de análise para a educação – dos processos de (de) formação do homem na sociedade do seu tempo. Ao mesmo tempo em que desvenda o processo histórico de produção da educação como relação social de dominação, a teoria adorniana nos aponta a dimensão de uma tarefa de formação de sujeitos capazes de resistência ao processo de dominação e o reconhecimento de que esta tarefa deva ser desenvolvida pela escola.

Em primeiro lugar, será dado novo destaque a análise sociológica dirigida por Adorno à escola e ao sistema de ensino, pontuando-se a sua atualidade. Em segundo lugar, será retomada a discussão de Adorno sobre a educação como resistência a dominação, na tentativa de demonstrar que seu desafio para que a educação possa ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie continua como imperativo para a sociedade atual. Em terceiro lugar, transportada para os desafios que se colocam para educação, no atual cenário do neoliberalismo globalizado e suas contradições, tentarei demonstrar a apropriação do potencial da epistemologia de Adorno no debate acerca de questões da relação entre a escola e a sociedade no mundo contemporâneo e no enfrentamento dos desafios e impasses para um projeto de educação que seja formadora do homem: que abranja a possibilidade de que alunos dominem o conhecimento acumulado e que é patrimônio da humanidade, mas que abarque a construção de identidades solidárias e comprometidas com a justiça social e a busca de soluções pacíficas para os conflitos

econômicos e sócio-culturais, que crescem com o avanço da globalização e do neoliberalismo.

Adorno denuncia concepções hoje largamente defendidas: a defesa de um outro conhecimento, que considere a cultura de todos os grupos sociais e que seja orientado para uma vida decente no planeta, tal como postula Santos (1989,2001) e o desencadeamento de uma política curricular que vise produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado, tal como defendem Connell (1992; 1995); Moreira (2001); Moreira & Candau (2003); Silva (1995;2000); Veiga-Neto (2001, 2004).

Muito antes da discussão da ideologia da escola na sociedade capitalista, desenvolvida no conjunto das “Teorias da Reprodução”, nos anos 1970, e independente da teorização crítica do currículo, que emergiu no contexto da Sociologia da Educação Crítica (Nova Sociologia da Educação)<sup>41</sup> na Inglaterra, também nos anos 1970, bem como das críticas a escola e ao currículo, vigorosa nos Estados Unidos nos anos 1980, Adorno foi pioneiro na denuncia das relações de poder intrincadas ao processo de escolarização.

As questões colocadas por ele ao sistema escolar nos anos 1950/60 revelam como abordou dialeticamente as relações de poder presentes na escola, na sua organização e nas suas práticas, questão que se tornou central, nas teorias curriculares críticas acima referidas, e que hoje sustentam o debate no campo do currículo (Moreira,1990; Young, 1999). Para a teoria curricular crítica, desvendar as relações de poder nas práticas de escolarização é pré-condição para modificar os currículos e as práticas escolares na direção de se construir outra experiência de educação, no lugar daquela que reserva o fracasso para as camadas menos favorecidas da sociedade. A complexidade da questão entre currículo e relações de poder implica em que educadores sejam levados a tomarem consciência e a entenderem as conexões entre o que se passa na sala de aula (entre o que se ensina e as relações interpares ali

---

<sup>41</sup> A Nova sociologia da Educação : a terminologia NSE, convencionalmente, aplica-se para a situação particular das mudanças na Sociologia da Educação ocorridas na Inglaterra no final dos anos 1960 e início dos 70. No contexto dos estudos sociológicos de situações e processos característicos da vida escolar surgiram contribuições críticas da escola que modelam uma sociologia crítica do currículo e das práticas escolares. A NSE é uma sociologia do currículo e uma sociologia do conhecimento escolar: o conhecimento escolar não é neutro, ele carrega relações de poder ( Moreira, 1990; Forquin, 1996).

estabelecidas) e o que é produzido fora da sala de aula, isso é, com as relações de poder da sociedade mais ampla que são desiguais e estruturais. Essa tomada de consciência por parte dos educadores, foi apontada por Adorno como condição para se conduzir a concretização de uma proposta de educação que, seja orientada para criar as possibilidades de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça.

Como foi demonstrado, estudiosos de Adorno tem reforçado a dimensão sociológica presente em sua obra (Bolte, 1995; Duarte, 2002, 2003; Negt, 1995; Paetzold, 1995; Schiller 1995, Schweppenhauser, 1995; Schweppenhauser, 2003). Segundo Oskar Negt (1995) Adorno próprio se declarava filósofo e sociólogo ao mesmo tempo e suas reflexões filosóficas deram fundamentação às suas análises sociais e sustentaram os motivos de suas pesquisas empíricas. Para Gehard Schweppenhaeuser (2003) Adorno era filósofo fazendo sociologia e era sociólogo fazendo filosofia.

De acordo com Negt (1995), o conceito de sociologia formulado por Adorno coloca duas condições para o desvendamento e análise da realidade social: primeiro os conceitos a serem formulados em decorrência dessa análise abarcam a totalidade da sociedade, pois, é através dela que os fenômenos particulares estudados são constituídos. A análise do particular permite reconhecer, sempre, essa totalidade concreta. A outra condição é o reconhecimento *“que a verdade buscada pela investigação depende do esclarecimento da possibilidade incessante de mudança naquilo que foi desvelado”* (Negt 1995 p.16).

Portanto, a presença da dialética entre o geral e o particular, entre o profundo e o superficial, entre o concreto e o subjetivo, entre o real e uma outra possibilidade, define para a Sociologia, segundo Adorno, as condições para entendimento da realidade. Em cada fenômeno social e em cada relação social é preciso desvendar esse campo de tensão entre o que aparenta e sua gênese, entre o revelado a possibilidade imanente de sua mudança. Isso torna a sociologia de Adorno um meio de reconhecimento e de apreensão do que é verdadeiro no aparente. Além disso, a operação de análise sociológica é um processo com sentido: tem a finalidade de desvendar a realidade na sua essência, a gênese e o valor, como condição para devolver ao homem a possibilidade de recuperar a essência da vida humana desprezada e anulada pelas relações de dominação capitalista. A recuperação dessa essência da vida humana é condição para uma vida correta e justa (Adorno 2003).

Nessa perspectiva fica evidente a inter-relação entre a perspectiva sociológica e a perspectiva filosófica no pensamento adorniano e demonstra que sua teoria sociológica é uma ciência social engajada, crítica, marxista, interdisciplinar e tolerante.

Como também já assinalado, os cientistas sociais que buscam apropriar-se da epistemologia de Theodor Adorno para desvendar as questões educacionais atuais reiteram que o entendimento sobre o que Adorno pensa sobre educação tem que ser buscado na sua sociologia e na sua filosofia porque na sua obra essas duas dimensões estão presentes como uma unidade.

Nesta pesquisa, foi possível evidenciar que há uma sociologia e uma sociologia da educação em Adorno. Para isso, minha atenção inicial foi para a obra clássica de Adorno e Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento*, na qual dei destaque à Introdução e os dois capítulos, sobre a Indústria Cultural e o anti-semitismo para me apropriar das possibilidades já presentes de crítica à educação e à escola.

Outros estudiosos dessa obra assinalaram, também, que ela teve como finalidade, essencialmente, apresentar uma análise do processo civilizatório (Duarte, 2002; Schweppenhaeuser, 1995; Schweppenhaeuser, 2003). Além da evidência de que os temas tratados no debate são temas sociológicos, acrescenta-se que a metodologia é uma reflexão hermenêutica histórico social que demarca a tradição de rompimento dos cientistas sociais da Escola de Frankfurt com a reflexão filosófica sobre problemas sociais e inaugura uma sociologia com distanciamento da abordagem positivista (Adorno et al 1973).

Ao apresentar o conceito de esclarecimento, os autores assumem que era preciso entender o mundo esclarecido ou “desencantado”, na perspectiva assinalada por Weber. Este entendimento demandava o diálogo com o conceito kantiano, pois para Kant emancipação é o processo de emancipação intelectual, resultado não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, mas, também, a capacidade de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade: dominação intelectual, política e econômica. Assim, para Kant, emancipação seria a capacidade de superar a menoridade da razão, ou seja, sua subordinação ao estabelecido e ao aparente e, como consequência, a libertação da opressão exercida pelos governantes sobre os governados. Assim, já

nesse primeiro capítulo, os autores procuram demonstrar o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social, o entrelaçamento inseparável entre a racionalidade para dominar a natureza e os resultados contraditórios deste processo, procuram esclarecer como o próprio domínio da natureza tornou-se nova forma de dominação do homem ( Horkheimer;Adorno, 2003).

Na denúncia do esclarecimento veiculado pela Indústria Cultural como a “mistificação das massas”, encontra-se uma análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade, desvelando o processo de alienação conseqüente do processo de dominação cultural operado pelos aparelhos produtores e reprodutores da cultura de massa.

O conteúdo do capítulo destinado a essa análise na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno desenvolve a análise das relações sociais sob a heurística dialética marxiana. Assim, evidencia o reconhecimento da ambigüidade constante na realidade em mutação e na apreensão do que significa a sociedade capitalista. Quem é o homem na sociedade concreta, como operam as determinações de ordem econômica (relações de produção) e como o homem pode agir na cultura da sociedade capitalista. Os autores denunciam a tendência da sociedade capitalista de subjugar o indivíduo na torrente da homogeneização, onde prevalece o mecanismo de construir a heteronomia, ou seja, a condição de ser e se manter igual ao todo ou ao padronizado, do que decorre a perda e a destruição do processo de individuação. A sociedade capitalista prioriza a adaptação ao coletivo pela adesão no lugar da percepção e ação autônomas. O resultado é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação. Com evidências empíricas tomadas na produção cultural na sociedade daquele tempo, Horkheimer e Adorno evidenciam como a cultura de massa e os mecanismos da Indústria Cultural acabam produzindo a regressão do esclarecimento à condição de mera Ideologia (Duarte, 2002).

A educação formal não escapou dessa análise. Como foi demonstrado no tópico que discutiu a introdução da *Dialética do Esclarecimento*, os autores expressam uma crítica direta à educação ao situarem o sistema de ensino como uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, com a destruição da capacidade criativa e de autonomia dos sujeitos. Horkheimer e Adorno enfatizam como a educação não realiza os ideais iluministas de libertação do homem da



opressão através da instrução, mas, pelo contrário, opera como mecanismo de alienação e de reprodução da dominação.

Como foi demonstrado anteriormente, Theodor Adorno desenvolveu a crítica à educação de forma mais direta no texto posterior “Teoria da Semiformação” (Adorno, 1979), no qual deu continuidade a uma análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade. Essa dimensão assume, portanto, de forma particular, relevância na sua obra e assinala a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação. Isso permite concluir que nela está uma análise sociológica da educação correspondente à melhor tradição da Sociologia da Educação.

A denúncia apresentada por Adorno, de que a educação vigente, àquela época, constituía-se numa semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído prevalecendo a massa, o coletivo, o tudo igual, tem implicações na discussão atual, onde as questões relacionadas com práticas democráticas e inclusivas no contexto multicultural e globalizado se tornaram centrais. Coerente com eles, reconhecemos que, na atualidade, torna-se cada vez mais necessário o empenho para a construção de uma concepção educacional crítica que possa orientar práticas educativas de resistência a “*esse processo de debilitação da individualidade que é um aspecto gerador da intolerância e do autoritarismo*” (Zuin, 2002, p.10). Esse empenho deve se ancorar nas lições de Adorno.

Insistimos que, ao discutir a “semiformação” sob o império da Indústria Cultural, Adorno explicita sua análise sociológica do sistema de ensino. Ao enfatizar o avanço da “semiformação”, ocupando todos os espaços educativos da sociedade, ele deslinda a ideologia do sistema de ensino e denuncia graves problemas pedagógicos.

Mas, por outro lado, o desenvolvimento da humanização do homem de modo a capacitá-lo para a auto-reflexão e para ser capaz de agir sobre as condições de opressão, posicionando-se contra elas e libertando-se delas, é defendido por Adorno explicitamente em cinco textos<sup>42</sup> que fazem parte do seu diálogo com o tema

---

<sup>42</sup> Fersehen und Bildung (escrito em 1963); Erziehung-wozu? (escrito em 1966), Erziehung zur Entbarbarisierung (escrito em 1968); Erziehung nach Auschwitz (palestra radiofônica na rádio estatal de

educação e com educadores e que estão no livro editado por Kadelbach (1970): Educação após Auschwitz; Educação para que?; A educação contra a barbárie; Educação e emancipação. Como afirmou o editor da coletânea, os textos escolhidos revelam o compromisso político do frankfurtiano, não com a educação apenas, mas com um projeto de uma sociedade livre da dominação e da barbárie (Kadelbach, 1970b). Também insistiu o editor que o compromisso de Adorno para que uma outra educação fosse possível era o resultado de sua lucidez, como cientista social e como cidadão, que não via a possibilidade de uma outra construção social sem a participação do processo educacional.

Assim, considero necessário resgatar a discussão propagada de uma “educação para a emancipação”<sup>43</sup>, atribuída a Adorno, e precisar em que consiste seu pensamento a respeito das possibilidades que ele via na educação, qual o sentido de emancipação foi dado por ele: a educação orientada para resgatar os princípios de autonomia do sujeito, a capacidade de individuação, a capacidade de resistência ao processo de dominação, uma educação para a autonomia, para a não dominação. O desafio que Adorno colocava para a educação era (é), portanto, que deva ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie e isso continua condição atual.

As proposições de Adorno reforçam, assim, as posturas no campo da educação que perseguem a produção de uma nova prática pedagógica pautada pela “justiça curricular”. Essa, de acordo com Connell (1992; 1995) deve ter como princípios: ver e entender os interesses dos menos favorecidos e criar experiências para que esses interesses tenham lugar na escola, não para que sejam apenas toleradas, mas para que sejam de fato reconhecidas como direito; que todos tenham direito a uma escolarização comum e de igual qualidade e significado social; que a escola tenha como meta o direcionamento das suas ações para a construção da equidade social. As questões educacionais destacadas por ele são dimensões bastante atuais, pois sua reivindicação, já nos anos 1950-60, era que a educação deveria ser o instrumento

---

Hessem, em abril de 1966, e publicada em 1967). *Erziehung zur Mündigkeit* (palestra de julho de 1969) Tradução brasileira na obra atribuída a Adorno: *Educação para a Emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>43</sup> A expressão será mantida entre aspas para ressaltar quando se toma a tradução corrente no Brasil, embora reconheça sua limitação para expressar a essência do pensamento de Adorno sobre a função e possibilidade da Educação.

capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana.

A propriedade da concepção adorniana de educação está na base da crítica que ele apresenta ao sistema educacional e às práticas pedagógicas, que reproduzem o sistema de dominação capitalista, mas também na propriedade com que reforça a importância do papel e da força da educação, para além da reprodução das formas históricas de dominação e alienação dos indivíduos. Para Adorno, a educação sozinha não pode mudar a sociedade, mas a educação deve mudar a sociedade, a sociedade não pode mudar sem a educação.

Deste modo, a tarefa da educação, tal como defendida por Adorno, teria uma força especial para amparar a escola contemporânea no enfrentamento dos seus desafios. A escola deve perseguir como meta o desvendamento dos mecanismos de dominação e de como são produzidos os processos de segregação, de racismo e de xenofobia, de como eles operam dentro das escolas, de como eles conduzem à banalização dos problemas decorrentes da injustiça social e como esses processos continuam a produzir segregação e seleção, apesar da propagação do discurso pró-inclusão. Essa é a condição necessária para mudar a escola de hoje. Essa escola precisa superar a perspectiva que lhe tem sido imposta de reprodutora das relações de dominação e, do ponto de vista das práticas pedagógicas e seus resultados, precisa superar a superficialidade e banalização do conhecimento, a propagação de rituais de massificação do pensamento, o autoritarismo e o fracasso escolar. A escola precisa repensar sua ação pedagógica que tem usurpado aos alunos as condições de experiências de autonomia.

A Educação reivindicada por Adorno seria capaz de fazer o homem descobrir sua força de ação para a mudança, para construir o seu verdadeiro mundo de justiça social, sob a égide da tolerância, da solidariedade, do respeito e da ação coletiva, orientada para o bem comum. Deliberadamente, deve fomentar a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a heteronomia resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Essa heteronomia revela-se na vida social pautada por ações determinadas fora do sujeito, assim torna os sujeitos dependentes de normas que não são assumidas pela sua própria razão. A finalidade da proposta de educação

que libertasse o homem da dominação e o tornaria capaz de uma forma de relação com o mundo seria, então, promover o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana, uma vez que Adorno aponta como princípio de libertação a autonomia, ao destacar que considera como incapaz de reconhecer outro como sujeito aquele que não tem desenvolvida a sua própria autonomia: quem não se reconhece como sujeito, quem não pensa e não age por mesmo não pode reconhecer ao outro o direito de ser diferente dele. Esse é o princípio da intolerância ( Adorno, 1970c).

Ele assume, portanto, o programa de Kant<sup>44</sup>: Para Adorno, esclarecimento é capacidade de “sem medo, poder ser e agir diferente” (do estabelecido como norma, sem reflexão). Pressupõe a coragem e a aptidão de cada um se servir de seu próprio esclarecimento. Seria um programa deliberado de resistência ao estabelecido, de ser capaz de compreender a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e almejar fazer de outro modo.

Nesta perspectiva, toda ação pedagógica deveria enfrentar em teoria e prática a dialética entre a aparência do mundo e sua realidade: deve buscar a compreensão de como a realidade é e o que ela é; deve superar o aparente determinismo de ter que viver a aparência; deve refletir causa e consequência de todas as relações sociais e buscar outras formas de pensar e de agir, para além das formas dominantes pautadas em processos de adesão e de adaptação.

O resultado dessa nova prática seria formar uma outra consciência, que seria oposta àquela dominante na sociedade alienada. No lugar da adaptação e do adestramento, a ação escolar deveria desenvolver a autonomia. Essa é a essência da concepção de “educação para autonomia”, (“educação para emancipação”) que se pode creditar a Adorno. Condição primordial para a realização desse projeto de educação para a autonomia, para a não dominação, seria o desenvolvimento deliberado de se fomentar

---

<sup>44</sup> Esclarecimento em Kant: é a saída do homem do seu estado auto-culpável de menoridade – ignorância (falta de conhecimento e de capacidade de reflexão); da incapacidade de decidir por si; da incapacidade de rebelar-se contra o estado de dominação imposto pelos governantes; da falta de coragem de servir-se do esclarecimento para se libertar; permanecer sob o estado de ter que ser tutelado. Contrapondo-se a essa menoridade, o esclarecimento se revela no poder para a reflexão, para a auto determinação para a não participação por simples adesão ao estabelecido (Kant, Immanuel. Textos Escolhidos. Petrópolis: Vozes 1974. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (Edição bilingue).

a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de perder o medo de fazer diferente dos outros.

Assim, fica evidente que, na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória, segundo Adorno, a categoria de experiência está fortemente ligada ao seu objetivo educacional, ela é condição para se promover o desenvolvimento da subjetividade e da individualidade, condições que foram perdidas no processo social de dominação.

### **5) Conclusão: Apropriação da teoria crítica da educação de Adorno para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade, segundo Theodor Adorno.**

Considero que a pesquisa possibilitou deixar evidente o potencial da epistemologia de Adorno no debate acerca de questões da relação entre a escola e a sociedade no mundo contemporâneo. Esta foi a meta do estudo empreendido, indicar na obra de Adorno os elementos que confirmam a propriedade do seu pensamento para se pensar questões concretas da escola de hoje. Estivesse Adorno refletindo conosco nossos problemas educacionais da atualidade, estaria ele nos exigindo repensar nossos projetos de democracia escolar, nos convidaria, com certeza, a implementar currículos escolares perseguindo a verdadeira equidade. Da mesma forma ele estaria defendendo práticas pedagógicas, portanto, ações curriculares com perspectivas mais amplas de formação humana e cultural. Não apenas as dimensões particulares próprias de grupos culturais presentes na escola estariam sendo abarcados, mas também, dimensões relacionadas com a formação humana multifacetada onde as dimensões artísticas e espirituais são, também, indissociáveis.

Parece ser inegável a pertinência das contribuições de Adorno para se orientar uma análise sociológica crítica e engajada da nossa escola no mundo de hoje, o que tem implicações particulares no debate e na proposição e na implementação de políticas e práticas curriculares, cuja centralidade está na defesa de uma escola democrática, assentada numa perspectiva de inclusão da pluralidade cultural na sociedade (Moreira, 2001; Moreira & Candau, 2003; Connell, 1992,1995; Silva 1998, 2000). Nessa dimensão, a escola inclusiva deve ser o universo de igualdade, de respeito e de trocas mútuas. Da mesma forma demanda-se uma perspectiva ampliada de formação escolar incorporando-se perspectivas de educação para a humanização do homem

que foram relegadas pela hegemonia de aspectos de formação intelectual e cientificista nas propostas educacionais desenvolvidas nos séculos XIX e XX, e o resgate do valor social do conhecimento.

Isso representa, na prática pedagógica e nas concepções e desenvolvimento de políticas curriculares, a construção de uma educação que, em primeiro lugar abandone sua dimensão de unilateralidade de visão de mundo e de conhecimento. Em segundo lugar que se assuma na escola seu sentido político, pautando uma proposta pedagógica que combine o compromisso de uma avaliação ética e moral da sociedade contemporânea com uma atitude concreta de ação política contra a injustiça e a desigualdade. Assim, a epistemologia da Teoria Crítica, em especial em Adorno, é adequada para amparar as possibilidades para: uma escolarização bem sucedida; currículos que contemplem as diferenças sócio-culturais; reconsiderar o sentido das diferenças para que estas não se convertam em desigualdades e injustiças. As reflexões acerca do papel da escola podem auxiliar a conduzir a ação pedagógica na perspectiva de uma política curricular assentada no compromisso com empreendimentos voltados para a *“construção de saberes que combinem a formação humana e o reconhecimento das diferenças com as regras de convivência cidadã, condições para uma vida social pautada no princípio da inclusão”* (Vilela, 2005b, p. 11).

Segundo Gruschka (2004), o debate atual sobre o sentido e o papel da escola tem na análise social fornecida por Adorno uma estrutura de referência, não apenas para a crítica, mas, sobretudo, para a reorientação da organização e das práticas pedagógicas. Assumindo a posição desse autor **tento arrolar, sinteticamente, o apontamento de algumas condições para a atuação da escola, dirigida para uma educação para a autonomia, para a não dominação, na perspectiva assinalada por Adorno.** Esses apontamentos substituem um arrolado de conclusões que, normalmente, são esperadas num estudo como este.

**1) A necessidade de reconhecimento de que a escola precisa avançar em relação à busca de uma novas dimensões de conhecimento e ação pedagógica, levando-se em conta que:**

a) As formas dominantes de pensar na sociedade e espelhadas na escola são conseqüências da estrutura da sociedade capitalista e se sustentam:

- Na cisão entre trabalho intelectual e manual e na hierarquia social dela decorrente.
- Na cisão entre pensar e sentir: o homem perdeu as capacidades de afetividade e de sensibilidade.
- Na Indústria Cultural, como agência de formação cultural legitimada, que deforma a formação humana e, assim, elimina o esclarecimento.
- No sujeito social heterônomo: ele é igual aos outros, é massa e não indivíduo, é sem subjetividade e sem autonomia.
- Em uma escola que está conformada à dimensão de uma sociedade onde reina a opressão.

b) Que é necessário desmistificar as aparências da escola que promete a libertação e a realização do homem, mas, mantém e reproduz os mecanismos propulsores da opressão, porque, nesta escola:

- Há hierarquia entre projetos de educação destinados aos talentosos e os destinadas aos não talentosos: isso corresponde à organização curricular pautada na hierarquia das disciplinas e a escolas diferentes para grupos sociais diferentes. Os resultados dessa organização hierarquizada são a seletividade e a exclusão social.
- Almeja-se socializar os sujeitos na perspectiva de adaptação ao *status quo*, uma vez que ela adentra para a competência técnica e para a competição, no lugar de desenvolver a reflexão, o entendimento, a subjetividade e a autonomia.

**2) Necessidade de repensar o discurso e as ações educacionais que procuram mostrar o esforço da escola para a formação de sujeitos com competências adequadas ao novo tempo social. Os educadores precisam entender que:**

a) Comprometer-se com educação para a “emancipação”, normalmente pensada como uma proposta adorniana, não é fazer ativismo pedagógico para conscientizar pessoas. Isso implica em nova postura para os educadores que devem reconhecer que:

- Não se forma consciência emancipada/não conformada com a dominação, sem a vivência do projeto de resistência.
- Abraçar a causa da educação para a emancipação/não dominação, sem a devida reflexão teórica, ou seja, sem entender as raízes históricas da alienação, continua sendo alienação.
- É preciso compreender, primeiro como se produziu a semi-educação ou a semiformação.
- Projetos pedagógicos ou curriculares de educação para a “emancipação”, como se tem propagado no discurso pedagógico, correm o risco de não ultrapassarem a dimensão de serem apenas novas idéias de educação e, ainda, de converterem os meios em seus fins.
- A reflexão e o entendimento na vivência da emancipação/da não dominação é que define um novo modelo de educação.

b) Um novo modelo de educação/proposta curricular para os desafios da vida social na atualidade deve levar em conta que:

- Compreender a realidade social é compreender-se nessa realidade;
- É preciso educar para resistir ao estabelecido, para negar a seletividade e a exclusão.
- É preciso construir a autonomia no lugar da heteronomia: os alunos devem aprender a agir, não por adesão ao dominante, mas por decisão particular fundada no entendimento, na reflexão, na compreensão e na capacidade de ser conseqüente com suas escolhas e decisões.
- Os sujeitos sociais precisam aprender a serem indivíduos e não a se conduzirem como horda nas suas relações sociais; é essencial que percam o medo de serem diferentes, eles precisam desenvolver a autonomia.

**3) Há necessidade de que os projetos de educação para a vida, demandados em diferentes setores da sociedade e defendidos em políticas educacionais que se dizem moderadas, estabeleçam a meta de fomentar a autonomia, porque:**

a) Para Adorno, a educação para a autonomia não se efetiva sem a plenitude de desenvolvimento do processo de subjetivação e individualização. Para ele:

- Subjetividade e individualidade são aspectos centrais para se abarcar na experiência educacional todas as pessoas, independentes de seu



pertencimento a grupos de classe social, de gênero, de etnias e outras singularidades. Esses dois elementos são ingredientes substanciais para o desenvolvimento de relações de respeito e de tolerância

b) A escola precisa superar sua noção de “educação para a emancipação”, pois, tal como presumida, tem uma dimensão técnica – ela é traduzida como formação de competências para a eficiência, para a produtividade e para o sucesso econômico. Essa educação, sustentada pelo princípio da concorrência, exclui a aprendizagem da cooperação, da tolerância e da solidariedade, ingredientes necessários para uma educação para a convivência multicultural.

- Escola que se orienta para avaliar o que faz com base em leituras de estatísticas para poder “operar a seleção” sem receios, ou sem escrúpulos, não forma para a solidariedade e para a cooperação, não forma para a subjetividade e para a autonomia.

Essas dimensões, tomadas da teoria social de Adorno e aplicadas no debate da função social da escola na contemporaneidade, revelam como seu pensamento corresponde aos elementos presentes no debate entre cientistas sociais contemporâneos, que reconhecem e demandam caber à escola um papel importante na construção de novas relações pedagógicas, orientadas para a produção de novas formas de cidadania

Assim, é possível concluir que educadores, professores e gestores da educação, podem buscar na Teoria Social de Adorno, o amparo necessário para enfrentar os desafios da escola atual, na sua tarefa ímpar: entender o desenvolvimento histórico das novas posições acerca do papel da escola para construir uma ordem social mais humana e mais igualitária, para desenvolver uma educação plural como a mais coerente perspectiva de inclusão social.

## **6) Desdobramentos da pesquisa/Produção decorrente da pesquisa**

Com a recuperação dos estudos sobre a Teoria Crítica e em particular, da obra de Adorno, tenho procurado sistematizar a discussão da epistemologia de Adorno e Horkheimer através da oferta regular de cursos e atividades no curso de Mestrado em Educação da PUC Minas. Além disso, mantenho intercâmbio com colegas da UNIMEP

(Universidade Metodista de Piracicaba). Dessas atividades posso confirmar a oferta regular de cursos, de seminários, de organização de eventos e produção científica. Tenho dois artigos aguardando aprovação para publicação em revistas da área.

Retomei, ainda, o contato com a universidade de Frankfurt onde conclui o doutorado em 1985 e tenho estreitado as relações de intercâmbio com o professor Andreas Gruschka desde a minha presença no Seminário sobre Adorno em 2003. O professor Gruschka esteve no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas em setembro de 2004 e proferiu a palestra: “Adorno: contribuições para analisar a função social da educação e da escola”. Entre os dias 16 de janeiro e 08 de fevereiro passado, cumpri uma temporada como pesquisador visitante junto à equipe do professor Gruschka, na Universidade de Frankfurt, participando de diferentes atividades relacionadas às pesquisas em desenvolvimento e tomando parte de discussões teóricas e metodológicas com pós-graduandos e com alunos na etapa final do curso de formação de professores. Voltei para o Brasil com uma carta convite para nova estadia de pesquisa, situação que vou concretizar no primeiro semestre de 2007, como primeira etapa do projeto de pós-doutorado, com bolsa do convenio DAAD/FAPEMIG, já aprovada. O professor Gruschka voltou ao PPGE da PUC em agosto, e ministrou palestras no seminário “Indústria Cultural e Semiformação”, coordenado por mim e organizado com os Programas de Pós-graduação em Filosofia da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto). Também, fiz parte do grupo coordenador do curso, ministrado pelo professor Andréas Gruschka na Universidade Metodista de Piracicaba, nos dias 2 e 3 de setembro de 2006, por ocasião do Congresso Internacional A Indústria Cultural Hoje, do qual fui, ainda, membro da comissão organizadora. Em dezembro ministrei um curso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceara, em Fortaleza.

## **Referências Bibliográficas**

- ADORNO, Theodor W. Resume ueber Kulturindustrie (Apontamentos sobre a Indústria Cultural) : In.: *Adorno – Kulturkritik und Gesellschaft I* (Crítica cultural e Sociedade I). Suhrkamp Verlag: Frankfurt. 2003
- \_\_\_\_\_. Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, Theodor W. *Soziologische Schriften I*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979. (93-121). (Trad. Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade. 1996. N.56: 388-411.
- \_\_\_\_\_. Erziehung – wozu? 1970a. In.: KADELBACH, Gerd (Hrgs). *Theodor Adorno. Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraechе mit Hellmut Becker -1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970a.
- \_\_\_\_\_. Erziehung zur Entbarbarisierung. 1970b. In.: KADELBACH, Gerd (Hrgs). Theodor Adorno. *Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraechе mit Hellmut Becker:1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970a.
- \_\_\_\_\_. Erziehung zur Mündigkeit. 1970c. In.: KADELBACH, Gerd (Hrgs). *Theodor Adorn. Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraechе mit Hellmut Becker:1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970a.
- \_\_\_\_\_. .Fernsehen und Bildung. 1970d In.: KADELBACH, Gerd (Hrgs). *Theodor Adorno. Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraechе mit Hellmut Becker. 1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970a.
- \_\_\_\_\_. *Erziehung nach Ausschwitz*. 1970e. In.: KADELBACH, Gerd (Hrgs). *Theodor Adorno. Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraechе mit Hellmut Becker. 1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970a.
- \_\_\_\_\_. Aberglaube aus zweiter Hand. In: ADORNO, Theodor W. *Soziologische Schriften I*. (147-176)) Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch, 1979b (Reedição comemorativa do centenário de Adorno, 2003).
- \_\_\_\_\_. *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Minima Morália. Reflexionen aus dem Beschaedigten Leben*. Frankfurt: Suhrkamp, 1967. (trad. Minima Morália. São Paulo: Ática, 1993).
- \_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Kulturkritik und Gesellschaft. In: ADORNO, Theodor. W. *Kulturkritik und Gesellschaft II – Eingriffe Stichworte*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2003.
- ADORNO, Theodor W. et al. *La Disputa del Positivismo em la Sociologia Alemana*. Barcelona/México. Ed. Grijalbo, 1973
- \_\_\_\_\_. Introdução à Controvérsia sobre o Positivismo na Sociologia Alemã. In.: *Coleção Os Pensadores: Adorno*. São Paulo. Nova cultural, 1999.

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BOLTE, Gerhard. *Von Marx bis Horkheimer. Aspekte kritischer theorie im 19.und 20. Jahrhundert*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft/WSG, 1995.
- BUBNER, Ruediger. Adornos Negative Dialektik. In.: VON FRIEDEBURG, Ludwig und HABERMAS, Juergen. *Adorno Konferenz 1983*. Frankfurt: Suhrkamp, 1983.
- CONNELL, R.W. Política Educacional, Hegemonia e Estratégias de Mudança Social. *Teoria e Educação*, 1992.nº, p.66-80.
- \_\_\_\_\_. Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação Contemporânea. In.: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, José Clovis de. *Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no Cotidiano da Escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DUARTE, Rodrigo. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Adorno e Horkheimer: A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar. Coleção Filosofia Passo a Passo, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens Sociológicas do Currículo. In *Educação e Realidade*, N. 22, vol.1.Jan.Jun. 1996, p.187-198.
- GRÜNBERG, Carl. Festrede zur Einweihung des Instituts fuer Sozialforschung an der Universitaet Frankfurt am 22.Juni 1924. in: HORKHEIMER und GRUENBEG. *Anfaenge der Kritischen Theorie*. Frankfurt. Uni Brochure. 1932.
- GRUSCHKA, Andreas. Kristische Paedagogik nach Adorno. In: OEVERMANN, Ulrich GRUSCHKA, Andréas, (Hrsg.). *Die Lebendigkeit der Kritischen Gesellschaftstheorie*. Wetzlar: Buechse der Pandora, 2004.
- \_\_\_\_\_. Adornos Relevanz fuer Paedagogik. In.: SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg.). *Soziologie im Spaetkapitalismus: zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft/WBS, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Negative Paedagogik. Eifuehrung in die Paedagogik mit Kritischer Theorie*. Wetzlar: Buechse der Pandora, 1988.
- HERMANN, Berndt (1978). Theodor W. Adorno: seine Gesellschaftstheorie als ungeschriebene Erziehungslehre. Ansaetze zu einer dialektgischer Begrueundung der Paedagogik als Wissenschaft. Bonn.
- HEYDORN, Heinz-Joachin. Ueber den Widerspruch von Bildung und Herschaft. Frankfurt: Syndikat, 1970.Band.I
- HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklaerung*. Frankfurt: Suhrkamp, 2003 ( trad.Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985 / tradução da edição de 1969 da Editora Fischer, de Frankfurt).

- \_\_\_\_\_. Kulturindustrie. Aufklaerung als Massenbetrug. In.: HORKHEIMER, Max. ADORNO, Theodor W. *Dialektik der Aufklaerung*. Frankfurt: Fischer, 1969.
- HORKHEIMER, Max. Die Gegenwaertige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts fuer Sozialforschung .- Antrittsvoresung am 24. Januar 1931. in: HORKHEIMER, MAX und GRUENBEG, Carl. *Anfaenge der Kritischen Theorie*. Frankfurt. Uni Brochure. 1932.
- \_\_\_\_\_. Die Juden und Europa. In: *Zeitschrift fuer Sozialforschung*, Frankfurt, nr.8.1939.
- \_\_\_\_\_. Teoria Crítica I. São Paulo: Editora Perspectiva/Edusp,1990 ( Tradução da obra: HORKHEIMER, Max. Kristische Theorie – Band I – 1968).
- KADELBACH, Gerd ( Hrgs). *Theodor Adorn. Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraech mit Hellmut Becker:1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970a.
- \_\_\_\_\_. Vorwort.1970b In.: KADELBACH, Gerd ( Hrgs). *Theodor Adorno. Erziehung zur Mündigkeit – Vortraege und Gespraech mit Hellmut Becker:1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, 1970b.
- KANT, Immanuel. *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklaerung?*.Textos Escolhidos. Petrópolis: Vozes, 1974. ( Ed. bilingue).
- LEO MAAR, Wolfgang. À Guisa de Introdução: Theodor Adorno e a experiência formativa. In.: ADORNO, T.W. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- \_\_\_\_\_. Adorno. Semiformação e educação. *Educação e Sociedade.Dossiê Adorno e a Educação*. São Paulo.V.24. N.83. 2003:459-476.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições . In. *Em Aberto*.1990. N.46 (73-83).
- \_\_\_\_\_. A Recente Produção Científica sobre o Currículo e Multiculturalismo no Brasil (1995 – 2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação* ,set/out/nov/dez, 2001. n°18, p.65-81.
- \_\_\_\_\_ e CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*,mai/jun/jul/ 2003. n° 23, p.156-167.
- NEGT, Oscar. Der Soziologe Adorno.in: SCHWEPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg). *Soziologie im Spaetkapitalismus: zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft/WBS, 1995.
- PAETZOLD, Heinz. Kultur u.Gesellschaft bei Adorno. in: SCHWEPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg). *Soziologie im Spaetkapitalismus: zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft/WBS, 1995.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. O ato de ensinar numa sociedade administrada. *Cadernos CEDES. Especial Indústria Cultural e Educação*, 2002. n° 54, p.19-27.

- SAHMEL, Karl-Heinz. *Die Kritische Theorie: Bruchstueck*. Wurzberg, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. Dilemas do nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Entrevista com B. Sousa Santos. *Educação & Realidade*, 2001. v.26, n° 1, jan/jul.p.13-32.
- SCHILLER, Hans-Ernst. *Uebertreibung - Philosophie und Gesellschaft bei Theodor W. Adorno*. In.: SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg).. *Soziologie im spaetkapitalismus: zur gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft/WBS, 1995.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Dialektische Paedagogik*. Muenchen, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Kritische Theorie und revolutionaere Praxis. Konzepte und Perspektiven marxistischer Erziehungs-und Bildungstheorie*. Bochun. Germinal Verlag, 1988.
- SCHNAEDELBACH, Herbert. *Dialektik als Vernunftkritik. Zur Konstruktion des Rationalen bei Adorno*. In.: VON FRIEDEBURG, Ludwig e HABERMAS, Juergen. *Adorno Konferenz 1983*. Frankfurt: Suhrkamp, 1983..
- SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard. *Theodor W. Adorno zur Einfuehrung*. Hamburg.: Justus Verlag, 2003.
- \_\_\_\_\_. (Hrsg). *Soziologie im spaetkapitalismus: zur gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1995.
- SCHWEPPENHAEUSER, Hermann. *Theodor Adorno*. Kunst-Geschichte-Gesellschaft. In. SCHWEPPENHAEUSER, Gerhard (Hrsg). *Soziologie im spaetkapitalismus: zur gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1995.
- SILVA, Luiz Heron da (org.). *Século XXI. Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. ( Org.). *Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOARES, Jorge Coelho. A “Imaginação Dialética” de Rolf Wiggershaus. Uma Introdução à obra A Escola de Frankfurt. In: WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo: Difel, 2002 ( Apresentação à edição brasileira).
- THEUNISSEN, Michael. *Negativitaet bei Adorno*. In.: C
- TIEDEMANN, Rolf. *Theodor Adorno: Ontologie und Dialektik – Volesungen 1960-1961*. Frankfurt: Suhrkamp, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e Cultura: um passo adiante*. in. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa ; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs). *Currículo: pensar, sentir, diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- \_\_\_\_\_. Políticas do Global e das singularidades. *Educação & Realidade*. 2001. v.26, n° 1, jan/jul. p.13-32.
- \_\_\_\_\_. Pensar a Escola: como uma Instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A Escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- VILELA, Rita Amelia T. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, Leila e TURA, Maria de Lourdes R.. *Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
- YOUNG, Michael F.D. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macillan Publishers, 1971.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Knowledge, learning and the Curriculum of the future*. London: Institute of Education. University of London.
- WEBER, Max.( 1982). *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro:Guanabara, 1982.
- ZUIN, Antonio A.. Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. *Cadernos CEDES*. Especial Indústria Cultural e Educação. 2002. n° 54, p.09-18.
- ZUIN, Antonio A. Soares, PUCCI, Bruno e RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. *Adorno. O poder educativo do pensamento crítico*. Petrópolis, Vozes, 2000.

## **Bibliografia Passiva**

- ADORNO, Theodor W. Erziehung nach Auschwitz, in: ADORNO, Theodor. *Gesammelte Schriften*, Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 1710 ( 674-690), 1977 - texto original como Palestra na Radio de Hessen, transmitida em de 1966 – há três publicações anteriores: em 1967 ( Zum Bildungsbegriff der Gegenwart ); em 1969 (na obra organizada pela Suhrkamp: Theodor W. Adorno – stichworte) e em 1970 ( na obra organizada por Gerd Kadelbach: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit, Suhrkamp).
- \_\_\_\_\_. . Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: *Theodor Adorno. Eingriff. Neun kristische Modelle*. Frankfurt: Suhrkamp verlag, 1963. ( texto original de 1959
- \_\_\_\_\_. Kulturkritik und Gesellschaft. In: ADORNO, Theodor W.(2003). *Kulturkritik und Gesellschaft II – Eingriffe Stichworte*. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2003.
- ASSOUN, Paul-Laurent. *A Escola de Frankfurt*. São Paulo: Ática, 1991.
- BRONNER, Stephen Eric. *Da Teoria Crítica e seus teóricos*. Capinas: Papirus, 1997.
- DUARTE, Rodrigo. Esquematismo e Semiformação. *Educação e Sociedade. Dossiê Adorno e a Educação*. São Paulo. V.24. N.83. 2003:441-476.
- \_\_\_\_\_. *Teoria Crítica da Indústria Cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. KANGUSSU, Imaculada, Figueiredo, Virginia (Orgs.) *Theoria Aesthetica. Em comemoração ao centenário de Theodor Adorno*. São Paulo: Escritos, 2004.
- DUBIEL, Helmut. *Wissenschaftsorganization und politische Erfahrung – Studien zur fruehen Kritische Theorie*, Frankfurt, 1978.
- FREITAG, Bárbara ( Org.) *Especial Adorno: 100 anos*. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. N.155. dez.2003.
- FREITAG, Bárbara. *Teoria Crítica: Ontem e Hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GAMM, Hans-Jochen. Grundlagen der Paedagogik in Deustschland: Allgemeine Paedagogik. in.: BERNHARDT, Armin, ROTHERMEL, Lutz ( orgs.). *Handbuch Kritische Paedagogik*. Weinheim: Beltz Verlag, 1997.
- GEIGER, Theodor. Programm einer Soziologie der Erziehung. in *Schulblatt fuer Braunschweig und Anhalt*, nr.26, 1928.
- GRUSCHKA, Andreas. *Buergerliche Kaelte und Paedagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung*. Wetzlar: Buechse der Pandora, 1994.



- \_\_\_\_\_. *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Elf Einsprueche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Buechse der Pandora, 2002.
- \_\_\_\_\_. Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation. *Paedagogische Korrespondenz*. Muenster. Heft 30. Fruehjahr 2003: 71-79.
- HABERMAS, Juergen. *Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978.
- LASTORIA, Luiz Antonio Calmon Nabuco, COSTA, Belarmino Cesar G., PUCCI, Bruno (Orgs.). *Teoria Crítica, Ética e Educação*. São Paulo. Editora Unimep&Autores Associados, 2001.
- LENK, Elisabeth, LOLLING, Gesa. Philologie und Scham und andere. *Texte von ueber und fuer Rolf Tiedemann*. Wetzlar: Buechse der Pandora.
- OEVERMANN, Ulrich. Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverstaendnis fuer die Begrundung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. Frankfurt: Suhrkamp, 1983.
- PAFFRATH Hartmut (Hrsg.). *Kritische Theorie und Paedagogik der Gegenwart*. Weinheim, 1987.
- PAIVA, Vanilda (Org.) *A Atualidade da Escola de Frankfurt*. Rio de Janeiro. Revista Semestral do IEC. Contemporaneidade e Educação. Numero especial. N.0. 1996.
- PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes&Editora UFSCar, 1994.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. Adorno, ZUIN, Antonio A. Soares, PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica, Estética e Educação*. São Paulo: Ed. UNIMEP&Autores Associados, 2001.
- SAHMEL, Karl-Heinz. *Bemerkung zum Kritik-Begriff einiger Konzeptionen Kritischer Paedagogik*. Frankfurt: Paedagogischer Rundschau, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Kritische Theorie und Erziehungswissenschaft*. Muenster. Quartal/Heft3: 381-389, 1995.
- SAHMEL, Karl-Heinz. *Die Kritische Theorie: Bruchstueck*. Wurzburg, 1988.
- SCHNAEDELBACH, Herbert. Dialektik als Vernunftkritik. Zur Konstruktion des Rationalen bei Adorno. In.: VON FRIEDEBURG, Ludwig e HABERMAS, Juergen. *Adorno Konferenz 1983*. Frankfurt: Suhrkamp, 1983 ( 41-65).
- WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: História, desenvolvimento teórico, significação política*. São Paulo: Difel, 2002.

**ANEXOS:****LISTA DETALHADA DAS ATIVIDADES DECORRENTES DA PESQUISA: 2004-2006****I) Artigos para publicação****1) EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO SOCIAL: LIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA O CURRÍCULO****Resumo**

Através de evidências preliminares da pesquisa “A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares” procuro evidenciar o potencial da Teoria Crítica na Sociologia da Educação e as suas possibilidades para a análise de questões atuais da escola e dos processos de escolarização. Aproximando-se da dimensão da Sociologia do Currículo, demonstro que a epistemologia de Theodor Adorno é atual e apropriada para balizar proposições curriculares emancipatórias, que objetivam a ação da escola na perspectiva de uma política cidadã, almejando construir um saber e relações escolares que combinem o reconhecimento das diferenças com as regras de convivência entre elas. A epistemologia de Adorno é adequada para apontar as possibilidades: de uma escolarização inclusiva e bem sucedida; para produção currículos que contemplem as diferenças sócio-culturais; para o debate que procura reconsiderar o sentido das diferenças postulando que estas não se convertam em desigualdades e injustiças.

Palavras-chave: Teoria Crítica - Theodor Adorno - Currículo e Inclusão

---

→Este texto apresenta uma versão ampliada da Comunicação intitulada “Educação Inter e Transcultural: lições da Teoria Crítica para o Currículo” apresentada no III COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES - IMPASSES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, realizado em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba, em novembro de 2005. Encaminhado para publicação no final de 2006.

**Abstract****Education for social inclusion: lessons of Theodor Adorno for the Curriculum.**

Through the research entitled “The critical theory of education of Adorno and its appropriation for the analyses of present matters about curriculum and school activities”, I try to make evident the potential of the critical theory in the Sociology of Education and its possibilities for the analyses of present matters about school and the processes of schooling. Getting close to the Sociology of the Curriculum dimension, I demonstrate that the epistemology of Adorno is up-to-date and appropriate to set boundaries for the emancipating curricular propositions, that aim at the action of the school in the perspective of a citizen policy, willing to construct knowledge and school relations that combine the recognition of the differences with the rules of citizen relations among them.

The epistemology of Adorno is adequate to point to the possibilities: of an inclusive and successful schooling; for the production of curriculums that acknowledge the social-cultural differences; for the debate that tries to reconsider the idea of the differences defending that these should not turn into inequalities and injustice.

Key words: Critical Theory – Theodor Adorno – Curriculum and inclusion

## 2) CRÍTICAS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: LIÇÕES DE THEODOR ADORNO PARA O CURRÍCULO

### Resumo

O texto apresenta a dimensão sociológica do pensamento de Theodor Adorno e sua análise crítica dirigida à escola e ao sistema de ensino, destacando sua atualidade. Retoma, também, a discussão de Adorno sobre a “educação para a emancipação” e demonstra que o desafio apontado por ele para que a educação possa ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie continua atual. Transportada para os desafios que se colocam para educação, no atual cenário do neoliberalismo globalizado e suas contradições, a apropriação do potencial da epistemologia de Adorno torna-se fundamental no debate acerca de questões da relação entre a escola e a sociedade no mundo contemporâneo, evidenciando como o seu pensamento reforça posturas que, na contemporaneidade, tributam à escola um papel importante na construção de novas relações pedagógicas orientadas para a produção de novas formas de cidadania.

Palavras-chave: Theodor Adorno – Educação na contemporaneidade - Currículo

→Este texto é uma versão modificada da Comunicação “Theodor Adorno: críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade”, apresentada no Congresso Internacional “ A Indústria Cultural Hoje”, realizado nos dias 28 de agosto a 02 de setembro de 2006, na UNIMEP, em Piracicaba, São Paulo. Incorpora passagens da discussão gerada por ocasião de outra comunicação apresentada no III Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, realizado em Braga, Portugal entre 09 e 12 de fevereiro de 2006: VILELA, Rita Amélia, PERDIGÃO, Denise e MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz. Para fazer diferente: possibilidades de currículo emancipatório em Theodor Adorno. Encaminhado para publicação no final de 2006. Encaminhado para publicação no final de 2006. Encaminhado para publicação em agosto de 2006.

### Abstract

#### **Criticism and possibilities of education and school in the present: lessons of Theodor Adorno for the curriculum.**

The text presents the sociological dimension of the thought of Theodor Adorno and his critical analyses pointed to the school and to the educational system, highlighting how it is up-to-date. It also comes back to the discussion of Adorno about education for the emancipation and it shows that the challenge pointed by him for the education to be capable of creating the foundations for the construction of a society free from barbarism continues to be present. Transferred to the challenges that lay ahead for education, in the present scenery of the global new liberalism and its contradictions, the appropriation of the potential of the epistemology of Adorno becomes fundamental in the debate about the relation between the school and the society in the contemporary world showing how his knowledge reinforces postures that, in the present, demand from the school an important role in the construction of new pedagogical relations for the production of new forms of citizenship looking to construct a world in which it is possible to live with justice and dignity.

Key words: Theodor Adorno – Education in the present

## **II) Comunicações em Congressos**

### **1) PENSAR CURRÍCULO COM THEODOR ADORNO (2005)**

VILELA, Rita Amelia Teixeira

PEREIRA, Denise Perdigão

MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz

Pôster

EIXO TEMÁTICO 02 (Currículo)

#### **RESUMO**

O texto apresenta um investimento de pesquisa amparado, teoricamente, no potencial da Teoria Crítica para a discussão de questões educacionais atuais, em especial, no campo da Sociologia do Currículo, particularizando o teórico Theodor Adorno. O esforço investigativo do grupo de pesquisas em currículo na pós-graduação da PUC Minas está concentrado em três projetos de pesquisa: 1) *A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares*, uma pesquisa de cunho teórico. Aproximando-se da dimensão da sociologia do currículo, o grupo de pesquisa pretende, utilizar o potencial da Teoria Crítica como teoria da prática social e da prática escolar na análise de proposições curriculares e seus desdobramentos nas práticas escolares cotidianas. Para tanto, estão agregadas duas outras pesquisas, desenvolvidas por mestrandas do Programa, focadas em análises de questões particulares, presentes em propostas e de ações curriculares: 2) *Diferenças Sócio-Culturais, Diferenças Escolares e Justiça Curricular – Quais as possibilidades da educação para a emancipação currículo na vida escolar dos seus alunos* e 3) *Concepção de currículo no ensino de Arte na Escola Nova: arte como formação estética dos alunos ou visão utilitarista do conhecimento?*

**Palavras-chave:** Teoria Crítica – Theodor Adorno - Currículo

---

→Comunicação apresentada no VII Encontro de Pesquisa da Região Sudeste, realizado em Belo Horizonte, em junho de 2005, realizado na UFMG e PUC.

## 2) EDUCAÇÃO INTER E TRANSCULTURAL: LIÇÕES DA TEORIA CRÍTICA PARA O CURRÍCULO - 2005

VILELA, Rita Amelia Teixeira

### Resumo

Através da pesquisa, “A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares” procuro evidenciar o potencial da Teoria Crítica na Sociologia da Educação e as suas possibilidades para a análise de questões atuais da escola e dos processos de escolarização. Aproximando-se da dimensão da Sociologia do Currículo, demonstro que a epistemologia de Adorno é atual e apropriada para balizar proposições curriculares emancipatórias, que objetivam a ação da escola na perspectiva de uma política cidadã, orientada pela dimensão transcultural, almejando construir um saber e relações escolares que combinem o reconhecimento das diferenças com as regras de convivência cidadã entre elas. A epistemologia de Adorno é adequada para apontar as possibilidades de: uma escolarização bem sucedida; currículos que contemplem as diferenças sócio-culturais; reconsiderar o sentido das diferenças - que não se convertam em desigualdades e injustiças.

Palavras-chave: Teoria Crítica - Theodor Adorno - Currículo Inter e Transcultural

---

→Comunicação apresentada no III COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES - IMPASSES, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, realizado em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba, em novembro de 2005.

## 3) PARA FAZER DIFERENTE: POSSIBILIDADES DE CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO EM THEODOR ADORNO - 2006

VILELA, Rita Amelia Teixeira - Orientadora

PERDIGAO, Denise - Mestranda

MATIAS, Virginia Coeli Bueno de Queiroz - Mestranda

### RESUMO

Através de um investimento em pesquisas em currículo na pós-graduação da PUC Minas, três projetos em andamento, mas já na fase final, sustentados na teoria crítica da educação de Theodor Adorno, evidenciam apropriação da Teoria Crítica para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Uma delas é de cunho teórico e evidencia, em primeiro lugar, uma Sociologia do Currículo em Adorno para, depois, demonstrar que sua epistemologia é atual e apropriada para balizar proposições curriculares emancipatórias, que objetivam a ação da escola na perspectiva de uma política cidadã, defendendo algumas possibilidades: uma escolarização bem sucedida; currículos que contemplem as diferenças sócio-culturais; reconsideração do sentido das diferenças - que não se convertam em desigualdades e injustiças. Com sustentação nesses pressupostos, duas outras pesquisas investigam

experiências particulares de currículo. Numa delas, investiga-se uma proposta inovadora de currículo ampliado e com orientação intercultural, implantado em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, procurando explicitar em que dimensões a escola ampara sua experiência e quais os resultados na vida escolar dos alunos. Com base nas evidências da pesquisa, a autora amplia a discussão de um currículo emancipatório balizado no conceito de emancipação da Teoria Crítica. A outra pesquisa discute o ensino de arte. Primeiramente, analisa propostas curriculares de ensino de arte vigentes na rede pública estadual de Belo Horizonte nos anos 30-40 e evidencia o caráter utilitarista da educação artística naquele período e como esse caráter impregna as concepções e práticas de educação artística ainda presentes na educação fundamental. Mas a pesquisa analisa essa dimensão utilitarista tendo como contraponto a concepção libertadora e emancipatória da arte na formação humana, segundo Theodor Adorno, procurando evidenciar como a escola pode se beneficiar com a incorporação de experiências de formação artística para ampliar a visão de mundo e para desenvolver habilidades sociais de tolerância e respeito ao próximo, componentes essenciais na construção de um mundo mais justo e solidário. O texto portanto organiza e apresenta algumas conclusões dessas três pesquisas procurando demonstrar que a epistemologia de Theodor Adorno é pertinente para a discussão do papel do currículo na educação contemporânea.

**Palavras-chave:** Teoria Crítica – Theodor Adorno - Currículo

→ Comunicação apresentada no III Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, realizado em Braga, Portugal entre 09 e 12 de fevereiro de 2006

#### 4) THEODOR ADORNO: CRÍTICAS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE -2006

VILELA, Rita Amelia Teixeira

##### RESUMO

A discussão da Educação, apresentada como análise e reflexão dialética sobre o desenvolvimento e decadência da cultura e da educação na sociedade, assume, de forma particular, relevância na obra de Adorno e assinala a coerência epistemológica da Teoria Crítica no desvendamento do processo histórico de produção da educação como relação social de dominação. Isso permite concluir que nela está uma análise sociológica da educação correspondente à melhor tradição da Sociologia da Educação. No texto “*Teorie der Halbbildung*” (Teoria da Semiformação), ao desenvolver a análise do processo da Indústria Cultural, Adorno denuncia que há um processo real na sociedade capitalista que produz o alheamento do homem das suas condições reais de vida social. Nele está a chave para entender a crítica adorniana dirigida à educação: a crise da educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarizado/instruído). A educação vigente é uma semiformação, na medida em que, na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído e só prevalece a massa, o coletivo, o tudo igual. Neste texto em primeiro lugar, será explorada a análise sociológica dirigida por Adorno à escola e ao sistema de ensino, presentes no texto acima referido, destacando-se sua atualidade. Em segundo lugar, será retomada a discussão de Adorno sobre a educação para a emancipação na tentativa de demonstrar que seu desafio para que a educação possa ser capaz de criar as bases para a construção de uma sociedade livre da barbárie continua,

também, atual para se criar e manter um mundo no qual se possa viver com justiça e dignidade. Transportada para os desafios que se colocam para educação, no atual cenário do neoliberalismo globalizado e suas contradições, a apropriação do potencial da epistemologia de Adorno torna-se fundamental no debate acerca de questões da relação entre a escola e a sociedade no mundo contemporâneo no enfrentamento dos desafios e impasses para a inclusão das diferenças. A discussão desenvolvida nesta comunicação é parte da conclusão da pesquisa intitulada. A teoria crítica da educação de Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.

**Palavras-chave: Theodor Adorno – educação na contemporaneidade**

→ Comunicação apresentada no Congresso Internacional “A Indústria Cultural Hoje”, realizado nos dias 28 de agosto a 02 de setembro de 2006, na UNIMEP, em Piracicaba, São Paulo.

### **III) Novo Projeto de Pesquisa**

CNPQ 2006/2008

#### **TITULO:**

**A presença da Teoria Crítica no debate e na pesquisa educacional no Brasil e na Alemanha no período de 1995 à atualidade.**

Objetivos da Pesquisa:

- 1) analisar um conjunto da produção do grupo de pesquisas da Universidade de Frankfurt: relacionadas ao projeto “ Auf dem Weg zur einer Theorie der Unterrichtens: die widerspruechliche Einheit von Erziehung Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule ( No caminho da construção de uma Teoria da Escola: análise das contradições entre didática e educação na escola básica) para :
  - verificar com se dá a presença da epistemologia da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer para analisar questões concretas da escola: quais são as questões diagnosticadas ? Qual o diálogo estabelecido com a teoria crítica?
  - Compreender o tratamento metodológico para análise da escola sob a perspectiva da crítica social da Teoria Crítica: a análise hermenêutica (Wernet, 2000; Schneider, 1997; Richter, 2000; Kreimer, 2000) da realidade escolar através do registro e análise de protocolos de observação do que se passa na sala de aula e no funcionamento regulado da escola.

- 2) Levantar, classificar e analisar um com junto de obras da literatura brasileira destinada a discutir temas da educação e que revela sua identificação com a Teoria Crítica: livros, artigos de periódicos da área da educação, textos em anais de eventos, dissertações e teses (sua delimitação será apresentada na metodologia) visando:
  - Destacar a dimensão de análise tomada da Teoria Crítica: identificar as obras referenciadas em Adorno e Horkheimer e identificar, nestas, as dimensões epistemológicas em que se apóiam – a filosofia ou a sociologia;
  - Levantar e sistematizar os temas tratados e as formas de abordagem – quais reproduzem um diálogo da Teoria Crítica com questões educacionais apenas na perspectiva de argumentação teórica com base nos autores referenciados e quais delas discutem evidências de pesquisas empíricas com base na epistemologia da Teoria Crítica.
  
- 3) No país, como na Alemanha:
  - Verificar como é a presença da epistemologia da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer para analisar questões concretas da escola: quais são as questões diagnosticadas ? Qual o diálogo estabelecido com a teoria crítica?
  
- 4) Desenvolver condições para o tratamento metodológico para análise da escola sob a perspectiva da crítica social da Teoria Crítica: levantar as possibilidades de aplicar a análise hermenêutica da realidade escolar no Brasil tal desenvolve o grupo da Universidade de Frankfurt ( Gruschka, 2003, 2004; e 2005; Oevermann, 2000, 2001).
  
- 5) Identificar os grupos de pesquisa brasileiros que se dedicam a entender e divulgar a Teoria Crítica e possibilitar a criação de uma rede de trocas e debates para: a) aprimorar o debate e o entendimento e a apropriação do corpo teórico de Adorno e Horkheimer e b) fortalecer a pesquisa e o debate acerca das questões educacionais no país.
  
- 6) Fortalecer as possibilidades de intercâmbio com a equipe de pesquisa da Universidade de Frankfurt e buscar ampliar as possibilidades de intercâmbio



com outros grupos na Alemanha visando: participação eventos científicos, estadas de pesquisa e estudos para pesquisadores e alunos de pós-graduação, seminários e visitas bilaterais;

- 7) Organizar e produzir obras e artigos com resultados da pesquisa: livros, traduções, artigos, capítulos de livros, seminários e colóquios.
- 8) Diversificar a oferta de atividades de formação para alunos do Mestrado em Educação da PUC aperfeiçoando os cursos sobre Teoria Crítica e Educação e criando novas possibilidades de discussão da temática.

#### **IV) Participação em Projeto de Pesquisa para aplicar a metodologia de análise social de Theodor Adorno na análise de práticas curriculares**

No grupo de estudos sobre currículo desenvolvo, em equipe de trabalho ( junto com outra colega e com alunas do mestrado) uma pesquisa empírica para diagnosticar o que se processa na sala de aula nas relações de mediatização do conhecimento assumidas pelos professores. Nessa, a indagação central é: como se processam, na sala de aula, as condições de realização do currículo escolar, o prescrito e o real? O título da pesquisa é “ O Currículo e a sala de aula: um estudo das interações curriculares e a recontextualização pedagógica em classes do ensino básico” e é coordenada pela professora Doutora Maria Inez salgado de Souza. nela, pretendemos, a partir da análise das relações que professores e alunos mantêm com o currículo estabelecido na escola, desvendar o processo de relações didáticas e sociais na sala de aula para entender a vida escolar dos alunos no ensino básico. A Teoria Crítica é um dos aportes teóricos para se esclarecer o que se processa dentro da escola e, essa análise, está sob a minha responsabilidade.

## V) Projeto de Pós-doutorado

### TITULO:

### **Metodologia Hermenêutica objetiva para análise da escola contemporânea**

#### Finalidades:

1 – Acompanhar os processos e procedimentos de pesquisa sobre práticas escolares e processos pedagógicos desenvolvidos pela equipe do Professor Doutor Andréas Gruschka, no Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Frankfurt, discutindo sua orientação teórico-metodológica;

2 – ampliar a compreensão e a competência para apropriação da epistemologia de Theodor Adorno (que fundamenta o trabalho da equipe da universidade de Frankfurt na constituição e desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica denominada Hermenêutica Objetiva) para compreensão da escola, para sua crítica e para a busca de possibilidades para superar os desafios da escola contemporânea;

3 – Discutir com a equipe de pesquisa acima referida protocolos de registro de cenas do cotidiano escolar colhidas em escolas de Belo Horizonte, submetendo-as ao mesmo procedimento metodológico desenvolvido pelo professor Gruschka e colaboradores;

4 – produzir material acadêmico visando orientação de pesquisas e de discussões sobre a relação entre aspirações e possibilidades da escola, de acordo com a metodologia de análise hermenêutica das práticas escolares, desenvolvida pela equipe em Frankfurt, no PPG em Educação da PUC Minas;

5 – Entender como a epistemologia de Theodor Adorno tem sido apropriada na pesquisa educacional na Alemanha;

6 – fortalecer as relações de intercâmbio acadêmico entre a Universidade de Frankfurt e a PUC Minas e criar possibilidade de sua ampliação para outras instituições brasileiras.

## **VI) Seminários organizados e com participação do pesquisador nas atividades desenvolvidas**

### **1)PUC Minas - 2004**

Seminário Integrador: CRÍTICA E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO

#### Atividades do Seminário:

Conferência: ADORNO: CONTRIBUIÇÕES PARA ANALISAR A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Professor Andréas Gruschka – Universidade de Frankfurt

Data: 09 de setembro/2004 - 14:00 horas – prédio 6 - sala 214

O professor Gruschka é pesquisador da obra de Adorno e de sua apropriação no campo da educação, autor de inúmeros artigos sobre a obra do cientista e da sua apropriação no campo na teoria e práticas escolares na Alemanha.

Destaques de seu trabalho:

- Livros: “Negative Paedagogik” (Pedagogia da Negação) e “Buergerliche Kaelte e Educação” (Indiferença Social e Educação).
- É Editor da Revista Paedagogische Korrespondenz – Zeitschrift fuer kritische. Zeitdiagnostik in Paedagogik und Gesellschaft. (Correspondências Pedagógicas: Revista para diagnóstico crítico da educação e da sociedade).
- O professor Gruschka organizou, em julho de 2003, na Universidade de Frankfurt, um Colóquio comemorativo do centenário de Adorno: A atualidade da Teoria Social Crítica – um colóquio interdisciplinar pela passagem do centenário de Theodor Wiesengrund Adorno.

Conferencia: O Esclarecimento em Adorno: o Iluminismo

Prof.: Carlos Roberto Jamil Cury

Data : 28/10/2004 – 5ª feira - sala 214 – 14.00 horas

Conferencia: Educação para que? Por que educação? Análise da Educação e da função social da escola em três textos de Adorno: “Educação depois de Auschwitz”, “Educação contra a barbárie” e “Educação e emancipação”.

Profa. Rita Amélia Teixeira Vilela

DATA: 13/12/2004 – 2ª feira – 14.00 horas – sala 214

## **2) PUC Minas – 2006**

Seminário: INDÚSTRIA CULTURAL E SEMIFORMAÇÃO

21 a 25 de agosto de 2006

Organização:

UFOP – Programa de pós-graduação em filosofia

fafich/UFMG – Programa de pós-graduação em filosofia

PUCMINAS – Programa de pós-graduação em educação

Coordenadora: Drª Rita Amélia Teixeira Vilela – PUC Minas

### PROGRAMA

21 de agosto: Indústria Cultural e Semiformação / > Kultur Industrie und Bildung

21 August: Vortrag und Unterhaltung mit Professoren Andréas Gruschka und Ulrich Oevermann - PALESTRA E DISCUSSÃO COMO OS PROESSORES ...

Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Bundesuniversitaet von Ouro Preto Fachbereiche Phylosophie Abteilung fuer Magisterabschluss)

23 de agosto: Indústria Cultural, Semiformação e Escola / Kultur Industrie, Bildung und Schule

23 August: Vortrag und Unterhaltung mit Professoren Andréas Gruschka und Ulrich Oevermann / PALESTRA E DISCUSSÃO COMO OS PROESSORES...

Kultur Industrie und Halbbildung

23 August: Vortrag und Unterhaltung mit Professoren Andréas Gruschka und Ulrich Oevermann / PALESTRA E DISCUSSÃO COMO OS PROESSORES ...

Belo Horizonte: – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

24 de agosto: Teoria Crítica e a pesquisa empírica em educação /Kritische Theorie und die empirische Forschung ueber Schulaltags

24 August: Vortrag und Unterhaltung mit Professoren Andréas Gruschka und Ulrich Oevermann/ PALESTRA E DISCUSSÃO COMO OS PROESSORES ...

Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Instituto de Ciências Humanas: Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia katholisches Universitaet - Abteilung fuer Magisterabschluss an der Erziehungswissenschaften Institut - die stuedneten und professoren der UFMG ( erziehungswissenschaften) werden auch dabei sein.

25 de agosto: > 23 de agosto: Indústria Cultural, Semiformação e Escola / Kultur Industrie, Bildung und Schule

23August: Vortrag und Unterhaltung mit Professoren Andréas Gruschka und Ulrich Oevermann / PALESTRA E DISCUSSÃO COMO OS PROESSORES ...

Kultur Industrie und Halbbildung

23 August: Vortrag und Unterhaltung mit Professoren Andréas Gruschka und Ulrich Oevermann / PALESTRA E DISCUSSÃO COMO OS PROESSORES ...

Belo Horizonte: – PORGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

### **3) UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP - 2006**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Membro da comissão organizadora do Congresso Internacional A Indústria Cultural Hoje”, realizado nos dias 28 de agosto a 02 de setembro de 2006, na UNIMEP, em Piracicaba, São Paulo.

#### **VII) Cursos fora da PUC Minas**

**1 - Curso Intensivo: Teoria Crítica e Pesquisa Empírica em Educação Escolar ( membro da equipe de coordenação do curso)**

*Nível: Pós-graduação Duração: 21 horas*

Ementa: Com base na crítica social desenvolvida em particular por Theodor Adorno, o curso visa demonstrar o uso da análise sociológica hermenêutica para fundamentar pesquisas empíricas sobre a realidade pedagógica. Visa ainda, demonstrar processos e procedimentos de pesquisa sobre práticas escolares, de processos pedagógicos e de instâncias reguladoras da vida escolar. Pretende, também, desenvolver análise

empírica de produtos culturais e situar essa análise no debate sobre Indústria Cultural e escola.

Docentes: Dr. Ulrich Oevermann (Univ. Johann W. Goethe/Frankfurt am Main)

Dr. Andreas Gruschka (Univ. Johann W. Goethe/ Frankfurt am Main)

Dias: 04, 05 e 06 de setembro de 2006

Horário: 8:30 – 12:00 hs. e 14:00 – 17:30 hs.

Local: UNIMEP- Piracicaba Campus Taquaral Bloco 7 Sala 207T53

Inscrição com Rosemeire Denadai – Secretária do PPGE/UNIMEP

Taxa de Inscrição: R \$ 20,00

Telefone: (19) 3124 1617

e-mail: ppge@unimep.br

Organização: Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica e Educação

Coordenação do curso:

Dr. Bruno Pucci – UNIMEP

Dr<sup>a</sup> Rita Amélia Teixeira Vilela – PUC Minas

Dr. Alexandre Vaz – UFSC

Dr. Antonio Álvaro Zuin – UFSCAR

2) **“Teoria Crítica, Indústria Cultural e Educação e Escola na Sociedade Contemporânea”** ( convidada/docente)

Universidade Federal do Ceará – Programa de Pós-graduação em Educação – Fortaleza/CA

Rita Amélia Teixeira Vilela – PUC MINAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estrutura da apresentação:

A Teoria Crítica no seu contexto:

- O Instituto para a Pesquisa social
- Theodor Adorno – notas bibliográficas ( Por que uma Teoria Crítica?)

- A teoria social da Teoria Crítica de Horkheimer e Adorno – aspectos da epistemologia da Teoria Crítica

#### Semiformação e Indústria Cultural

- Indústria Cultural segundo Adorno
- Análise sociológica da educação e da cultura
- Possibilidades para a análise da escola contemporânea

### **VIII) Disciplinas ofertadas no PPGE da PUC Minas na forma de Tópicos Especiais (TE)**

2004

- TE: A Educação sob a perspectiva da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer
- TE: Teoria Crítica e educação estética em Theodor Adorno

2005

- TE: Adorno: questões sociológicas
- TE: Críticas e Perspectivas da Escola em Theodor Adorno
- TE: Tematização sobre a arte no contexto da Crítica Social de Theodor Adorno

2006

- Críticas e Perspectivas da Escola em Theodor Adorno
- Seminário Integrador: Indústria Cultural e Educação

2007 ( Programada):

- Indústria Cultural, Semiformação e Escola na Sociedade Contemporânea.

### **XIX – Dissertação de Mestrado ( Orientadora)**

**Titulo: Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte nos Programas de ensino da Arte de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas gerais.**

Aluna: Denise Perdigão

#### Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a proposta curricular para o ensino de arte presente nos programas oficiais das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais,

elaborados durante o movimento pedagógico mineiro conhecido como “Escola Nova”. O interesse despertado pela análise desses programas relaciona-se ao grande destaque conferido ao ensino de arte nesse período, contrastando com a situação atual.

Embora a arte seja reconhecida como disciplina com conteúdos próprios pelos parâmetros Curriculares Nacionais (1996), o espaço por ela ocupado nos currículos é bastante restrito em relação a outras disciplinas.

A abordagem metodológica caracterizou-se como um estudo de caso das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais em Minas Gerais, tendo como material de referência uma significativa documentação encontrada no Arquivo Público Mineiro, no Arquivo Lúcia Casasanta, acervo da biblioteca da Faculdade de Educação de Minas Gerais e no Centro de Referência do Professor localizado na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

A análise dos programas revelou que o destaque conferido às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais esteve muito mais associado à necessidade de atendimento das demandas da sociedade em processo de modernização, do que ao atendimento das necessidades infantis ou ao compromisso com a educação integral dos alunos, conforme advogaram reformistas europeus e norte-americanos.

Em Elliot Eisner busco amparo teórico para denunciar a inadequação do ensino de arte naquele período onde prevaleceu a dimensão utilitarista ou pragmática, visão que além do comprometimento com o controle social exercido na e pela escola, revela uma visão reduzida de seu trabalho visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

As reflexões do sociólogo e filósofo, Theodor Adorno, desenvolvidas no âmbito da estética, por postularem o potencial emancipador da arte, foram tomadas como referência para o questionamento da formação cultural no âmbito das propostas dos programas de ensino enfocados, voltados que estiveram para a adaptação dos sujeitos à realidade social.

**Palavras-Chave:** Programas de ensino - Desenho e Trabalhos Manuais - Emancipação e utilitarismo no ensino de arte