

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JHONATA MEZZARI CAMPOS

EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA: UM ESTUDO DA LEGISLAÇÃO
CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE THEODOR ADORNO E
WALTER BENJAMIN

CRICIÚMA

2025

JHONATA MEZZARI CAMPOS

**EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA: UM ESTUDO DA LEGISLAÇÃO
CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE THEODOR ADORNO E
WALTER BENJAMIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva.

CRICIÚMA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C198e Campos, Jhonata Mezzari.

Emancipação e experiência : um estudo da legislação catarinense do ensino médio a partir de Theodor Adorno e Walter Benjamin / Jhonata Mezzari Campos. - 2025.

144 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2025.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Teoria crítica. 2. Emancipação social. 3. Sociologia e educação. 4. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 5. Benjamin, Walter, 1892-1940. 6. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCEM). I. Título.

CDD 23. ed. 370.19

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

JHONATA MEZZARI CAMPOS

**EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA: UM ESTUDO DA LEGISLAÇÃO
CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE THEODOR ADORNO E
WALTER BENJAMIN**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 30 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Sander da Silva - (Orientador - UNESC)

Prof.^a. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva - (Membro – Professora Aposentada)

Prof. Dr. Maurício João Farinon - (Membro - UNOESC)

Jhonata Mezzari Campos

Mestrando

A escrita desse trabalho dedico aos meus avós, Eloi Mezzari e Guiomar Schenatto Mezzari, como agradecimento por todo amor e apoio nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós, Eloi Mezzari e Guiomar Schenatto Mezzari, agradeço por todo apoio e ajuda em diferentes momentos da minha existência. Eu sigo confiante, reconhecendo para além das pedras, as belas flores que nascem ao longo do caminho da vida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alex Sander da Silva, pelo apoio, confiança e amizade nascida em torno do amor pela sabedoria, no compromisso mútuo de viver e ensinar a Filosofia!

Aos colegas e professores/as do PPGE/UNESC, agradeço pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus estudantes, das turmas passadas e das turmas futuras, agradeço por me desafiarem todos os dias a buscar algo além da educação tradicional, mesmo quando o desânimo quer gritar mais forte, a educação crítica me reaproxima de todos vocês.

Aos professores e professoras, meus colegas de profissão nas escolas de educação pública municipal e estadual de Criciúma/SC, agradeço por todos os incentivos de coragem, força e determinação. Vocês me inspiraram diariamente a manter acesa a chama que alimenta o trabalho por uma educação pública e de qualidade.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento parcial deste trabalho que possibilitou concluí-lo com maior tranquilidade.

Por fim, me recordo daqueles que estão ausentes da minha existência. Apesar dos sentimentos dolorosos, hoje sou mais forte. O que ontem foram dores, hoje eu transformei em conhecimentos.

“Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (Adorno, 2021, p. 164).

“Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas.” (Benjamin, 2023, p. 41-42).

RESUMO

O presente estudo busca refletir acerca da educação contemporânea tendo como fundamento teórico-metodológico a Teoria Crítica frankfurtiana, apoiando-se nas contribuições filosófico-educativas de Theodor Adorno e Walter Benjamin. A delimitação do estudo ocorre com a análise dos limites e possibilidades de uma educação crítica a partir da proposta de educação exposta na legislação catarinense para a etapa do ensino médio no documento intitulado Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), tendo como direcionamento das investigações o conceito de emancipação em Adorno e o conceito de experiência em Benjamin. Situados no contexto da reforma curricular do Novo Ensino Médio (NEM) que promoveu o fortalecimento da racionalidade mercadológica dentro da educação básica brasileira, torna-se cada vez mais imperativo o questionamento e o pensamento crítico como meios de resistência contra esse modelo educativo tecnicista e desumanizador. A pesquisa apresenta como objetivos específicos: investigar os pressupostos teórico-conceituais de educação na perspectiva da Teoria Crítica a partir do pensamento filosófico-educativo de Theodor W. Adorno e Walter Benjamin; discutir as concepções de emancipação para Theodor W. Adorno e de experiência para Walter Benjamin em suas implicações educativas; interpretar a partir das concepções de emancipação adorniana e de experiência benjaminiana, os limites e as possibilidades de uma proposta de educação crítica dentro da configuração legalista do ensino médio catarinense. Em termos de metodologia, trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica descritiva e qualitativa, articulando os conceitos centrais em constelações, nas quais são realizadas leituras críticas em vistas do incentivo da transformação efetiva da realidade da educação nacional. O referencial teórico dialoga diretamente com os escritos de Adorno (2009, 2021) e Benjamin (2009, 2012), e com pesquisadores da Teoria Crítica no Brasil como Pucci (2007), Löwy (2021), Rocha (2020), Januário (2020), Nobre (2011), Silva (2019), entre outros. A pesquisa contribui para o fortalecimento de práticas educativas com fundamentos em uma concepção crítica, tendo como referência o impacto de recepção do currículo catarinense para o ensino médio, de modo a contrapor-se a mentalidade neoliberal que domina os processos de educação no Brasil, com suas teorias e práticas desumanizadoras, desbloqueando as possibilidades de emancipação e de experiência que, pela educação, são capazes de criar sociedades mais justas e autenticamente críticas.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Emancipação. Experiência. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC).

ABSTRACT

This study aims to reflect on contemporary education, using the Frankfurtian Critical Theory as its theoretical-methodological foundation, and drawing on the philosophical-educational contributions of Theodor Adorno and Walter Benjamin. The delimitation of the study involves analyzing the limits and possibilities of a critical education based on the educational proposal expressed in Santa Catarina's legislation for the high school stage, as outlined in the document entitled "Basic High School Curriculum of the Santa Catarina Territory" (CBEMTC). The investigations are guided by Adorno's concept of emancipation and Benjamin's concept of experience. Situated in the context of the New High School (NEM) curricular reform, which has strengthened market-oriented rationality within Brazilian basic education, the questioning and critical thinking become increasingly imperative as means of resistance against this technicist and dehumanizing educational model. The specific objectives of this research are: to investigate the theoretical-conceptual assumptions of education from the perspective of Critical Theory, based on the philosophical-educational thought of Theodor W. Adorno and Walter Benjamin; to discuss the conceptions of emancipation for Theodor W. Adorno and of experience for Walter Benjamin in their educational implications; and to interpret, based on Adorno's conception of emancipation and Benjamin's conception of experience, the limits and possibilities of a critical education proposal within the legal framework of Santa Catarina high school. Regarding methodology, this is a descriptive and qualitative bibliographic review, articulating the central concepts in constellations, through which critical readings are performed with a view to encouraging effective transformation of the reality of national education. The theoretical framework dialogues directly with the writings of Adorno (2009, 2021) and Benjamin (2009, 2012), as well as Brazilian researchers of Critical Theory such as Pucci (2007), Löwy (2021), Rocha (2020), Januário (2020), Nobre (2011), Silva (2019), among others. The research contributes to strengthening educational practices grounded in a critical conception, referencing the reception and impact of the Santa Catarina curriculum for high school, aiming to counter the neoliberal mindset that dominates educational processes in Brazil with its dehumanizing theories and practices, and unlocking the possibilities of emancipation and experience which, through education, can create more just and authentically critical societies.

Keywords: Critical Theory. Emancipation. Experience. Basic High School Curriculum of the Santa Catarina Territory (CBEMTC).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBEMTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO EDUCATIVO DE THEODOR ADORNO E WALTER BENJAMIN.....	23
2.1 OS FUNDAMENTOS GERAIS DA TEORIA CRÍTICA NA PRIMEIRA GERAÇÃO DA ESCOLA DE FRANKFURT	23
2.2 THEODOR ADORNO: TEORIA CRÍTICA E SUAS TECITURAS NA EDUCAÇÃO....	35
2.3 A SEMIFORMAÇÃO SEGUNDO THEODOR ADORNO	47
2.4 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN.....	56
2.5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA INFÂNCIA SEGUNDO WALTER BENJAMIN.....	62
3 CONSTELAÇÕES FORMATIVAS ENTRE EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA... 	68
3.1 CONSTELAÇÕES ADORNIANAS E BENJAMINIANAS EM EDUCAÇÃO.....	70
3.2 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM THEODOR ADORNO...	76
3.3 EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN E THEODOR ADORNO: RESSONÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO.....	85
3.4 DESDE A CRÍTICA DE WALTER BENJAMIN E THEODOR ADORNO A MODERNIDADE: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS.....	93
4 EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE.....	100
4.1 O CBEMTC: UM PROCESSO COMPLEXO E CONTURBADO.....	100
4.2 EDUCAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO: DESAFIOS NA LEGISLAÇÃO CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO.....	109
4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA NO CBEMTC.....	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

O diálogo reflexivo aqui iniciado pretende elaborar uma investigação a partir das condições da educação contemporânea, com destaque para a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), apresentando como primeira questão, a polaridade teoria e prática. A antiguidade grega desenvolveu a teoria enquanto especulação ou contemplação pelo espírito, escolha que promoveu a desassociação da teoria daquelas atividades não orientadas pela via contemplativa. A modernidade enfatizou a teoria como um processo metodológico para a produção do conhecimento, em especial, pelo embate entre racionalismo e empirismo, tendo o primeiro a opção pelo conhecimento indubitável expresso pelo rigor lógico-matemático e o segundo pelo caráter empírico associado ao estudo das ciências naturais. Com o surgimento da Teoria Crítica no século XX, em particular, na produção teórica do filósofo alemão Theodor W. Adorno (1903-1969), deparamo-nos com o momento em que a teoria é habilitada em sua dimensão especulativa e hipotética, sem que a força da práxis tenha que ser diminuída, uma vez que se trata de uma ação em nível consciente. Nesse sentido, o presente trabalho busca o embasamento da Teoria Crítica para pensar as reformas atuais na educação brasileira, historicamente situada nos emaranhados da sociedade administrada do capitalismo, considerando as condições reais das teorias e práticas constituintes dessa dimensão social.

Com base no pensamento de Theodor Adorno, pode-se identificar na contemporaneidade a presença da imposição clássica da teoria como um sistema único, fechado, composto por verdades pré-estabelecidas. Tal disposição teórica incapacita a compreensão da dimensão histórica da sociedade por se estabelecer como uma visão unificada e autoritária sobre a realidade. A Teoria Crítica inaugura um novo caminho teórico-social, uma vez que, segundo Bruno Pucci (2007, p. 142), busca revitalizar, no processo de sistematização, a habilidade de se refletir de forma negativa a realidade. O desafio emergente trata da possibilidade de associar a Teoria Crítica e a educação, considerando “que apresentam-se como duas realidades antitéticas: a *teoria* que se realiza na especulação, na contemplação; a educação diretamente preocupada com o *quê-fazer*” (Pucci, 2007, p. 142, grifo do autor). A orientação geral desse trabalho é opositora à tendência de posituação da teoria, isto é, a ideia de que o pensamento está a serviço da ação. Assume-se a dialética negativa como uma parte imanente da teoria, por meio da qual, busca-se ultrapassar a análise das realidades educativas enquanto produtos ou objetos pensados a partir de um esquema conceitual pré-estabelecido.

O desafio de elaborar uma dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), apresentou-se, desde o início, como um enfrentamento à ruptura entre as dimensões da teoria e da prática em educação. Conforme salientado o choque é imediato: a teoria,

pela via tradicional, é contemplativa e abstrata; enquanto a prática de educação é centralizada na dimensão do fazer, do agir imediato, que nem sempre consegue lidar com seus fracassos. Para desvincular-se dessa condição decadente do pensamento, o presente trabalho procurou associar-se aos referenciais da Teoria Crítica da “primeira geração” da Escola de Frankfurt¹, com o intuito de continuar a vitalidade teórico-reflexiva dessa tradição crítica direcionando-a para problemáticas específicas do campo da educação contemporânea.

Ao experimentar a situação educacional da escola pública no cargo de professor no ensino fundamental - anos finais e no ensino médio, deparo-me com frequência com a prejudicial oposição entre teoria e prática, especialmente quando a teoria é posta em uma condição secundária. As tendências político-pedagógicas no Brasil são marcadas por ações orientadas pelos imediatismos e por soluções técnicas, o que restringe a força do pensamento devido ao privilégio dado a ação. Na práxis educativa avessa à teoria, que impõe o “transformar o mundo” sem o necessário exercício do pensamento autorreflexivo, identificam-se muitas fragilidades e o perigo da anulação do pensamento. Não se trata de afirmar uma unidade entre teoria e prática, mas das relações possíveis entre esses polos com o intuito de revitalizá-los dentro da educação. Nesse trabalho os aportes teóricos da Teoria Crítica frankfurtiana serão articulados com a práxis educativa contemporânea tendo como ponto de análise documentos curriculares do ensino médio.

Parto da premissa que os desafios formativos no ensino básico, no atual cenário sócio-político brasileiro, apresentam-se cada vez mais sob o perfil de uma crise atenuada por reformas curriculares e estruturais que revelam a desorientação acerca das finalidades da educação e das condições materiais e ideológicas que viabilizam o seu exercício. Vivencia-se uma inquietação geral entre os profissionais da educação, no que se refere as atuais (re)formulações delineadas pelos órgãos oficiais da educação básica, com ênfase, na etapa do ensino médio. É inquietante experienciar o cotidiano da instituição escolar vista como um para-raios que deve conduzir e transmitir as mesmas exigências burocráticas do sistema fundamentado na lógica de produção neoliberal que domina todos os setores sociais. Foi este contexto sociopolítico e pedagógico que motivou os primeiros lampejos dessa dissertação, pois, no exercício docente na escola pública, venho sendo confrontado com os desafios advindos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, e do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) a partir do ano de 2020.

¹ É importante destacar que o rótulo da Escola de Frankfurt, apesar da associação com a ampla perspectiva teórica da Teoria Crítica, designa um contexto histórico específico, conforme explicitado por Marcos Nobre: “o rótulo ‘Escola de Frankfurt’ teve um importante papel para fortalecer e ampliar as intervenções (principalmente de Adorno e Horkheimer) no debate público alemão das décadas de 1950 e 1960. Pode-se dizer, portanto, que ‘Escola de Frankfurt’ designa antes de mais nada uma forma de intervenção político-intelectual (mas não partidária) no debate público alemão do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico como no da esfera pública entendida mais amplamente. E uma forma de intervenção de grande importância e consequências, não apenas para o debate público e acadêmico alemão.” (Nobre, 2021, p. 8).

Essas inquietações de índole pessoal e profissional me conduziram a elaboração de um projeto de pesquisa que foi aprovado para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-UNESC), no ano de 2023. O projeto foi gestado com conversas, reflexões e participações nas aulas do professor Dr. Alex Sander da Silva, que se tornou o orientador da dissertação. A inspiração original deve-se, em parte, a própria atividade intelectual do professor Alex Sander empenhado em articular a Teoria Crítica em seus escritos acadêmicos, fundamentando-se no pensamento educativo-estético de Theodor W. Adorno. O desenvolvimento da dissertação compreende a educação pela perspectiva da crítica que possibilita a reflexão acerca de experiências sociais significativas e que almejam a emancipação social autêntica.

O objetivo geral foi estabelecido do seguinte modo: analisar a proposta de educação exposta na atual legislação catarinense para o ensino médio a partir das contribuições teóricas e metodológicas do pensamento educativo de Theodor W. Adorno, com o conceito de emancipação, e de Walter Benjamin, com o conceito de experiência. Na Teoria Crítica pode-se identificar, desde sua gênese, o interesse por parte de diferentes pensadores em suscitar pressupostos teórico-metodológicos para o campo educativo, tendo em vista que esse recurso não se orienta pela repetição de critérios e fórmulas do passado em dissonância com a atualidade. A abordagem da Teoria Crítica aponta para além da abstração conceitual, provocando a necessidade da crítica imanente da sociedade, tendo em vista a dialética do todo e da parte situada nas dinâmicas sociais tão complexas como aquelas associadas ao saber e ao fazer da educação. Em outras palavras, a dialética na Teoria Crítica é um método de análise social que procura vencer a limitação meramente interpretativa, da simples oposição de ideias, com a disposição de propor reflexões e mudanças.

A dissertação foi desenvolvida com a leitura de dois filósofos da “primeira geração frankfurtiana”: Theodor W. Adorno e Walter Benjamin (1892-1940). Destaco o valor da amizade entre esses dois pensadores alemães, que apesar das divergências teóricas, não transformaram isso em uma disputa ególatra no campo da intelectualidade, aspecto que se revela no fecundo diálogo entre seus escritos.² Por outro lado, as reflexões de Adorno e Benjamin, longe de indicarem a ambição da criação de teorias pedagógicas, são constelações que mobilizam o pensamento contemporâneo ao enfrentamento de um de nossos maiores desafios educacionais: a insistência apressada e débil na

² “Adorno era 11 anos mais jovem do que Benjamin. Este tinha 31 anos de idade e aquele 20, quando, em 1923, conheceram-se em Frankfurt a.M., através de Siegfried Kracauer, antigo colega de ginásio e amigo de Adorno, com o qual costumava ler Kant aos sábados à tarde. Benjamin, naquela ocasião, tratava de sua “Habilitation” (livre-docência) com o trabalho *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, que em 1925 ele teve de retirar para que não fosse reprovada. Segundo o relato do próprio Adorno, participavam juntos de seminários e, no mínimo uma vez por semana, encontravam-se com amigos para bate-papos intelectuais. Adorno escutava Benjamin com fascinação e este acabou por tornar-se o seu grande mestre. De certo modo, apesar de raramente estarem na mesma cidade, o contato nunca mais foi interrompido.” (Kothe, 1978, p. 29).

práxis, por parte de um sistema de racionalidade instrumental, que tende a desqualificar a teoria. O fortalecimento da negatividade abre caminho para a libertação do pensamento do conformismo cínico que se faz presente em diferentes experiências da educação atual.

O desenvolvimento da dissertação ao se comprometer com a Teoria Crítica frankfurtiana, exigiu previamente uma posição lúcida da minha parte, enquanto pesquisador, acerca de qual fundamento refiro-me ao tratar da Teoria Crítica como a metodologia para a leitura de mundo e, em particular, da educação. Compartilhando das contribuições reflexivas de Bruno Pucci (2007), primeiro, compreendo a Teoria Crítica como uma consciência compelida para a transformação das relações sociais, uma vez que está comprometida em identificar a presença do poder e dos substratos que modelam essas relações que não são outras, senão aquelas desenvolvidas dentro das sociedades do capitalismo neoliberal. Diante da sociedade administrada, a educação crítica precisa lidar com a penosa tarefa de resistência ao domínio social totalitário. Aqui entra em debate o aparente pessimismo dos primeiros frankfurtianos, em especial, de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1895-1973) com as instituições e a consciência coletiva, sobre o qual não se pode realizar uma leitura superficial, ainda que se encontre destacada no interior do pensamento adorniano a perspectiva do sujeito enquanto o reduto último da resistência e das possibilidades de mudanças sociais (Cf. Adorno, 2021a, p. 131).³ Ao pesquisador cabe a tarefa de aprender a lidar com a constituição ambivalente da Teoria Crítica, pois, é na tensão entre o que o ser é e o que o ser pode vir a ser que ela garante suas potencialidades reflexivas.

Em segundo lugar, os pressupostos da Teoria Crítica não condizem como uma positivação da teoria. Em relação as teorias de educação, verifica-se um estado de atrofiamento que privilegia a práxis imediatista que se distancia da práxis de libertação, uma vez que encontra-se desinteressada em transformar radicalmente o estado de opressão e da condição subalterna dos envolvidos no processo educativo. Elaborar uma teoria da educação em nome da Teoria Crítica é aceitar a armadilha disposta pela racionalidade instrumental que permite apenas reflexões e ações paliativas isoladas, desintegradas, que não estão orientadas pela emancipação como potência central das transformações sociais. A dialética negativa de Adorno situa-se no conflituoso caráter mediatário do universal e do particular, da autonomia e da adaptação, não pela elaboração de um corpo teórico universalista, mas

³ Na obra *Educação e resistência em Theodor Adorno*, de Adriano Januário (2020), é exposto no capítulo um, denominado *Mudanças no diagnóstico de tempo presente*, a hipótese de que Adorno teria realizado mudanças em seu diagnóstico do tempo presente a partir das décadas de 1950 e 1960. O contraponto estabelecido é aquele do diagnóstico do tempo presente oriundo da obra *Dialética do esclarecimento*, escrita em parceria com Max Horkheimer. Januário (2020) argumenta que o conceito de resistência (*Widerstand*) torna-se fundamental para Adorno, em especial, nos escritos tardios sobre educação como um *modus operandi* alternativo de reação aos processos de dominação social expressos nas tendências de integração total do mundo administrado que, conforme o texto da *Dialética do esclarecimento* eram consideradas como insuperáveis.

pela aproximação da teoria e as realidades da educação, respeitando as dinâmicas históricas específicas do objeto de conhecimento investigado.

Com esse posicionamento epistemológico, o presente trabalho aproximou-se da proposta de educação na legislação vigente no estado de Santa Catarina para o ensino médio, mediante a libertação do pensamento que entra em contato íntimo com o objeto de estudo. Essa libertação, na dimensão da pesquisa, corresponde a seguir a via da sistematização, porém, rejeitando qualquer enclausuramento conceitual. Por rejeitar o método positivista, a pesquisa crítica se desenvolve, em termos adornianos, como uma constelação que desprende os conceitos de emancipação e experiência de uma abstração hierárquica, pois tal condição resulta em um isolamento analítico. Pela opção da negatividade aceita-se que, enquanto sujeitos do conhecimento, não possuímos o domínio absoluto do representado, por isso, a educação em sua historicidade não cabe no enquadramento de uma teoria universalista. O pensamento constelativo permite ao pesquisador estar consciente dos enrijecimentos conceituais que afetam o objeto, incentivando o desenvolvimento de reflexões que lhe tragam novamente vitalidade.

O enfoque nas transformações sociais e na conquista da emancipação conduziu-me a reflexão fundamentada no Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC, 2020) que é o documento de acomodação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a realidade da rede de ensino do estado de Santa Catarina. Esta pesquisa compartilha, sem anacronismos, do diagnóstico do tempo presente realizado por Adorno e Horkheimer no livro da *Dialética do esclarecimento* (2021), que conduziu esses filósofos ao entendimento de “a sociedade como um todo a se organizar de tal maneira que tende a produzir, por isso, uma integração total dos indivíduos a uma sociedade dominada pelo modo de produção capitalista” (Januário, 2020, p. 26). Entretanto, não se objetiva uma leitura dogmática, como se este diagnóstico conseguisse fornecer as respostas definitivas para os dias atuais. Ao contrário, com a ampliação do diagnóstico, pretende-se atingir possibilidades de resistência contra os malefícios do esclarecimento reconhecidos pela primeira geração frankfurtiana, isto é, a concepção de mundo calcada na racionalidade que gesta uma irracionalidade mascarada por trás de estruturas racionais responsáveis por comandos de poder que privam, mas não eliminam, a consciência individual do contato mais autêntico com a realidade.

A crítica a racionalidade instrumental é refletida na denúncia de suas manifestações nas atuais legislações de ensino, em especial, com o movimento da reforma curricular da educação básica nos últimos anos, pois, são afetados os modos como projetamos nosso entendimento e trabalho no campo da educação. Para isso, elaborou-se a seguinte questão problema: quais aspectos teórico-metodológicos do pensamento educativo de Theodor W. Adorno, com o conceito de emancipação, e de Walter Benjamin, com o conceito de experiência, contribuem com a reflexão acerca dos limites e possibilidades de uma proposta de educação crítica a partir do documento do Currículo Base do

Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC)? A concepção de um sentido crítico de educação, com enfoque na etapa final da educação básica, exige princípios emancipatórios para além das concepções tecnicistas, com a valorização das subjetividades, o diálogo com a diversidade e a expressão de saberes plurais. As diretrizes legais que orientam a vida na escola precisam ser interpeladas a partir de um compromisso docente que optou por um projeto de educação crítica.

Os objetos específicos são:

1. Investigar os pressupostos teórico-conceituais de educação na perspectiva da Teoria Crítica a partir do pensamento filosófico-educativo de Theodor W. Adorno e Walter Benjamin.
2. Discutir as concepções de emancipação para Theodor W. Adorno e de experiência para Walter Benjamin em suas implicações educativas.
3. Interpretar a partir das concepções de emancipação adorniana e de experiência benjaminiana, os limites e as possibilidades de uma proposta de educação crítica dentro da configuração legalista do ensino médio catarinense.

Mediante esses objetivos específicos busca-se a sensibilização da educação em suas múltiplas expressões, para uma experiência teórico-prática diferente daquela que se encontra refém da reprodução das desigualdades e do individualismo. Com as contribuições reflexivas de Theodor Adorno e Walter Benjamin, enfrenta-se o desafio de que a nova legislação para o ensino médio não pode ser assimilada de modo ingênuo; é exigido um tipo de posicionamento de resistência que esteja fundamentado na autorreflexão, em prontidão contra o fortalecimento das influências da racionalidade instrumental que se manifesta nos interesses empresariais sobre a educação. Nas pegadas de Adorno, entende-se que o pensamento preso a um método sistemático exclui o diferente. Por isso, todo o movimento de resistência conflui para o objetivo da emancipação humana.

Para o estado da arte dessa pesquisa, recorreu-se ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O site apresenta um bom direcionador de pesquisas e produções em âmbito nacional, uma vez que a intenção era verificar a amplitude de produções acadêmicas que apresentassem afinidades com o presente trabalho. Todos os resultados obtidos foram registrados entre os meses de setembro e outubro de 2024. A primeira pesquisa foi realizada a partir dos termos “teoria crítica e educação” que gerou um resultado de 2.284 pesquisas, sendo 1.504 dissertações e 780 teses, e a segunda com os termos “teoria crítica e BNCC”, tendo como resultado o total de 219 pesquisas, sendo 176 dissertações e 43 teses. O período estimulado para ambas as combinações de termos foi limitado aos anos entre 2020 e 2024. Em relação aos primeiros resultados, foi interessante verificar a diversidade de abordagens nas produções teóricas brasileiras e o modo como a Teoria Crítica, em variadas perspectivas de teorias críticas de educação ou de pedagogias histórico-críticas, são utilizadas para se refletir acerca de aspectos curriculares, de formação docente, de processos

pedagógicos, entre outros. Já para os resultados seguintes, pode-se identificar: primeiro, o crescente interesse na BNCC a partir da promulgação da Lei n.º 13.415/2017, da reforma do NEM, mobilizando abordagens que visam a mediação entre os âmbitos nacional e regional dentro dos sistemas de ensino; segundo, a fundamentação teórico-metodológica da Teoria Crítica frankfurtiana destaca o interesse de pesquisadores nos pressupostos reflexivos dessa linha de pensamento que se desenvolve em diferentes grupos de pesquisa e autores de renome no Brasil.⁴ Considerando a disposição com a linha de estudo da presente pesquisa, destacaram-se quatro trabalhos de dissertações: *Análise crítica da BNCC à luz da teoria crítica frankfurtiana*, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da autora Evelyn Elen Alves de Brito Cabral, de 2022; *O que a BNCC afirma com as ausências: um estudo sobre o posicionamento político presente na Base Nacional Comum Curricular à luz da teoria crítica da sociedade*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, do autor Ivan Barbosa da Silva, de 2021; *A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio: o engodo da formação*, Universidade Estadual do Centro-Oeste, do autor Adonias Nelson da Luz, de 2020; *A política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do ensino fundamental e a semiformação*, Universidade Estadual do Centro-Oeste, da autora Josele Fogaça, de 2020.

Diversos aspectos, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos acima elencados, estabelecem relações importantes com meu trabalho, em particular, com as análises críticas acerca dos fundamentos instrumentais e neoliberais dentro do documento da BNCC. A primeira dissertação de Cabral (2022) questiona-se acerca das influências e impactos da BNCC para a formação discente na atualidade, para isso, utiliza-se das referências da Teoria Crítica frankfurtiana para verificar os aspectos mercadológicos que impossibilitam a educação emancipatória. A segunda dissertação de Silva (2021) trata de um importante estudo acerca da BNCC e da análise de sua “inclinação política não declarada”, que com base na Teoria Crítica da sociedade, demonstra-se como uma inclinação ao conservadorismo e ao fortalecimento do capitalismo. A terceira dissertação de Luz (2020) direciona as análises filosóficas para a BNCC do ensino médio, apoiando-se em Adorno, Horkheimer, Marcuse e seus intérpretes, a partir de questões como a distribuição da tecnologia, a organização dos itinerários formativos e os impactos dos documentos de implementação da BNCC do ensino médio em diferentes estratos sociais. Por última, a quarta dissertação de Fogaça (2020) trata da semiformação, concepção teórico-analítica de Adorno, na BNCC dos anos iniciais do ensino fundamental, além de mobilizar

⁴ Destaco a importância do *Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação*, da UFSCar, devido aos longos anos de produções acadêmicas, tendo o grupo sido fundado em 1991, e o amplo quadro de pesquisadores e pesquisadoras com sedes em todo Brasil, inclusive na UNESCO, por intermédio do Prof. Dr. Alex Sander da Silva. No ano de 2025, o Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin (UFSCar) ocupa o cargo de coordenador, sendo o vice-coordenador o Prof. Dr. Luiz Antônio Calmon Nabuco Lastória (UNESP-Araraquara).

outras importantes categorias de base da Teoria Crítica frankfurtiana: razão instrumental, semiformação, formação e cultura.

Em um segundo momento de pesquisa no site da BDTD, foram utilizados os termos “educação e emancipação e Adorno”. O período de abrangência da pesquisa foi o mesmo das anteriores, entre 2020 e 2024. Para esse conjunto de termos foram gerados 64 resultados, sendo 47 dissertações e 17 teses. Observou-se que os termos resultaram em diferentes abordagens que se referem aos processos formativos nas etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), aspectos curriculares, políticas públicas de educação, experiências docentes entre outros. É bastante satisfatório perceber que a Teoria Crítica frankfurtiana e as concepções teóricas de Theodor Adorno encontram-se como fundamentação teórica em dissertações e teses que movimentam a produção intelectual no ensino superior brasileiro. Destacaram-se com proximidade a linha de estudo desse trabalho as quatro seguintes teses: *Educação da infância no contexto contemporâneo: um diálogo com Theodor Adorno*, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da autora Leidiane Pereira da Silva, de 2022; *Educação, formação cultural e emancipação em Theodor W. Adorno*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do autor Michel Aires de Souza Dias, de 2021; *O encaminhamento moral da formação: análise crítica sobre os objetivos da educação a partir de uma perspectiva adorniana*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do autor Alessandro Lombardi Crisostomo, de 2021; *Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt*, Universidade Federal de Goiás, da autora Welga Alegna Terra, de 2020. Pode-se analisar que as quatro teses se direcionam a partir de pontos educativos diversos, seja o contexto da educação infantil, a formação cultural, a formação moral e a formação humana em geral recorrendo a Teoria Crítica frankfurtiana para iluminar criticamente essas demandas dentro da contemporaneidade.

Por fim, no mesmo site, foram utilizados os termos “educação e experiência e Benjamin”. Foram gerados 252 resultados, sendo 152 dissertações e 100 teses, entre 2020 e 2024. Observou-se que os termos resultaram com destaque para produções relacionadas com as dimensões estéticas e literárias nos processos pedagógicos, na qual o pensamento de Walter Benjamin é mobilizado, sozinho ou em diálogo com outros autores e autoras dos campos da filosofia, educação e literatura. Para essa última pesquisa foi aplicado o filtro de assunto “experiência” que reduziu os resultados para 21, sendo 13 dissertações e 8 teses. Os resultados mais significativos foram três dissertações de mestrado: *Narrar a experiência da escola: um ensaio poético filosófico à luz da teoria da experiência e da narração de Walter Benjamin*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da autora Elaine Fernandes de Oliveira Santos, de 2023; *O brincar como experiência formativa: uma análise sob a ótica de Walter Benjamin*, Universidade de Passo Fundo, da autora Beatriz Menegaz, de 2022;

Formação sobre ruínas: uma leitura da noção de experiência (Erfahrung) em Walter Benjamin, Universidade de Passo Fundo, do autor Marcelo Ricardo Nolli, de 2021. O contato com essas dissertações demonstrou dois aspectos centrais: primeiro, que pensamento de Benjamin é constantemente mobilizado a partir de perspectivas estéticas e literárias dentro dos processos pedagógicos, e segundo, que a concepção de experiência benjaminiana é uma concepção referencial para se analisar as condições que constituem a formação dos educandos contemporâneos.

Considerando a data de homologação da BNCC em 2017, a aprovação do documento final para a etapa do ensino médio em 2018, e toda a mobilização dos sistemas de ensino para a elaboração de seus curriculares, o que inclui o estado de Santa Catarina, mesmo assim não foram encontrados resultados específicos no site da BDTD relacionados ao currículo catarinense do ensino médio. Entende-se que, por se tratar de um processo recente, as produções acadêmicas estão em desenvolvimento e com o passar dos anos cada vez mais novas contribuições teóricas irão surgir na academia para a socialização de questões que nascerão das vivências diárias de docentes e discentes da educação básica. Soma-se a isso o fato de que os sistemas de ensino ao concluírem o triênio (2022/2023/2024) da obrigatoriedade da implementação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM), foram surpreendidos por uma nova legislação curricular que modificou parcialmente as leis até então vigentes.⁵

A metodologia da pesquisa foi orientada pelo enfoque na revisão bibliográfica descritiva e qualitativa, tendo como convergência o pressuposto metodológico da Teoria Crítica. Optou-se pela categoria de pesquisa qualitativa tendo em vista que “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas [...] e se valem de diferentes abordagens” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31-32). Na pesquisa de tipo descritivo, de acordo com Triviños (1987, p. 110), existe o desejo de conhecer determinado fenômeno e reunir uma boa quantidade de informações sobre esse fenômeno pesquisado. Ainda, segundo o autor citado,

Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados. A população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, as questões da pesquisa etc. (Triviños, 1987, p. 112)

De acordo com Gil (2002, p. 45) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o

⁵ No capítulo 4 *Emancipação e experiência: diálogos com a educação e o currículo do ensino médio catarinense*, serão apresentadas as recentes mudanças na estrutura curricular do ensino médio devido as alterações obrigatórias previstas pela Lei n.º 14.954, de 31 de julho de 2024.

objeto de pesquisa”. Por isso, a presente pesquisa é documental na medida em que se desenvolve com documentos da etapa do ensino médio em âmbito nacional pela análise da BNCC (2018) tendo como ênfase o CBEMTC (2020), sensibilizando o olhar para a realidade educativa do estado de Santa Catarina. A opção metodológica da pesquisa aponta para a interpretação da proposta de educação nos documentos legalistas do ensino médio a partir da Teoria Crítica, o que não se trata de aplicar uma teoria pronta ou mesmo de elaborar uma nova teoria, mas reconhecer e efetivar a possibilidade real da emancipação humana, o que exige a análise das imposições do poder instrumentalizado pela ordem social vigente, tal como este se encontrara impresso nos documentos citados.

Conforme indicado, a leitura de alguns escritos de Theodor Adorno e Walter Benjamin se constituíram como o referencial teórico basilar do trabalho. Em Adorno, a obra *Dialética do Esclarecimento* (2021), em coautoria com Max Horkheimer, demonstrou-se importante para a captação de aspectos gerais do diagnóstico do tempo presente, em especial, da crítica aos rumos assumidos pelas sociedades contemporâneas sob o domínio da razão instrumental e seus impactos as práticas educativas. Entretanto, os textos compilados na obra *Educação e emancipação* (2021) tiveram valor central, por apresentarem diversos aspectos das reflexões adornianas acerca da educação e propiciarem relações com as atuais condições da educação brasileira. Dos textos dispostos nesta obra solicitaram uma maior atenção: *Educação após Auschwitz*, *Educação – para quê?*, *A educação contra a barbárie* e *Educação e emancipação*.

Em Benjamin, os textos *Experiência e Pobreza* (2012) e *O narrador: contribuições sobre a obra de Nikolai Leskov* (2012), foram fundamentais na busca pelo conceito de experiência para relacioná-lo com os processos educativos contemporâneos. A obra benjaminiana escrita por um autor inquieto, ávido por encontrar um modo de expressão sempre livre, expande-se por artigos de jornais, narrativas radiofônicas, coletâneas de aforismo, ensaios e fragmentos. Por isso, as leituras de alguns desses textos foram úteis a fim de revelar a face do “educador Benjamin”, pensador com uma necessária lucidez acerca da relevância da educação para uma sociedade que pretenda desenvolver valores mais humanitários. Cita-se, assim, os textos benjaminianos dentro da coleção *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e educação* (2009), *Rua de mão única* (2022) e *Infância berlinense: 1900* (2022).

A presente pesquisa apropriou-se ainda de contribuições reflexivas de comentadores e estudiosos da Teoria Crítica no Brasil. Sem desprezar referências estrangeiras, a maioria das obras consultadas privilegiaram autores brasileiros com o objetivo de destacar as contribuições para o fortalecimento da Teoria Crítica em nosso país, com destaque, ao longo do texto, para Pucci (2007), Löwy (2021), Januário (2020), Rocha (2020), Nobre (2011) e Silva (2019), entre outros. No campo da educação, assim como em todas as outras esferas sociais, é premente uma postura de inconformismo contra a reprodução do pensamento massificado e do comportamento preconceituoso, que, longe de serem

resultados de mentalidades dispersas pelo tecido social, caracterizam a forma histórica de nossos dias submetida a semiformação. Para tanto, justifica-se que o trabalho com as orientações teórico-metodológicas da Teoria Crítica dos pensadores frankfurtianos, resguardadas as necessárias atualizações, constitui-se como ponto de apoio para o inconformismo e resistência dos agentes de educação.

Na parte estrutural, o presente trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado *Teoria crítica e educação: aproximações ao pensamento educativo de Theodor Adorno e Walter Benjamin*, corresponde a investigação dos pressupostos teóricos conceituais da educação na perspectiva da Teoria Crítica a partir de diferentes contribuições de Horkheimer, Adorno e Benjamin. Nesse capítulo foram fundamentais as análises teóricas de Giroux (1986) e Carnáuba (2010) para a elaboração da escrita a partir de discernimentos de argumentação muito significativos. Para ao aprofundamento da reflexão são desenvolvidos os conceitos de semiformação em Adorno e as relações entre educação, cultura e infância em Benjamin.

No segundo capítulo, denominado como *Constelações formativas entre emancipação e experiência*, objetivou-se desenvolver o conceito de emancipação em Adorno, e o conceito de experiência em Benjamin, enquanto constelações teóricas para a discussão referente a proposta de educação exposta na legislação catarinense para o ensino médio. O capítulo aproxima a emancipação e a experiência de questões e práticas suscitadas pela formação no complexo âmbito dos processos educativos contemporâneos.

Por fim, o terceiro capítulo, *Emancipação e experiência: diálogos com a educação e o currículo do ensino médio catarinense*, manteve um caráter analítico-reflexivo e procurou interpretar os limites e as possibilidades de uma proposta de educação crítica a partir da configuração legalista do ensino médio em âmbito nacional, com a BNCC (2018) e no estado de Santa Catarina, com o CBEMTC (2020). O desenvolvimento do capítulo perpassa o histórico de elaboração do CBEMTC (2020) e as interseções do projeto de educação e a semiformação mediante uma leitura que evidenciou as potencialidades críticas e os limites presentes no documento curricular catarinense na medida em que se associam aos interesses neoliberais da sociedade administrada.

Sendo assim, o presente trabalho busca entender quais são os fundamentos indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação crítica, tendo como aportes o pensamento de Theodor Adorno e Walter Benjamin. Dialogando com as reflexões educacionais ou formativas desses pensadores alemães, nas considerações finais, pretende-se identificar em seus legados filosóficos diferentes constelações conceituais incentivadoras da luta por uma educação livre e autônoma. Frente a realidade da escola contemporânea, impactada por políticas de normativas marcadamente burocráticas e tecnicistas, elege-se a Teoria Crítica como fundamento metodológico, por permitir o

desprendimento da aspiração por modelos ideais em educação e a opção pela autorreflexão capaz de transformar as realidades mais desiguais, de modo a desfazer os laços encrudescidos que distanciaram a teoria e a prática tendo em vista a promoção da emancipação e da experiência enquanto aspectos fundamentais para o desenvolvimento da educação humana.

2 TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO EDUCATIVO DE THEODOR ADORNO E WALTER BENJAMIN

Refletir acerca da educação na perspectiva da Teoria Crítica envolve a tarefa de mobilizar o pensamento para a efetivação de um diagnóstico do tempo presente que considere toda a complexidade dos processos educativos. Nesse capítulo, os referenciais da Teoria Crítica são articulados enquanto embasamentos que estimulam a investigação na última seção desse trabalho acerca da proposta de uma educação crítica no CBEMTC (2020). No presente trabalho, a delimitação temática ocorre com a legislação catarinense para a etapa do ensino médio, tendo em vista que todas as etapas da educação básica passaram por uma (re)formulação estrutural e curricular que afetou os sistemas de ensino municipais e estaduais nos últimos anos. Frente ao movimento acelerado e tecnicista no alicerce das diretrizes da educação básica brasileira, considera-se premente possibilitar um espaço de discussão acadêmica sobre as condições de significado e de recepção dessa nova legislação, contribuindo com a reflexão-ação dos diferentes agentes de educação.

O primeiro capítulo dedica-se a apresentação da contextualização histórica da Teoria Crítica na primeira geração da Escola de Frankfurt com destaque para dois aspectos de seus conceitos fundantes: o embate com a Teoria Tradicional e a concepção do materialismo interdisciplinar de Max Horkheimer. Em seguida, objetiva-se refletir acerca dos pressupostos da Teoria Crítica em Theodor Adorno e Walter Benjamin em possíveis articulações com reflexões educativas, tendo em vista um diálogo com saberes e vivências do campo da educação na contemporaneidade.

2.1 OS FUNDAMENTOS GERAIS DA TEORIA CRÍTICA NA PRIMEIRA GERAÇÃO DA ESCOLA DE FRANKFURT

A Teoria Crítica surge como um posicionamento teórico que reuniu diferentes pensadores na Alemanha, a partir dos anos 1920, que mantiveram associação ou afinidade intelectual com o Instituto de Pesquisas Sociais (*Institut für Sozialforschung*). O Instituto tem sua inauguração marcada pelo incentivo financeiro, em 1923, de Félix Weil, cujo pai Hermann Weil, sendo um milionário de cereais alemão estabelecido na Argentina, proporcionou ao filho a realização de estudos em ciências políticas na cidade de Frankfurt. Essa primeira geração de pensadores da Escola de Frankfurt⁶, mediante

⁶ Optou-se por utilizar essa terminologia clássica apenas como referência para situar os pensadores no contexto espaço-temporal que abrange mais ou menos as décadas entre 1920 e 1960. Entende-se que as denominações “primeira geração” e “segunda geração” da Escola de Frankfurt são controversas por influenciar uma ilusória concepção de unidade teórico-metodológica entre os pensadores com produções intelectuais associadas a Teoria Crítica.

frutíferas produções teóricas, desenvolveu interesses e concepções individuais bastante marcantes, porém, conforme Henry Giroux (1986, p. 12), mantiveram como ponto comum a avaliação das estruturas emergentes do capitalismo bem como as estruturas cambiantes de dominação em termos de contradições sociais, culturais e políticas nas sociedades contemporâneas. Theodor Adorno e Max Horkheimer, são nomes destacados, ao lado de outros pensadores igualmente imponentes como Walter Benjamin e Herbert Marcuse (1898-1979). O entrelaçamento das abordagens individuais desses pensadores ocorreu em torno da investigação das estruturas modernas de dominação especialmente pela ciência e a técnica, colocando-os em alerta acerca das consequências preocupantes do enfraquecimento da consciência individual e da subjugação instrumental do pensamento, fatores que continuam a caracterizar nossas sociedades.

O contexto sociopolítico e cultural da primeira geração da Escola de Frankfurt dialoga com a tradição que anunciou a crise da razão em perspectiva contestatória ao otimismo racional do Iluminismo e seu desdobramento no positivismo científico. A segunda década do século XX, deflagrou em sucessão as organizações do fascismo italiano, do nazismo alemão, do autoritarismo stalinista e os primórdios da expansão da cultura massificada dos Estados Unidos da América. Tal cenário histórico marcou significativamente a produção teórica de Adorno e de Benjamin que orientam as reflexões centrais nesse trabalho.

Seguindo o itinerário anunciado, realizar-se-á uma exposição de alguns elementos pontuais da Teoria Crítica, reconhecendo que ela mantém sua vitalidade mediante as alargadas habilidades de desprender-se de dogmas conceituais, incentivando o diagnóstico do tempo presente, isto é, a investigação de dimensões da sociedade a partir dos diferentes contextos nos quais ela é inserida.

O Instituto de Pesquisa Social, entre os anos de 1923 e 1930, foi orientado por uma opção teórica bastante evidente: o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883). As primeiras produções intelectuais realizadas pelo Instituto, que tinha seu prédio construído no *campus* da Universidade de Frankfurt, foram marcados pelas análises de infraestrutura da Alemanha, privilegiando os aspectos econômicos da sociedade da época. Quando Max Horkheimer assume a direção do Instituto no ano de 1931, ocorre uma expansão na produção teórica dos membros associados. Pode-se entender que nesse movimento a Teoria Crítica amplia os interesses para a superestrutura, isto é, as condições sociais, culturais e psicológicas da sociedade dominada pelo capitalismo tardio, pondo em proeminência os mecanismos de dominação e controle estruturados pelas ciências e suas objetivações técnicas.

Nesses primeiros tempos, a Teoria Crítica suscita discussões referentes aos modos de entendimento e aplicação do marxismo. Com os direcionamentos primordiais de Horkheimer e, posteriormente de Adorno, que não foram membros filiados ao Partido Comunista, a Teoria Crítica

da primeira geração se posicionará contra o marxismo de vertente ortodoxa, determinista e enrijecida especialmente divulgada pelos ideólogos do Partido Comunista da Rússia, da Alemanha e da leitura do materialismo histórico proposta por Vladimir Lênin (1870-1924). Os pensadores frankfurtianos se aproximaram do pensamento de Marx com a proposta de libertá-lo de formulações dogmáticas, com especial atenção, da aplicação política do marxismo na experiência soviética. Por isso, a Teoria Crítica se apropria do marxismo enquanto uma teoria social, isto é, um método para analisar a sociedade, tendo como centralidade a dialética. Nesse sentido,

Horkheimer e Adorno diziam que o pensamento de Marx, quando reduzido a uma estratégia política inflexível, ou seja, enrijecida, acabava se degenerando, tornava-se ideologia, quer dizer, ficava distante do próprio método reflexivo de Marx. Chamavam esse fenômeno de esclerose do marxismo, em função da transformação do pensamento de Marx num corpo de verdades absolutas, em uma teoria do conhecimento já acabada, com pretensão de explicar toda a realidade. (Rocha, 2020, p. 47).

A concepção mais ortodoxa do marxismo dos primeiros tempos do Instituto, bem como o privilégio de estudos pautados pelos aspectos econômicos e materiais da realidade, é progressivamente ampliada por uma produção teórica que irá beneficiar-se de consagradas diretrizes marxistas, sem, no entanto, aprisionar o pensamento de Marx em esquemas pré-definidos.⁷ As condições e os mecanismos de dominação social, cultural, política e psicológica da sociedade capitalista constituíram-se como pontos de aproximação entre os diferentes pensadores frankfurtianos, que, mesmo apresentando posicionamentos divergentes em várias temáticas, orientaram-se por uma persistente visão crítica da realidade. Desse modo,

Todos os intelectuais frankfurtianos se dedicaram a construir teorias críticas contra a situação vigente do capitalismo através da revitalização da dialética marxista com o objetivo de desenvolver o marxismo científico e libertar os seres humanos de situações que os impedia de conquistar a emancipação. (Cabral, 2022, p. 27).

A Teoria Crítica frankfurtiana preocupa-se em desvelar as aparências objetivas do mundo para revelar as relações sociais opressoras que sustentam sua existência. A objetificação das relações

⁷ O seguinte trecho do texto de Henry Giroux merece uma menção na medida em que esclarece, de modo sintético, tal afirmação: “É particularmente na rejeição de certos princípios doutrinários marxistas, desenvolvidos sob a sombra histórica do totalitarismo e através do surgimento da sociedade do consumo no ocidente, que Horkheimer, Adorno e Marcuse tentaram construir uma base mais suficiente para teoria social e a ação política. Certamente tal base não podia ser encontrada em princípios marxistas tradicionais tais como (a) a noção de inevitabilidade histórica, (b) a primazia do modo de produção na construção da história, e (c) a noção de luta de classes assim como os mecanismos de dominação ocorrem principalmente dentro dos limites do processo de trabalho. Para a Escola de Frankfurt, o marxismo pressupunha demais, ao mesmo tempo em que ignorava os benefícios da autocrítica. O marxismo tinha deixado de desenvolver uma teoria da consciência, e tinha assim expulsado o sujeito humano de seu próprio cálculo teórico.” (Giroux, 1986, p. 25).

humanas solicita uma análise crítica capaz de situá-las novamente, não como objetos ou coisas manipuláveis, mas como integrantes de contextos históricos contingentes, subordinados a variados processos de dominação. No entendimento de Marcos Nobre (2011, p. 11) é evidente que a Teoria Crítica tem como um de seus principais direcionamentos a realização de uma análise específica do sistema vigente, considerando as tendências estruturais do sistema de organização social em vigor, bem como os eventos históricos que demonstram tanto as possibilidades e capacidades para emancipação quanto os desafios que impedem esse processo. Por isso,

No período entre as duas guerras mundiais, os fundadores da Escola de Frankfurt elegeram o nome de teoria crítica para simbolizar a tentativa de conciliar teoria e prática, de alcançar a unidade da teoria com a investigação empírica e com a consciência histórica dos problemas sociais, políticos e culturais de uma determinada época. (Fontes, 2019, p. 115).

A Teoria Crítica rompe com a adesão à racionalidade instrumental que forjou o elo entre ciência e técnica na Modernidade, de modo a libertar a subjetividade e as ações humanas do domínio do imperativo universal, isto é, de uma concepção unitária de realidade. Para tanto, articula-se a partir de uma negatividade que descarta todas as teorias que não problematizam as injustiças sociais, por afirmarem uma ordem na sociedade quando analisada por diretrizes operacionais previstas por um esquema conceitual pré-definido. Para os frankfurtianos, a Teoria Crítica é dialética, investigando as relações entre teoria e sociedade para identificar as forças dominantes que tentam dissimular os contrassensos entre o que a realidade é e como ela deveria ser.

Ao retomar a concepção de razão de Karl Marx, os frankfurtianos compreenderam que o filósofo havia abordado a razão de modo limitado, vinculada com apego excessivo ao processo de produção material do trabalho, correndo o risco de perder sua força reflexiva e acabar presa em uma automatização. No entendimento da Teoria Crítica, a racionalização do Ocidente é um projeto civilizacional que impregnou todas as dimensões da vida, seja a família, a escola, os meios de comunicação ou o trabalho, sendo impossível escapar de sua autoridade. Porém, não se declara a completa submissão da razão objetiva, trabalhando-se com a proposta de que a razão pode reativar sua autoconsciência e crítica, na medida em que a crítica social é exercida enquanto negatividade da racionalização imposta pela sociedade administrada. Nesse sentido, pensar a partir da negatividade da racionalidade instrumental é entender a racionalidade crítica como uma irracionalidade.

A Teoria Crítica estende-se como uma mola propulsora por entre os pensadores da Escola de Frankfurt, pois sua elasticidade é forjada a partir da compreensão da situação civilizacional na qual nos encontramos, tendo a razão se enfraquecido na faculdade crítica para se tornar instrumento de interesses econômicos. A tentativa de saída da crise da razão, segundo Giroux (1986, p. 28), apresenta

como primeiro aspecto crucial a possibilidade de desenvolver uma postura autoconsciente, na qual estejam presentes as atividades da crítica, da vontade humana e de ação transformativa, e “em segundo lugar, significa confiar à teoria a tarefa de resgatar a razão à lógica da racionalidade tecnocrática ou positivismo” (Giroux, 1986, p. 28). O fortalecimento da racionalidade instrumental através do positivismo criou as condições para o império do pensamento técnico na sociedade ocidental. Efetivando-se como o modo de administração e de domínio da sociedade, a racionalidade instrumental estabeleceu os critérios para uma formação cultural ideológica na qual a consciência individual é orientada a adequar-se aos padrões do estilo de vida capitalista.

A manifestação mais potente da racionalidade instrumental é a proposta epistemológica do positivismo cujas influências ainda podem ser percebidas na atualidade. O projeto positivista impõe sobre a análise dos fenômenos sociais o mesmo modelo das ciências naturais, fundamentando-se na observação empírica, descrição e quantificação estatística. No campo da educação brasileira, percebe-se uma intensa valorização dos conhecimentos científicos e de cursos relacionados às ciências exatas, de saúde e de tecnologia, validados pelo critério de utilidade ao progresso técnico e social da humanidade. O desprezo pelo estudo das humanidades é resultado do que Vasconcelos aponta como o “caráter conservador” (2017, p. 93) do positivismo. Para os filósofos frankfurtianos, o positivismo tornou-se inimigo da razão, por privá-la da atividade reflexiva transformando-a em um agente a serviço da administração e do domínio social. O conhecimento valorizado pelo positivismo se reduz ao campo das ciências empíricas, despojando-o de outras possibilidades. A Teoria Crítica denuncia, nos critérios factuais do positivismo, a desconsideração da dimensão da história, das mudanças oriundas da vontade humana, pois, ao apegar-se unicamente aos fatos e as manifestações objetivas possíveis apenas no mundo físico, o positivismo elimina a ética e a reflexão sobre os fins em seus postulados teóricos. Com isso, a razão é ameaçada em sua potencialidade autocrítica, isto é, dos questionamentos referentes as suas próprias normas. A racionalidade positivista desqualificou a subjetividade e o pensamento crítico, pois estas dimensões escapam às suas diretrizes metodológicas que restringem-se ao mundo dos fatos que são observados, coletados, classificados e quantificados.

Com as orientações positivistas, a escola torna-se uma instituição destituída da tarefa de desenvolver a subjetividade e a criticidade dos indivíduos, em favor do objetivo exclusivo de uma formação técnica que possa vir a ser aproveitada com finalidade de manutenção da estrutura produtiva da sociedade, cuja consequência social é a garantia da miséria e da desigualdade estrutural. Esse desvio epistemológico proposto pelo positivismo é interpretado pela Teoria Crítica enquanto um posicionamento a favor da ideologia do conformismo e do conservadorismo político interessado apenas na manutenção do poder dos grupos que são conscientes de que esse poder depende da inconsciência de outros grupos que o aceitam e o ajudam a se perpetuar.

Outro aspecto importante da Teoria Crítica trata da complexa relação entre teoria (pensamento) e experiência (ação). A experiência, incontestavelmente, é uma importante fonte de conhecimento, entretanto, a redução do conhecimento à experiência individual aumenta o risco de distorção compreensiva referente a realidade social estudada. Por outro lado, declarar a teoria como soberana sobre a experiência, transforma-a em um receituário com formulações prontas para aplicação imediata. O autêntico valor da teoria reside na potencialidade de conduzir até a crítica e a reflexão, que mesmo sendo afetada pelo contexto, é capaz de transcendê-lo, uma vez que “o elemento crucial, tanto em sua produção quanto em seu uso, não é a estrutura a que se destina, mas os sujeitos humanos que a utilizam para dar significado a suas vidas” (Giroux, 1986, p. 38). No contexto da educação saturada de teorias prescritivas, o pensamento crítico atua como um “estado de crítica” no qual os agentes da educação possam refletir sobre sua prática, não à luz de teorias externas, mas de uma dimensão de autocrítica que entende o contexto da formação humana, ao mesmo tempo em que avalia os elementos que escapam desse contexto.

O pensamento crítico, opositor ao positivismo e sua absolutização dos fatos, orienta-se pelas relações que são estabelecidas entre a teoria e a sociedade, na dialética do particular e do universal, do todo e da parte. A crítica possível é aquela que busca o significado no fato e nos condicionamentos que incidem sobre a própria ordem discursiva, pois, a crítica está situada em um campo imanente no qual são construídas e desconstruídas mediações de caráter social, cultural, político etc. Assim, a Teoria Crítica libertando-se do jugo da pretensa neutralidade positivista, compromete-se com a autocrítica ao reconhecer que os interesses que captam os valores de seu fundamento teórico, sendo capaz de refletir acerca do contexto histórico no qual são originados esses valores e, inclusive, reconhecer as limitações desse contexto histórico e social. A Teoria Crítica não suplanta a crítica primeira a si mesma.

Seguindo nessa direção, a Teoria Crítica adquire a vitalidade de uma teoria social combativa, disposta a atuar como uma força de enfrentamento das ideologias, e para tanto, mobiliza a crítica imanente e o pensamento dialético que foram diretrizes importantes para os primeiros pensadores da Escola de Frankfurt.

A crítica imanente da Teoria Crítica realiza-se enquanto afirmação da diferença, com a desassociação da ideia clássica da identidade entre aparência e essência, o que permite compreender o objeto social a partir de suas variadas possibilidades (Giroux, 1986, p. 34). O pensamento crítico buscou avançar na dialética de tradição marxista e sua ênfase irredutível nas condições de produção material e na atividade resultante do trabalho, opondo-se aos sistemas totalitários e que conservam a ideologia de harmonia social entre as classes. Para além da capacidade humana de conceder significado ao mundo, o pensamento dialético mobiliza o pensar e o agir humanos enquanto

dimensões que se entrelaçam nas redes de significados sociais do poder, dominação e subjugação. A crítica tem como finalidade a teoria cujo interesse é voltado para as mudanças sociais. A crítica precisa estar atenta a todo pensamento ideológico, tendencioso, em especial, aquele elaborado dentro de teorias totalizantes com um tipo de pensamento a partir de um modelo estático de sociedade e relações sociais.

A Teoria Crítica orientada pelo objetivo da transformação social com foco na justiça, desperta a consciência política que situa o pesquisador no circuito dialético entre a disposição dos objetos, consciente de que esse estado das coisas não se reduz à facticidade pura, e a reflexão direcionada para o futuro que pode vir a realizar o projeto de uma sociedade mais justa e emancipada. A Teoria Crítica se impõe um elemento que transcende a objetividade, na medida em que solicita o pensamento crítico enquanto pré-condição para a efetivação da liberdade humana no mundo.

A racionalidade instrumental que dominou o pensamento do Ocidente opera por uma postura teórica dualista, seja pela primazia da experiência limitada aos fenômenos físicos que podem ser reproduzidos de modo universal pelos pesquisadores, ou pelo idealismo que se desenvolve a partir de abstrações generalistas que acabam perdendo a capacidade de compreender as forças determinantes tanto sobre o objeto analisado quanto o sujeito que conduz a análise. Para escapar ao esquema positivista que limitava a pesquisa a observação dos fatos, a noção dialética restitui a importância da reflexão e do entendimento crítico, já que o pesquisador da teoria crítica também não se limita a um conjunto teórico que direciona suas investigações, pois, é capaz de fazer a crítica do próprio conjunto teórico referencial.

Após essa breve exposição acerca do significado da Teoria Crítica para a primeira geração da Escola de Frankfurt deparamo-nos com dois aspectos essenciais dessa corrente epistemológica que podem ser pensados a partir de questões educativas: a dicotomia entre Teoria Tradicional e Teoria crítica e o materialismo interdisciplinar tendo como ponto de apoio alguns pontos do pensamento de Max Horkheimer.

O reconhecimento da fluidez da Teoria Crítica não é impeditivo para a identificação de algumas perspectivas mais dominantes que lhe deram “forma” tal como esta foi pensada pela primeira geração da Escola de Frankfurt.⁸ Com o ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, publicado em 1937, Max Horkheimer foi responsável pela primeira orientação que gerou uma espécie de guia da concepção da

⁸ Segundo, Fred Hush (2008) “a Teoria Crítica foi especialmente fluida, até intencionalmente, e seria um erro tentar tratar até mesmo sua história inicial de forma unívoca” (Hush, 2008, p. 32). Para o autor, existiu um certo grupo de questões centrais associadas a Teoria Crítica desde antes da primeira guerra mundial e que se mantiveram com a proeminência dos escritos de Max Horkheimer sobre os outros membros do Instituto. Essas questões continuaram, acrescentadas de novas proposições, após a década de quarenta, quando a influência majoritária passa para a visão “estética” do jovem Adorno, influenciado por Walter Benjamin, acerca das potencialidades da Teoria Crítica. Para o aprofundamento dessa questão consultar o capítulo um, *As bases conceituais da primeira Teoria Crítica* (Hush, 2008, p. 31-66).

Teoria Crítica para os intelectuais do Instituto. A Teoria Crítica, em sentido amplo, ultrapassa a determinação de uma diretriz filosófica, sociológica e metodológica restrita ao grupo da Escola de Frankfurt.⁹ O foco está na questão da crítica social na perspectiva frankfurtiana, na qual a crítica adquire uma postura autoconsciente diante do autoritarismo da racionalidade ocidental, projetando um discurso com implicações nas mudanças sociais efetivas no sistema social, a partir do aporte teórico de orientação negativa, na qual se busca incansavelmente uma sociedade mais justa contrária à disposição dominadora da ordem social presente.

Na perspectiva de Max Horkheimer, a Teoria Tradicional, como é vista pelas ciências positivas, se desenvolve com um conjunto de princípios analíticos gerais e a partir deles operacionaliza a análise da realidade. Pelo contrário, a Teoria Crítica não se estrutura a partir de um corpo teórico, uma vez que o princípio de suas análises são os diferentes dados da realidade que são submetidos, assim como suas próprias premissas teóricas, ao processo da crítica. Nesse sentido, a criticidade da Teoria Crítica exige que qualquer teoria seja confrontada em seus fundamentos epistemológicos, mas também éticos. Por isso, o rompimento com a racionalidade instrumental, revelando a face de dominação, controle social e a submissão do pensamento e da ação humanas por leis universais, são aspectos fundamentais para que a Teoria Crítica ganhasse força frente outros posicionamentos teóricos da época.¹⁰

Na perspectiva horkheimeriana, a Teoria Tradicional apresenta um caráter abstrato ao propor que princípios gerais, dedutivos ou indutivos, seriam os responsáveis por fornecer a coerência interna no processo de descrever o mundo. Esse processo teve como base o modelo da matemática, mas foi estendido para as ciências da natureza e as ciências humanas e sociais, proporcionando a problemática do descuido com a teoria devido a ênfase na busca pelo modelo, isto é, o método para a prática. Nesse sentido, a inspiração matemática e o modelo empírico das ciências naturais modelam a Teoria Tradicional em uma racionalidade identificada por Horkheimer como instrumental, tendo como traços basilares a subjugação da natureza, o uso do conhecimento técnico-científico e o domínio da vida social. A Teoria Tradicional se ocupa do conhecimento em suas implicações técnicas a partir de

⁹ No trecho a seguir, Marcos Nobre esclarece melhor essa afirmação: “Aqui parece residir justamente o poder do rótulo “Escola de Frankfurt”: sua força está exatamente em que inexiste a unidade, ao mesmo tempo em que a unidade é afirmada com todo vigor a cada vez. Não há mais sentido, entretanto, em prosseguir reafirmando uma unidade doutrinária inexistente. É por isso que retomar a expressão original “Teoria Crítica” significa, entre outras coisas, demarcar um campo teórico que valoriza e estimula a pluralidade de modelos críticos em seu interior. Nesse sentido, a Escola de Frankfurt diz respeito a um determinado momento e a uma determinada constelação da Teoria Crítica. A Escola de Frankfurt como denominação político-intelectual já cumpriu — e com louvor — seu papel histórico. Cabe hoje levar adiante o projeto crítico sob novas formas.” (Nobre, 2011, p. 21).

¹⁰ “A Teoria Crítica da Sociedade desenvolvida a partir dos anos de 1930 sob a direção de Horkheimer inovou em relação às propostas marxistas mais ortodoxas presentes no início da direção do Instituto, destacando a importância da pesquisa empírica articulada a uma crítica radical do positivismo e da filosofia idealista, enfatizando a necessidade de observar os dados da realidade para desenvolver uma crítica materialista coerente.” (Maia; Silva; Bueno, 2021, p. 21-22).

uma reivindicada neutralidade científica, desvinculada dos processos sociais e das questões morais que envolvem esses conhecimentos.

Nesse sentido, a Teoria Tradicional deveria ser dirigida no caminho da generalização, com o intuito fundamental de aumentar sua eficácia, de tal modo que, o mesmo aparato conceitual empregado na determinação da natureza inerte serve também para classificar a natureza viva. Podemos perceber, portanto, que, aplicar um modelo rígido das ciências naturais para a explicação do que ele chama de “natureza viva”, faz com que um dos principais objetivos da teoria seja o de classificar o objeto que investiga. (Carnaúba, 2010, p. 198).

A Teoria Crítica ao discordar da Teoria Tradicional posiciona-se contra a visão da realidade como algo homogêneo, controlável, passível de uma observação com neutralidade. A aplicação indistinta da metodologia das ciências naturais sobre as ciências sociais, é justificada porque para aquelas “o mundo aparece objetivamente como um universo de fatos, passível de descrição, revelado pela conexão interior fatual sujeita a leis.” (Horkheimer, 1975, p. 293). A Teoria Crítica em seu fundamento materialista reconhece as contradições e desigualdades nas relações sociais, diferente do positivismo que reivindica uma postura imparcial ou de neutralidade diante da tarefa de descrever os fatos sociais. Pela via da educação, a Teoria Tradicional cumpre a função prática de socializar os conhecimentos generalistas, posicionando-os em uma dimensão desvinculada dos contextos histórico-sociais o que impossibilita o entendimento da complexidade dos fatores que oprimem os indivíduos envolvidos nas diferentes relações sociais. Concentrada nas habilidades de atenção, memória e aplicação prática dos conhecimentos, esse tipo de educação não está interessada, por exemplo, no questionamento da maior das contradições do capitalismo que é a manutenção das desigualdades econômicas que sustentam a ordem social.

No embate contra a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica orienta-se por uma racionalidade que reaproxime a moral e o conhecimento, o pensamento e a experiência. O pesquisador da Teoria Crítica não se apresenta como um sujeito neutro, pois, ao interagir dentro das relações sociais resultantes da própria ação humana, ele se entende como um integrante dessas relações não lhe sendo possível elaborar apenas uma conceituação isenta de percepções subjetivas. Nesse contexto, a Teoria Crítica afasta-se de concepções estáticas, atemporais ou relativistas de conhecimento, pois, reconhece que “o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (*Erkenntnis*), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (*verdinglichte*) e, por isso, ideológica.” (Horkheimer, 1975, p. 129). O fundamento dialético permite ao pesquisador se aproximar do conhecimento da crítica, da análise da sociedade permeada por injustiças e paralisada em suas potencialidades transformadoras, não sendo um dado natural essas relações sociais analisadas.

Percebe-se em Horkheimer a atribuição da divisão da sociedade em classes e o desenvolvimento da consciência de classe na classe específica do proletariado segundo o marxismo ortodoxo, como elementos do esquematismo da Teoria Tradicional. O processo de naturalização desses posicionamentos limitam a reflexão acerca do funcionamento interno das sociedades, por meio da cristalização do pensamento que busca descrever a realidade sem problematizá-la. São desprezadas as profundas implicações subjetivas do indivíduo e suas relações com o grupo social em função apenas da descrição da condição historicamente situada do indivíduo na exploração do trabalho capitalista. A Teoria Crítica inverte a lógica da Teoria Tradicional no que se refere a sua proposta metodológica no contato com os objetos de conhecimento e investigação social, conforme as palavras de Horkheimer,

Se a teoria crítica se restringisse essencialmente a formular respectivamente sentimentos e representações próprias de uma classe, não mostraria diferença estrutural em relação à ciência especializada; nesse caso haveria uma descrição de conteúdos psíquicos, típicos para um grupo determinado da sociedade, ou seja, tratar-se-ia de psicologia social. A relação entre ser e consciência é diferente nas diversas classes da sociedade. (Horkheimer, 1975, p. 143).

A Teoria Crítica em Horkheimer destaca a importância do comportamento crítico do indivíduo, independente de classe social, de auto reconhecer-se diante das misérias e injustiças da sociedade capitalista. A educação, em perspectiva crítica, pode contribuir para que o indivíduo obtenha a consciência de que suas potencialidades não são exclusivamente demandas que necessitam adequar-se ao modelo social vigente, pois busca “apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para *emancipação*” (Carnaúba, 2010, p. 199, grifo do original). Por isso, a educação crítica diferencia-se radicalmente da educação tradicional por adotar uma postura consciente, um comportamento crítico que, ao guiar-se pelo princípio de emancipação, pauta-se em uma metodologia pedagógica preocupada em desenvolver a liberdade da consciência objetificada pelas imposições sociais.

A opção do pesquisador pela Teoria Crítica desenvolve o comportamento crítico que rompe com a perspectiva de divisão social, a fragmentação e o isolamento epistemológico da Teoria Tradicional. Surge aqui a problemática da manifestação da consciência, que a Teoria Crítica investiga, enquanto submissa a racionalidade mecânica associada aos processos de domínio da estrutura social. Restringir-se a simples descrição da sociedade não evidencia a consciência crítica, e menos ainda, o comportamento crítico. O pesquisador crítico ao se propor a análise da realidade também é capaz de

denunciá-la, pois ele compreendeu que a totalidade da vida está submetida ao mundo administrado do capitalismo.

A crítica à racionalidade instrumental que se expressa no processo social dominador, é fundamentada pelos pensadores frankfurtianos no imperativo kantiano de emancipação. O ponto essencial é o reconhecimento da possibilidade de realização da emancipação do ser humano. A Teoria Crítica dissolve os limites que separam o indivíduo e a sociedade, o conhecimento e a prática, uma vez que na Teoria Tradicional o todo é visto a partir de uma perspectiva externa ao observador, por uma determinação natural de uma racionalidade social como se esta não fosse o resultado das ações humanas. O conhecimento descrito na Teoria Tradicional reclama um distanciamento do objeto estudado visto como inserido em uma realidade estática, naturalizada, permitindo então que a ciência atingisse seu escopo principal: a imparcialidade. Sendo evidente o reconhecimento da distinção entre teoria e prática, o que a Teoria Crítica propõe é despertar a possibilidade de considerá-los em conjunto, aceitando o todo não como algo inerte, mas como resultado cambiante das ações humanas e assim permitir que da reflexão teórica possa nascer também um comportamento emancipado.

O conhecimento científico na modernidade orientou-se por uma ânsia de especialização, que se desdobrou na criação entusiástica de diferentes disciplinas obcecadas pela compreensão da realidade em seus aspectos particulares. Com essa variedade de disciplinas aumenta-se a dificuldade do entendimento da sociedade em totalidade, marcada pela divisão de classes e pelo domínio do capital. Identifica-se assim, que a ciência moderna corroborou com a manutenção da ordem existente sem questioná-la em suas estruturas desiguais. A Teoria Crítica não rejeita a especialização dos conhecimentos de modo arbitrário, mas procura expor-lhe o lado positivo e crítico com o aproveitamento da interdisciplinaridade científica para elaborar um diagnóstico do tempo presente cada vez mais completo. Essa proposta de Horkheimer de uma Teoria Crítica como materialismo interdisciplinar desenvolve análises que fundamentalmente denunciam

a distância cada vez maior entre as possibilidades de emancipação da humanidade pela satisfação material de suas necessidades – proporcionada justamente pelo desenvolvimento da técnica e da ciência – e a emergência de irracionaisismos políticos, do controle das massas pela mesma técnica que apresentava um horizonte de liberdade. (Maia; Silva; Bueno, 2021, p. 23).

O diagnóstico do tempo presente na Teoria Crítica horkheimeriana efetiva-se a partir da constatação de que as ações humanas estão historicamente situadas, e reclamam o entendimento do contexto histórico no qual foram originadas. O desprendimento da Teoria Crítica de referenciais teóricos prontos permite que os conceitos sejam mobilizados de modo dinâmico, sem que estejam reféns a tradições ou modelos metodológicos. Sendo assim, o procedimento do teórico crítico é

exercido com a possibilidade de aplicar no seu diagnóstico do tempo presente os conceitos da tradição, mas sem o enriquecimento advindo de um contexto histórico já ultrapassado.

Outro ponto sensível é a ausência do autorreconhecimento do pesquisador crítico como integrante da ordem social. A consciência do pesquisador está situada em um determinado contexto que precisa ser identificado, descrito, mas fundamentalmente deve ser questionado. A autonomia do pensador corre o perigo de ser dissimulada devido uma falsa liberdade, mera aparência, que pode, no fundo, apenas estar reproduzindo o mesmo esquema pretendido pela Teoria Tradicional no que se refere a aceitação da ordem do mundo capitalista como um fenômeno imutável. O diagnóstico do tempo presente é um fator fundamental para a ampliação da Teoria Crítica ao reconhecer os seres humanos como capacitados para um comportamento direcionado para a emancipação, conscientes dos limites impostos pelo processo histórico de sua própria época. A racionalidade instrumental ideologiza esse diagnóstico, no sentido de que

O falso do *Esclarecimento* não é a aplicação do raciocínio lógico-dedutivo, da necessidade da disciplina ou mesmo da precisão metodológica. A sua falsidade se caracteriza pela pretensão de que a relação sujeito-objeto seja indefinida, passível sempre de ser modificada mediante o exercício da vontade, a despeito dos entraves e condicionamentos sociais. (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 52-53).

Cabe ainda uma palavra acerca do materialismo proposto por Max Horkheimer divergente de orientações idealistas e positivistas. O materialismo horkheimeniano recusa o princípio de identidade entre realidade e teoria, no qual um fenômeno específico é interpretado por um conjunto teórico que articula as dimensões do particular e do universal no conhecimento. A matéria em si mesma é desprovida de sentido, por isso, o valor de um conhecimento está associado a um contexto material e epistemológico específico. Diferente da tese idealista, não se exerce sobre realidades particulares um sistema de juízos gerais, sendo necessário analisar esses juízos a partir de contextos sociais concretos. Em relação a perspectiva da pesquisa empírica, Horkheimer atribui-lhe uma importância diferente da metodologia positivista, que é puramente descritiva e instrumental, por reconhecer o valor da pesquisa no entendimento de questões históricas a partir de uma orientação emancipadora do ser humano.

O desenvolvimento teórico de um pesquisador materialista, ou crítico, reconhece as relações dinâmicas e conflituosas entre o sujeito conhecedor, o objeto conhecido e o contexto sócio-histórico, no qual sujeito e objeto estão submetidos. Essas investigações comportam a dimensão teórica e empírica, pois, na medida em que não são orientadas por uma teoria universal, os fenômenos estudados são considerados caso a caso, sendo que “os conceitos resultantes estão em conexão com a situação histórica e não são absolutos” (Maia; Silva; Bueno, 2021, p. 25). Diferente do conhecimento determinista do positivismo, o pesquisador materialista assume o sentido histórico e

temporal dos conhecimentos resultantes das relações entre subjetividade, sociedade e cultura, considerando que esses conhecimentos adquirem força de verdade não pela absolutização dos conceitos, mas por suas possibilidades práticas.

O materialismo histórico-dialético deve se precaver contra o erro de cair na mesma armadilha metodológica do idealismo. O idealismo desenvolve conceitos *a priori* com os quais interpreta a realidade deixando-se transformar em ideologia por inferiorizar a dimensão material, do sofrimento humano e das injustiças sociais. O materialismo privilegia a dimensão material, ao mesmo tempo em que exerce a crítica sobre as ideias elaboradas para justificar a manutenção dos processos sociais, especialmente, naqueles onde a emancipação é execrada em favor da miséria estrutural.

A dialética horkheimeriana trabalha com a concepção de que o conhecimento válido é aquele que busca analisar um processo histórico reconhecendo “que os elementos em jogo mudam continuamente em sua recíproca determinação e, desse modo, não podem ser nem completamente distinguidos nem idealisticamente identificados” (Maia; Silva; Bueno, 2021, p. 27). A tarefa da dialética é articular os elementos psicológicos, culturais e materiais das investigações situando-os no contexto do capitalismo monopolista, evitando uma análise isolada. Trata-se de identificar as ideologias impostas sobre uma suposta autonomia do indivíduo na qual “só se constata a irracionalidade dessa orientação para a conduta individual pela mediação do todo, assim como este só se torna apreensível pela observação conjunta dos indivíduos” (Maia; Silva; Bueno, 2021, p. 28).

Após essa concisa exposição das diretrizes gerais da Teoria Crítica fundamentada por Max Horkheimer, direciona-se a reflexão para a Teoria Crítica da sociedade do filósofo Theodor Adorno, para apontar elementos relacionados com o campo da educação. Fundamentados nos aportes da Teoria Crítica adorniana prepara-se o campo para se atingir a análise da proposta de educação expressa no documento curricular do ensino médio catarinense. Essa nova diretriz educacional entrou em vigor em um momento político conturbado no Brasil e atravessado pela pandemia mundial da COVID-19, fatores que suscitaram os sentimentos de insegurança e de instabilidade que, por sua vez, são impulsionadores de debates importantes dentro dos ambientes educacionais. A ausência dessa reflexão implica em minimizar o protagonismo dos agentes da educação tornando-os meros receptores das exigências burocráticas de uma nova legislação, inconscientes das influências marcadamente neoliberais e tecnicistas atribuídas nos documentos que passaram a nortear os processos de ensino-aprendizagem nas escolas catarinenses.

2.2 THEODOR ADORNO: TEORIA CRÍTICA E SUAS TECITURAS NA EDUCAÇÃO

A Teoria Crítica da sociedade de Theodor Adorno origina-se no diagnóstico do tempo presente realizado em coautoria com Max Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento* (2021), publicado no ano de 1947. Com base na análise de Adriano Januário (2020), é imprescindível destacar que o diagnóstico do tempo presente proposto por Adorno e Horkheimer nesse livro, sofrera mudanças a partir dos escritos tardios de Adorno das décadas de 1950 e 1960. O diagnóstico da *Dialética do Esclarecimento* (2021) apresentava-se em uma perspectiva demasiadamente pessimista na qual os filósofos, no contexto de escrita, não conseguiram identificar processos de resistência diante do anunciado processo de integração total decorrente do domínio totalitário da racionalidade instrumental. Por meio do tema da resistência, Januário argumenta que Adorno, foi capaz de identificar uma abertura para a maioria e a criticidade em fenômenos sociais marginais, com destaque para a educação, de modo a ampliar o diagnóstico da década de 1940, que ficou restrito a perspectiva desolada de adaptação acrítica do indivíduo a sociedade capitalista. Nesse contexto, Januário destaca que

O termo *resistência* [*Widerstand*] nos escritos de Adorno, tal como surge na década de 1960, permite abranger diversas possibilidades de oposição à dominação social levada a cabo pelo capitalismo. [...] a resistência consiste, de modo geral, naquele “não se deixar levar” ou “pensar crítico” que não aceita o que é dado como verdadeiro. É por isso que Adorno vê nessas disposições para a contraposição à dominação a chance de “maioridade”, a chance de se originar nessa sociedade mesma, na sociedade capitalista e heterônoma, mulheres e homens que sejam autônomos e que, portanto, não respondem positivamente aceitando a completa determinação externa de suas vidas. Se algum dia a emancipação surgir como tendência, ela só poderá surgir a partir desse núcleo mínimo de resistência alojada na maioria, embora Adorno não aprofunde suas análises sobre movimentos sociais em seus escritos tardios. (Januário, 2020, p. 45).

No presente trabalho, opto pela retomada de alguns aspectos centrais do diagnóstico do tempo presente conforme encontra-se disposto no livro da *Dialética do Esclarecimento* (2021), porém, de modo contrário à uma disposição dogmática. Tal atitude é antagônica ao desenvolvimento da Teoria Crítica, que em sentido adorniano, atribui à verdade um núcleo temporal. Por isso, é incompatível com a teoria de embasamento crítico a tentativa de apropriar-se de um diagnóstico do tempo que não estabelece relação com os desafios contemporâneos. As reflexões que se seguem a partir desse ponto, resultam de um diálogo com os escritos adornianos no horizonte das condições nas quais se efetivam a educação no interior dos processos sociais vigentes.

A premissa do livro é a constatação de que o esclarecimento pretendido pela modernidade se perverteu em uma calamidade triunfal, pois os objetivos do desencantamento do mundo, da dissolução da força dos mitos e do triunfo do conhecimento sobre a imaginação resultaram em um tipo de esclarecimento dominador. O esclarecimento pretendido pela sociedade moderna tem como

núcleo a subjugação da natureza, através da apropriação de todas as formas de conhecimento e ações práticas como auxiliares nas intervenções sobre o mundo, cujo principal aliado é o aparato técnico-científico. Os frankfurtianos identificaram que esse conhecimento técnico-científico tornou-se incontrolável, com o poder de escravizar todas as criaturas e perder a complacência em face de alguns de seus senhores. O projeto civilizatório ocidental disposto em estruturas racionalizantes de controle estabeleceu um domínio totalitário ao afirmar que “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (Adorno; Horkheimer, 2021, p. 19). Isto é, o projeto do esclarecimento moderno resultou na submissão da realidade ao tipo de organização administrável do capitalismo, com a imposição de regras pré-definidas em todos os âmbitos da existência humana e da natureza.

Mediante as reflexões dos pensadores frankfurtianos surge esse diagnóstico de que o esclarecimento em sua faceta controladora, submete tudo, inclusive a própria humanidade, ao domínio exclusivo da racionalidade instrumental. A análise da sociedade como um todo, o que inclui o campo da educação, foco desse trabalho, propiciou significativas reflexões nos textos de Adorno que realizou o movimento da escrita acerca dos modos como a educação encontra-se submetida a racionalidade dominante.

O projeto do esclarecimento, ampliado pelo positivismo, promoveu uma espécie de unificação intelectual na qual os diferentes conhecimentos e técnicas das ciências foram reduzidas ao domínio das atividades sensoriais, com a rejeição de proposições metafísicas ou reflexivas devido o apego exclusivo ao fundamento epistemológico empírico. Esses direcionamentos impactaram no fenômeno do empobrecimento do pensamento e da experiência contemporâneas. O esclarecimento manifesta-se com uma estrutura organizacional-administrativa, cuja manutenção depende da incapacidade do exercício da autonomia individual. A prevalência dos métodos, a despreocupação com os fins e a identificação do sujeito e do objeto como validação do real impede o exercício do pensamento negativo, o que acaba por caracterizar nossa época como um momento da história na qual o sujeito sofre com a dissolução do individual restando-lhe a ilusão de uma consciência autônoma. O sujeito é reduzido ao plano da existência privada e da esfera do consumo, isto é, uma condição de alienação conferida pelo molde do individualismo. Uma vez que a realidade já se apresenta dominada pela racionalidade técnica, o sujeito entende que “o que sobra como vida é a manifestação do sistema de produção: o ser reduzido e degradado” (Rocha, 2020, p. 35). Nessa direção é que se torna inteligível a crítica de Adorno ao otimismo progressista do esclarecimento moderno.

O sujeito contemporâneo dispõe de uma percepção da realidade mergulhada na imperiosa mediação dos dispositivos tecnológicos. O esclarecimento que declarou guerra contra a visão metafísica do mundo, produziu um recorte da realidade caracterizada pela artificialidade das imagens

técnicas. A proliferação intensa e desmedida de conhecimento que identifica nossa época como a sociedade do conhecimento é acompanhada por uma paradoxal manutenção da ignorância e da ausência de consciência crítica. Há uma tendência de aceitação generalizada do conhecimento de viés provisório, por parte de sujeitos orientados por uma semiformação que não apresenta relação com o conhecimento crítico e, por consequência, torna cada vez mais fracassado o projeto iluminista da formação de uma humanidade orientada pelos valores da autonomia e de liberdade. Ao ilustrar a questão a partir das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em expansão contínua em nossa época, Rocha (2020) destaca que,

As TICs introduzem uma alteração fenomenológica significativa em nossa percepção cognitiva do mundo. Citamos, como exemplo, a dificuldade na determinação da autoria das informações ou notícias, bem como: o aparente anonimato do que se comunica; deslocamento emocional produzido pela mediação imagética da informação; transferência da memória, uma vez que é comum a transferência da memória orgânica para a memória do computador, arquivando-se, em dispositivo externo, aquilo que se tinha que lembrar; diminuição drástica da atenção sensitiva e oral, a ponto de ampliar, espantosamente, a esfera da ignorância, não mais reconhecida como tal. Ou seja, a ignorância é ignorada, o que é também uma forma de embrutecimento racional. (Rocha, 2020, p. 38).

As questões elencadas por Rocha (2020) também foram, respeitados os limites de tempo e de linguagem, questões que emergiram nos escritos de Adorno. A partir de sua experiência enquanto intelectual alemão de origem judaica sobrevivente do Holocausto, Adorno reivindica um imperativo moral para as propostas educativas nas sociedades democráticas: uma educação contra a barbárie capacitada para impedir as condições ideológicas e políticas que tornaram possível o surgimento dos campos de concentração como o de Auschwitz. Esse imperativo moral avança na temporalidade da história humana posicionando-se de modo enfático contra a cultura da violência e do embotamento da emancipação humana. A Teoria Crítica adorniana articula-se na esfera da educação com o intuito de favorecer o exercício da crítica a partir das experiências sociais que se manifestam dentro da racionalidade instrumentalizadora da “pressuposta” criticidade dos indivíduos.

Adorno interrelacionou investigações do desenvolvimento do capitalismo e as múltiplas facetas do avanço técnico, das formas de produção material e da elaboração da própria cultura. A releitura do projeto do esclarecimento moderno na *Dialética do Esclarecimento* (2021), com os objetivos inaugurais da felicidade, liberdade e progresso, posicionou o filósofo frankfurtiano na constatação de que esses objetivos já não são mais passíveis de realização. A civilização ocidental orientada pelos princípios da racionalidade instrumental, na tentativa de triunfar sobre a barbárie, tornou-se cúmplice de uma espécie diferente de barbárie entranhada no tecido social. O progresso e o bem-estar coletivo,

segundo a racionalidade instrumental, passaram a ser vistas a partir da ótica da utilidade, podendo se expressar em formas perversas de menor ou maior dominação social.

Adorno fundamentando-se na psicanálise de Sigmund Freud, entendeu o ser humano “como portador de uma sensação de mal-estar, resultante das frustrações de ser contemporâneo de uma mentalidade regressiva e pouca ilustrada, no sentido emancipatório” (Rocha, 2020, p. 60). O pensamento dos frankfurtianos concorda com Freud que, em termos civilizacionais, quanto maiores são as conquistas do desenvolvimento técnico-científico mais crescem as aproximações com a barbárie, agravando o distanciamento das grandes promessas civilizatórias do próprio esclarecimento. O preço a pagar pela liberdade e domínio da natureza é uma constante tensão entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que a racionalidade instrumental não se limita, sendo capaz de ações características da barbárie quando julga necessário para impor-se sobre tudo e sobre todos. Tais perigosas concessões são realizadas em nome da felicidade, liberdade e progresso que contribuem com o ocultamento do não atendimento de concessões favoráveis as coletividades, pois atende somente aos interesses de diminutos grupos privilegiados.

A perspectiva adorniana indica que a consciência individual tende a estagnar-se em conformidade com os mecanismos predominantes na esfera pública. A Teoria Crítica suscita o diagnóstico de que os indivíduos massificados na contemporaneidade, ao assimilar as disposições da cultura geral, experimentam uma desintegração do convívio baseado no diálogo e solidariedade. O clima cultural generalizado torna as vivências niilistas independente do posicionamento ideológico do indivíduo, seja ele de propensão progressista ou mais conservadora. O afincamento na defesa de posicionamentos mais individualistas tende a abrir espaço para caracterizações de comportamentos fascistas, pois, a cultura atual é permeada pelas estereotipias que apaziguam o desconforto e a insatisfação da multidão desconectada. Essa identificação entre pensamento e realidade, entre sujeito e objeto, ocorre de modo não crítico, e mesmo inconsciente.

A escola e a formação dos indivíduos atuais movimentam-se a partir da lógica impositiva do sistema capitalista que pouco pode ser confrontada, reduzindo cada vez mais a autonomia dos indivíduos. As estereotipias, apesar de não poderem ser classificadas previamente como comportamentos de barbárie são os principais elementos que possibilitam o seu fortalecimento. Adorno situou essas questões no contexto da resistência a expansão da ideologia nazista, inimiga da autonomia e da emancipação individual e social. O refúgio no coletivo era celebrado em nome da glorificação do todo e da possibilidade do indivíduo não se sentir amedrontado, aniquilado e necessitado de agir por conta própria. O preço dessa falsa segurança é sempre a renúncia ao uso livre da razão em favor das imposições externas indicadas como guias existenciais.

O modelo burguês de educação tornou-se um marco no desenvolvimento histórico da civilização ocidental na medida em que se impôs enquanto um pensamento unificador, disposto a eliminar as diferenças e os elementos dissonantes no tecido social. Aliado ao projeto do Iluminismo, que elevou o anseio pelos critérios racionais através da eliminação das contradições presentes nos discursos mitológicos ou religiosos, o modelo educativo burguês tornou a humanidade vítima de seu próprio desejo: o domínio da natureza é o domínio do próprio ser humano. O esclarecimento, o controle técnico da natureza externa e a apaziguação do medo do desconhecido posicionaram o ser humano na condição de dominador, mas há uma contradição intrínseca nesse processo. A grandiosidade das criações técnicas se desassocia da criação de bens culturais tornando possível que a barbárie volte a ocupar um lugar na sociedade quanto mais são submetidos o pensamento e a sensibilidade aos interesses destrutivos da racionalidade instrumental.

Pode-se inferir do texto da *Dialética do Esclarecimento* (2021) implicações educacionais como a discussão acerca das contradições do projeto do esclarecimento que, no esforço de evitar a barbárie termina por potencializá-la, uma vez que danifica a capacidade de reflexão e racionalidade crítica. A racionalidade instrumental forma uma mentalidade administrada que sustenta a sociedade administrada, na qual tudo precisa ser igualado e dominado aumentando o controle sobre os grupos sociais. Para ilustrar essa condição, é destacado por Rocha (2020) a danificação do pensamento reflexivo pelo contato exclusivamente virtual com os objetos:

[...] hoje em dia se impõe a tendência de que, a partir da preponderância dos meios de comunicação de massa, se fixe o hábito apenas da observação virtual dos objetos, em vez do contato efetivo com estes. Ou seja: à medida em que o acesso à mensagem, às imagens, encontra-se facilitado pelos meios de comunicação (internet, entre eles), mais se experimenta a satisfação dos gostos efêmeros do contato virtual com o que é produzido pela *indústria cultural*, sedimentando-se forma de cultura definida por Adorno como semicultura ou semi formação. (Rocha, 2020, p. 64).

Esse cenário suscita o interesse pela investigação acerca de um projeto educacional a partir da Teoria Crítica de Adorno, na qual o filósofo indica alguns elementos centrais para uma educação crítica. No texto *Educação após Auschwitz* (2021) encontra-se a resposta adorniana inconfundível: a educação precisa constituir-se como uma resistência a barbárie. Mediante o conhecimento dos diferentes mecanismos materiais associados as mentalidades que compactuam com o surgimento do horror e do genocídio, a atividade educativa se constituirá como uma resistência para impedir que os eventos inomináveis do passado assumam uma nova configuração nas sociedades presentes devido aos seus silenciamentos. Nesse sentido, Alex Silva (2019) indica que

O não confronto com a barbárie é condição para que tudo aconteça de novo. A “educação contra a barbárie” exige, portanto, uma crítica radical das mediações objetivas e subjetivas pressupostas das relações tecnificadas. Assim, o único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista de uma educação autorreflexiva. Para Adorno, evitar Auschwitz implica resistir ao poder cego de toda espécie de coletividade massificadora, de brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos. (Silva, 2019, p. 113).

No fundamento da Teoria Crítica de Adorno encontra-se a conquista da emancipação, como uma tarefa prática que precisa ser experimentada com seriedade pelas pessoas em processos formativos. O primeiro passo dessa conquista é a retomada de consciência para clarificar a contradição existente entre pensamento e ação, consciência e realidade, isto é, manter uma postura de estranhamento diante do que é apresentado como a verdade. A emancipação está sujeita ao jogo do enfrentamento a violência, ideologias, banalização e o aperfeiçoamento da liberdade. A instituição escolar tem o compromisso de favorecer a expressão da emancipação, com “o enfrentamento dos esquemas fechados do real, a coragem civil de contraposição às falsas verdades disseminadas como válidas exige a habilidade de enfrentar as ambiguidades do processo de adaptação/emancipação” (Rocha, 2020, p. 66-67).

A insensibilidade adentra nos ambientes escolares reproduzindo padrões que tornam as relações cada vez mais violentas e desagregadoras. Os indivíduos insensíveis, com a sensibilidade embotada, aceitam sem resistências essas condições, pois “o desprestígio da experiência corresponde à experiência da morte, já que o nível de impotência que decorre destas situações é equivalente à paralisação fatal dos instintos vitais” (Rocha, 2020, p. 67). A formação dos indivíduos passa a equivaler a própria estrutura social, com o desprestígio dos valores culturais e apegada as formas de regressão. O trabalho educativo para evitar as condições de violência e aniquilação do ser humano pela repetição de Auschwitz, nos termos adornianos, fundamenta-se no compromisso com a tomada de consciência dos mecanismos de violência que foram naturalizados e são potenciais estopins para o ressurgimento de novas formas de barbárie.

Em uma Alemanha traumatizada após os eventos do nazismo, para Adorno a identificação das formas de barbárie já experimentadas nas sociedades é uma tarefa indispensável para a formação dos indivíduos. A emancipação humana resulta da conquista da consciência autônoma, o que, obviamente é muito mais complexo do que as resoluções com métodos ou reformas curriculares no âmbito da educação formal. O fundamento encontra-se no reconhecimento da crise instaurada em nosso sistema educacional, por isso, Adorno indica em termos gerais, a educação como processo da autorreflexão crítica, o enfrentamento das perigosas ideologias genocidas e a consideração das interferências políticas nos interesses educativos.

A educação contra a barbárie, indica a luta pela eliminação na totalidade das formas de violência disseminadas na sociedade. Entretanto, não se trata da tarefa de conceber modelos teórico-prático para problemáticas complexas e que assumem novas características com o decorrer do tempo. O foco está na reafirmação da crítica enquanto uma necessidade social diante da prevalência da racionalidade instrumental e seu reforço por intermédio da indústria cultural cujos efeitos são nocivos para a formação humana. O ponto de equilíbrio situa-se diante de uma educação que não sucumba a uma perspectiva individualista, e nem a um totalitarismo ou massificação, mas possa auxiliar da melhor maneira possível o processo de adaptação e de emancipação do indivíduo. A crítica é o elemento indispensável na formação educacional, pois através dela ocorrerá o diálogo com a realidade sócio-histórica permitindo a análise da situação cultural da sociedade, e o entendimento das mentalidades controladoras e homogêneas favorecedoras de determinados grupos.

No centro da educação crítica encontra-se a efetivação da razão emancipatória, contrária a razão instrumental sendo esta denunciada pela Teoria Crítica como uma razão que comporta em si tendências aos irracionalismos, como é o conformismo dos grupos socialmente explorados com sua situação de miséria material. A opção pela dialética negativa em Adorno visa o entendimento de que a análise social, em especial, o campo da educação, precisa enfrentar as simplificações conceituais que acabam dissimulando a realidade dos fatos. É tarefa da educação olhar para si mesma e realizar uma crítica interna. Enquanto fatores situados na história, a escola e os agentes da educação não podem se eximir de fazer a análise das relações internas e com a sociedade ao seu redor, de modo que suas reflexões não estejam paralisados por conceitos abstratos que obstruem uma relação mais livre entre o sujeito e o objeto. A consciência crítica sofre ameaças para além dos processos de alienação ou ideologia, isto é, pela possibilidade da anulação ou apagamento da própria consciência na totalidade da racionalidade instrumental. A identificação imediata da realidade com o pensamento, e de suas representações dominantes caracteriza uma educação que se adapta, sem maiores exigências, ao controle técnico-instrumental. A educação crítica assume para si a tarefa de realizar a crítica da cultura e das relações sociais a fim de que se possa desbravar caminhos para a autonomia e emancipação humana.

Antes de Adorno, o esclarecimento (*Aufklärung*) foi discutido por Immanuel Kant (1724-1804), que argumentou que a questão não está posta na ausência da razão como o motivo da menoridade, ao contrário, a culpa está na insistência em permanecer na condição de menoridade devido ao medo e a preguiça de usar o próprio entendimento. O programa kantiano teve como cenário o iluminismo do século XVIII que encontrou seu auge na habilitação da razão como o instrumento seguro para a autonomia, a liberdade e a exaltação do ser humano. A grande pretensão iluminista foi a de combater práticas, valores e ideias que não se sujeitavam a análise crítica da razão.

O aspecto recuperado pelos frankfurtianos da tradição iluminista foi a articulação entre emancipação e reflexão crítica. A emancipação mobiliza-se junto com a vontade de ser racional, por isso, pensar uma formação para o indivíduo é pensar em um processo que conjugue a racionalidade e a sensibilidade como faculdades morais ou práticas. Por isso, Adorno concedeu atenção para o evento do esvaziamento da capacidade crítica do indivíduo no mundo contemporâneo. A associação sujeito-objeto da epistemologia tradicional, a prevalência do método positivista e o cientificismo tornaram-se fatores mitigadores da criticidade. Conforme explicitada na seção anterior, o positivismo reduziu a realidade aos aspectos quantificáveis, o que levou ao empobrecimento da compreensão de suas múltiplas facetas e dimensões, absorvendo as realidades particulares na tirania do universal. O fundo irracional dessa metodologia retirou a força do indivíduo que pela perda da autonomia tem sua identidade desintegrada e sufocada pela necessidade de atender as demandas sociais.

A Teoria Crítica de Adorno realiza a crítica à metodologia do positivismo e do cientificismo, situando-a no domínio da Teoria Tradicional. O filósofo compreende a importância de uma ciência capaz de realizar a intervenção na estrutura social de modo a gerar mudanças significativas. Nesse sentido, a ciência ou teoria proposta em termos adornianos é aquela que se preocupará com o entendimento dos mecanismos que inviabilizam a condição humana plena. A investigação dos mecanismos ideológicos resulta na compreensão das ideologias contrárias a alteridade, pois buscam agir com violência contra tudo o que escapa dos esquemas e modelos pré-estabelecidos. Sendo assim,

Para Adorno, a ideologia é uma forma de pensamento de identidade – um estilo veladamente paranoico de racionalidade, que transmuta inexoravelmente a singularidade e a pluralidade das coisas em mero simulacro de si ou que expulsa para além de suas fronteiras, em um ato de exclusão dominado pelo pânico. Por isso, o oposto da ideologia não seria a verdade ou a teoria, mas a diferença ou a heterogeneidade (Rocha, 2020, p. 125).

Adorno mobiliza a necessidade de uma dialética negativa capaz de promover a libertação do pensamento da condição positiva, cuja afirmação tirânica fundamenta-se na identidade imediata entre pensamento e realidade. A partir do posicionamento adorniano em favor da não-identidade essencial do mundo, pode-se pensar um processo educativo capaz de libertar-se da condição reprodutora de um conceito e de uma prática de formação vinculada aos interesses da racionalidade instrumental e da sociedade capitalista. E ainda, da concepção do indivíduo adaptado a formação instrumental tolhido em suas potencialidades, já que não se compreende capacitado para reagir contra o sistema dominante.

A mudança na ordem tradicional da epistemologia abre espaço para reflexões voltadas para a educação desvinculadas do princípio de identidade, pois, se para Adorno, a identidade é a forma de

manifestação da ideologia, esta deve ser recusada. Em uma sociedade tão desigual como a nossa, o princípio de identidade se esforça para anular as contradições apoiando-se na burocracia capitalista que aperfeiçoou o princípio de dominação social. A escola dentro desse princípio de dominação, atua no sentido de uniformizar os indivíduos, reduzindo suas potencialidades para que se adequem a um tipo de “projeto pedagógico” que, por falta de reflexão crítica, não é compreendido como a projeção da mesma estrutura uniformizante da sociedade.

Por intermédio da dialética negativa adorniana a afirmação positiva do modelo econômico-cultural do capitalismo como totalizante é questionada. A Teoria Crítica precisa empenhar-se justamente na busca por revelar as contradições do real, pois, somente o pensamento negativo é capaz de comportar uma autêntica compreensão da realidade que ocorre tanto pela visão de conjunto quanto pela negação dos sujeitos. Os constantes conflitos dos seres humanos com o real indicam a impossibilidade de uma realização plena do sujeito que possui, entretanto, uma condição que irá situar as suas diferentes experiências. O sujeito precisa encontrar o equilíbrio entre a individualidade e as solicitações do coletivo. A dialética negativa adentra nas estruturas sociais e culturais para desvelar o que a ideologia encobre, e justifica-se a si mesma, tendo em vista ser impossível uma adequação completa e imutável dos sujeitos a um processo social, tal como é a sociedade capitalista, crivada de contradições internas.

O principal mecanismo uniformizador na sociedade contemporânea é a indústria cultural com domínio total sobre as consciências dos indivíduos. A indústria cultural é marcada pela propagação da semicultura, que se expressa pela incapacidade crítica e conformação pacífica a realidade. Os indivíduos adquirem uma semiformação justamente por se conformarem as experiências da semicultura. Nesse processo, a consciência é orientada a renunciar à autodeterminação em benefício da aceitação dos produtos pré-dispostos pela cultura. Independente do entendimento e das informações cada vez mais acessíveis e difundidas, isso não basta para auxiliar a consciência na tarefa de reconhecer-se em uma condição objetificada, uma vez que a semiformação tornou-se o modo operante da vida social.

Diante dessa condição existencial, o pensamento corre o perigo de orientar-se por um tipo de projeção em nível absoluto e paranoico. O pensamento expulsa de si mesmo a complexidade da reflexão, apegando-se em visões parciais do real associadas aos preconceitos e totalitarismos. Adorno exemplifica o prejuízo máximo do espírito objetivo quando este alcança o patamar da incapacidade de reflexão no campo de concentração de Auschwitz. Para o filósofo, Auschwitz é o símbolo unificador de todos os horrores perpetrados no período do nazismo, isto é, a expressão máxima da barbárie. A perda da condição humana em Auschwitz torna-se o emblema da modernidade em crise, de uma crise que permeia a sociedade que não consegue lidar de modo adequado com a angústia e o

sofrimento gerado pelo confronto entre a razão e a barbárie. Adorno estava ciente de que a experiência de Auschwitz ainda não havia despertado os indivíduos para a luta contra as condições que possibilitaram todo aquele horror. Assustadoramente o diagnóstico de Adorno é atual, tendo em vista que em nossos dias eventos como a negação do Holocausto e o antissemitismo estão se revigorando em discursos de diferentes segmentos sociais. Nas palavras de Adorno,

Milhões de pessoas inocentes – e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinadas de uma maneira planejada. Isso não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como sendo um fenômeno superficial, como sendo uma aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. (Adorno, 2021a, p. 130).

Apesar do pessimismo e das tendências contrárias, é necessário insistir na educação como um ponto de inflexão, de retomada da consciência crítica para se combater os processos da barbárie na vida social. A hegemonia cultural do Ocidente por si só configura-se como o grande impeditivo para que a educação alcance a meta da emancipação humana. Sendo impossível qualquer processo educativo isolado das demais instâncias sociais, o apelo adornoiano para que Auschwitz não se repita leva em consideração os limites existentes nos campos da política e da cultura geral. A interpelação subjetiva pode ser trabalhada em processos educativos na medida que conscientiza os indivíduos acerca dos objetivos da barbárie, porém, considerar apenas os motivos racionais para a eliminação da violência não é o suficiente. O desafio está na tarefa da consciência crítica em contribuir com compreensão dos meios que impulsionam as ações humanas, denunciando de modo coerente os elementos que viabilizam a mentalidade e os comportamentos que permitiram a barbárie de Auschwitz e as formas contemporâneas de violência.

Nas raízes da educação encontra-se o objetivo de aliar liberdade e razão, livre-arbítrio e vontade, em um indivíduo inserido em uma sociedade igualitária e justa. Entretanto, esse projeto educativo está frustrado devido a estrutura social capitalista, que eliminou a concepção humanista em favor de uma perspectiva quantificável, mensurável e descritiva da vida. A razão, a liberdade e a igualdade da proposta civilizatória burguesa foram sobrepujadas pela tendência de completa assimilação entre conceito e realidade, conduzindo os indivíduos a uma ânsia incessante em adaptarem-se à realidade tal como essa se apresenta. É nesse sentido que Adorno entende que nossa cultura é um terreno fértil para a barbárie, pois, os indivíduos se ocupam em fortalecer o sistema de modo inconsciente, e por essa mesma inconsciência, podem fortalecer o estado de dormência ou paralisia da inteligência e da cultura pelo qual a barbárie consegue emergir.

O estado de falência da cultura é reconhecível devido a organização da sociedade dominada pela racionalidade instrumental, que perdeu os ditames do esclarecimento, para desenvolver os da semiformação. Propostas educativas críticas diante da falência de nossa cultura necessariamente irão lidar com o embrutecimento das subjetividades já que “a consciência coisificada torna as pessoas frias e incapazes de amar” (Silva, 2019, p. 115). A indiferença e a passividade são consequências gravíssimas dessa coisificação, sendo um dos sintomas da barbárie, pois, indivíduos que não se sentem afetados ou envolvidos são os mais propícios a cruzar os braços diante do avanço do horror e da violência.

Uma vez constatado que a razão, por si só, não consegue expressar a condição degradante da sociedade contemporânea, soma-se a isto a insuficiência da linguagem. O extremo da barbárie nos eventos de Auschwitz é narrado sempre de modo parcial, pois, a linguagem não alcança o significado completo do extermínio planejado em moldes industriais de milhões de seres humanos. A educação emancipatória deve sustentar-se na conscientização constante do indivíduo para que este encontre as raízes da barbárie nos opressores a fim de compreender os mecanismos que fundamentam os atos maléficos, não permitindo que a linguagem se reduza a uma retórica vazia mesmo diante das dificuldades comunais em alterar a ordem política e cultural.

As restrições a educação emancipatória impulsionam o desenvolvimento da tendência de desagregação e do isolamento do indivíduo. O indivíduo é pressionado a renunciar a subjetividade em favor de um coletivo amorfo sustentado pela indústria cultural, tendo suas ações direcionadas para a sistematização do padrão cultural e existencial da sociedade capitalista. O que não existe de acordo com esse sistema, tende a ser combatido e destruído. O indivíduo aceita as necessidades que lhe são apresentadas pela indústria cultural, e, incapaz de questionar, assimila as necessidades como próprias, justificando-se como uma parte bem adaptada ao todo. Funcionando a partir de princípios econômicos, a indústria cultural alcança a tudo e a todos, compactuando a existência do indivíduo em uma assistência aos interesses da produção e do consumo, não sendo o indivíduo alguém especial ou merecedor de algum destaque, já que ele é substituível, mesmo não tendo consciência desse fato.

A redução do indivíduo a condição de consumidor e trabalhador afeta as percepções dele diante do processo educativo, reforçadas pela tendência da escola de reproduzir a competitividade do mundo do trabalho e os objetivos da indústria cultural como a “verdade”. A cultura reduzida em bens de produção exige um consumidor receptivo dos padrões, o que entra em choque com práticas escolares de valorização de elementos culturais não massificados – como a das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas -, e de estudos de conhecimentos descaracterizados de utilidade imediata como os das ciências humanas em geral, e de filosofia em particular. A planificação dos produtos promovida pela indústria cultural atende aos falsos interesses do indivíduo utilizando-se da estratégia

do prazer do entretenimento. Porém, a escola é desafiada a ser um ambiente de contradição no qual se realizem profundos questionamentos ao anseio pelo consumo do produto padrão, do produto da cultura massificada e fetichizada, da ilusão do gosto pessoal e da escolha pessoal diante do produto que foi fabricado aos milhões e deve ser consumido com a maior brevidade.

É fundamental situar a escola, em uma perspectiva crítica, mas não idealizada. A escola é uma instituição da criticidade e do questionamento, porém, não é a única responsável pela formação cultural dos indivíduos, que na contemporaneidade, vivenciam dinâmicas sociais cada vez mais intensas e fragilidades com a globalização. A crítica de Adorno perpassa o caminho da negação do estado atual das coisas, e atua como um alerta aos agentes da educação, um vez que a regressão da capacidade crítica, a intolerância ao diálogo e a acolhida do outro são manifestações da sociedade e, por isso, também estão presentes nos ambientes escolares. O enfraquecimento da alteridade na convivência em sociedade é refletido dentro da instituição escolar, onde a agressividade para com o outro, o diferente, se sobressai em comportamentos de bullying, discriminações étnico-racial, econômicas, de gênero etc...

Uma educação para a emancipação, uma educação capaz de impedir os acontecimentos inenarráveis de Auschwitz precisará enfrentar a deformação da alteridade em nossa época. A aceitação da pluralidade e o reconhecimento das diferenças são critérios irrenunciáveis para se impedir o horror da barbárie. Adorno em seus escritos é consciente de que ocorreu um erro de entendimento em relação à barbárie, isto é, a barbárie não se constitui apenas como o resultado de ações violentas, mas envolve todas as condições objetivas que permitem esses resultados.

Diante dessas considerações gerais da Teoria Crítica de Adorno, é o momento de adentrar nas considerações mais específicas relacionadas ao campo da educação e da semiformação que fundamenta as práticas educativas na atualidade. Entende-se que os escritos filosófico-educativos de Adorno ainda possuem muitas contribuições reflexivas acerca do fenômeno da educação e da formação cultural dos indivíduos.

2.3 A SEMIFORMAÇÃO SEGUNDO THEODOR ADORNO

O diagnóstico do tempo presente elaborado por Adorno a partir do livro *Dialética do Esclarecimento* (2021) destacou a emancipação humana como o grande fracasso oriundo do projeto do esclarecimento para a modernidade. Entretanto, em seus escritos das décadas de 1950 e 1960, o filósofo ocupou-se da relevância da emancipação como um valor fundamental para a educação. De modo geral, o trabalho teórico adorniano buscou pensar a formação cultural dos sujeitos como uma forma de contribuir com a emancipação e a autonomia sufocados pela racionalidade instrumental. O

conhecido conjunto de escritos adornianos com enfoques predominantemente educativos foi publicado no Brasil com o título de *Educação e Emancipação* (2021).

Nos oito textos que compõem a obra¹¹, assim como em outros escritos, Adorno aborda a questão do colapso da formação cultural em nossos tempos infiltrado em todos os níveis e camadas sociais. A crise da educação é alimentada não unicamente por entraves nas práticas pedagógicas, mas em decorrência do sistema externo, isto é, da estrutura da sociedade capitalista. A formação burguesa, nos primórdios da modernidade, alimentou o projeto de liberdade e de igualdade para um indivíduo autoconsciente, o que constituiria as condições necessárias para uma sociedade igualmente livre e igualitária. Com o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, o ideal da formação burguesa é obstruído por esse mesmo sistema ao configurá-la em uma estrutura social de imposição recrudescida com a finalidade conservar o poder em determinadas camadas sociais. O resultado do entrave capitalista na cultura é a constatação de uma semiformação socializada, caracterizada pela alienação generalizada e uma consciência enfraquecida na dimensão reflexiva, mas direcionada para adaptar-se as exigências da realidade externa. Assim “é preciso, pois, que no conceito de emancipação, se leve em conta o peso incomensurável do obscurecimento da consciência impingido pelo próprio contexto em que o sujeito vive” (Pucci, 2010, p. 43). Por isso, refletir acerca da formação cultural ou educativa ainda hoje conclama o pensamento para se voltar ao conflito entre conscientização e adaptação a partir da realidade estabelecida.

Em duas direções, a educação com a base idealista de cultura, divorciada da práxis histórica movimentada pelos seres humanos, e a educação de conformação completa as estruturas da realidade, ambas falham no propósito de promover a emancipação. Se a educação ou formação são dimensões históricas, e não abstrações, seu desenvolvimento está associado ao ritmo e interesses da história humana. Das reflexões de Adorno sobressai-se ideia de que vivemos hoje um momento em que a adaptação prevalece sobre a autonomia, de modo automática e forçada ao homem contemporâneo, o que lhe sufoca a vitalidade dos processos educativos dentro da família, da escola ou da universidade. Trata-se de uma autoimposição de modo dolorido, na qual o indivíduo é privado da potencialidade para a resistência e inconformismo, uma vez que ele não sente forças suficientes para dispor-se contra essa adaptação considerando apenas a garantia de sua sobrevivência na coletividade, cujo resultado é um realismo muito exagerado em relação a si mesmo. Em termos psicológicos refinados, Adorno entende que o conformismo não é uma atitude derivada de uma vontade passiva e cativa, ao contrário,

¹¹ Para as referências completas acerca da estrutura dos textos, meios de comunicação e cronologia pode-se consultar as páginas 203 e 204 de acordo com a edição referenciada nesse trabalho: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

é uma decisão consciente que mesmo marcada pelo rancor, contém um tremendo esforço voluntário para se adequar aos padrões vigentes.

Diante dos estímulos educativos ou formativos da sociedade atual é difícil pensar em um diagnóstico otimista. No próprio processo de formação cultural são minados a aptidão à experiência e a individuação satisfatória que poderiam colaborar com o ponto de equilíbrio entre a autonomia e o atendimento aos apelos da heteronomia social, porque

O próprio conceito de formação cultural é partidário da ideia de uma humanidade sem injustiças sociais, onde todos possuem as mesmas chances de lutar pela possibilidade de ascensão na hierarquia social. Fica difícil acreditar no cumprimento dessas promessas, justamente quando toda a produção material e espiritual é erigida sobre a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias e da divisão desigual entre trabalho material e espiritual. As próprias necessidades básicas, tais como as de caráter afetivo, subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo com as regras do consumo. A produção cultural é construída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária” (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 55).

O que se constata na perspectiva adorniana é que para um grupo expressivo de pessoas, os valores da educação que possam ter sido desenvolvidos a partir de experiências mais críticas e significativas na infância ou adolescência, serão rejeitados logo se confrontem com a imposição massificada e competitiva da sociedade.

Essas pessoas odeiam o que é diferenciado, o que não é moldado, porque são excluídos dele e porque, se o aceitassem, isso dificultaria sua “orientação existencial”, como diria Karl Jaspers. Por isso, rangendo os dentes, elas como que escolhem contra si mesmas aquilo que não é propriamente sua vontade. A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata, portanto, apenas da ausência da formação, mas da hostilidade frente a mesma, do rancor frente aquilo de que são privadas. Este teria de ser dissolvido, conduzindo-se as pessoas àquilo que no íntimo todas desejam. (Adorno, 2021, p. 162-163).

A reflexão adorniana trata o campo da educação em sentido concreto, e não abstrato. O combate a adaptação que se apresenta opressiva e incontestável, por meio do inconformismo, é o indicativo da verdadeira autonomia, cuja conquista exige a disposição pela luta contra a manipulação, ainda que o enfrentamento da realidade seja marcado por fragilidades e inconstâncias. O reconhecimento dos padrões impostos pela realidade social precisa estar acompanhado do autorreconhecimento, no qual o próprio indivíduo torna-se consciente da mobilização de sua vontade em conformar-se ao sistema. Com a ausência desse autorreconhecimento, tornam-se estereis as iniciativas para a promoção de uma educação crítica que, na perspectiva adorniana-benjaminiana, quanto mais cedo for iniciada na infância, tanto melhor.

Conforme já indicado, o pensamento adorniano relacionado com a educação desenvolveu uma contribuição reflexiva acerca da deficiência atribuída à formação cultural (*Bildung*) contemporânea pelo fenômeno descrito por ele como semiformação (*Halbbildung*). No cerne dessa crítica encontra-se a constatação do fracasso do esclarecimento convertido em dominação do pensamento por estruturas de poder e de controle que se formaram a partir da instrumentalização da racionalidade pela técnica. A educação contemporânea orienta-se por uma formação do sujeito engendrado por mecanismos de repressão que afetam toda a complexidade formativa de suas ações e pensamentos.

No texto *Teoria da semiformação* (2010), Adorno desenvolve um posicionamento que ressoa atual, alinhado com a recusa de uma mentalidade tecnicista que reduz a crise da educação a elementos de natureza pedagógica ou estrutural. Reformas pedagógicas, mudanças curriculares ou propostas metodológicas de ensino são, entre outros, alguns termos que evidenciam um tratamento reducionista na qual são abrandadas as exigências necessárias a serem feitas aos estudantes e desvinculadas das influências de poder que a realidade extrapedagógica impõe sobre a experiência pedagógica. O processo educativo acaba sendo delineado em uma perspectiva universalista, tendo como objeto uma categoria de educação dada *a priori* e que deve ser disseminada em um sujeito previamente determinado. No diagnóstico do próprio Adorno,

[...] diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida *a priori*. O mesmo acontece com os momentos parciais, imanescentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. (Adorno, 2010, p. 8-9).

Adorno questiona a condição não crítica que estabelece uma ruptura entre os conceitos educativos e as condições imanentes, historicamente situadas. A formação compreendida como uma manifestação restrita da cultura do espírito mediante a elaboração do conjunto de ideias que não dialoga com a concretude da realidade, facilita a degeneração da formação em semiformação. Do mesmo modo, é preciso questionar a simples adaptação de conceitos universais em realidades de caráter heterogêneo, tendo como resultados análises dessas realidades de modo padronizado. Diferentes concepções educacionais desenvolvidas ao longo da história, quando revistas em suas perspectivas teórico-práticas, nada mais são do que expressões da semiformação que se instalaram como consequência da formação cultural do momento vivido.

Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como

algo decomposto que se orienta à barbárie. Isso tudo não encontra explicação no que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria aplicar-se o trabalho do conhecimento. Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (Adorno, 2010, p. 9).

A educação não é um fenômeno social abstrato, capaz de se desenvolver apartada da práxis dos seres humanos, ao contrário, apresenta uma dimensão histórica e cambiante. A formação (*Bildung*) que assume o aspecto de semiformação (*Halbbildung*) é aquela marcada pela espiritualização da cultura, que resulta em uma consciência dissociada da realidade, ao mesmo tempo, em que reduz os conteúdos dos bens da cultura em apenas bens, em sentido mercadológico, que não possuem a necessidade de relacionar-se com a práxis humana. No exemplo desconcertante de Adorno, comentando a observação de Max Frisch, a semiformação instala-se como um processo de danificação da cultura, na qual torna-se possível que um indivíduo consiga dedicar-se à beleza e ao refinamento estético experimentado pela música clássica ao mesmo tempo em que compartilha da barbárie do genocídio judaico organizado pelo regime nazista.

Adorno também critica a formação que se fundamentou apenas na adaptação, impedindo assim uma educação recíproca entre os seres humanos de forma crítica e emancipada. A afirmação da individualidade, outrora almejada pelo programa civilizacional-educativo burguês, estabeleceu um elo entre o singular, do indivíduo lúcido, e o todo, pelo surgimento da figura do cidadão participativo, que é capaz de estabelecer uma convivência respeitosa com os outros justamente por considerá-los iguais, e como tais estão aptos para aprender a se expressar livremente e aceitar as diferenças. Entretanto, o que se observa é o fracasso dessa formação.

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada *educação popular* – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado, nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída. (Adorno, 2010, p. 14, grifo do autor).

A insustentabilidade desse projeto é identificada por Adorno a partir das desigualdades e injustiças que permeiam as relações de trabalho do capitalismo, o que também afetou a formação cultural ou educativa dos grupos sociais que se degenerou em semiformação. A danificação da cultura promovida pela semiformação é um fenômeno presente em todos os setores sociais, desde as expressões massificadas até as formas de sofisticação intelectual associadas às elites econômicas, devido à imposição soberana da indústria cultural. Nesse sentido,

A mercantilização da produção simbólica possui duas tarefas fundamentais: a integração e a reconciliação forçada entre os grupos sociais desiguais entre si. Esse é o objetivo central do sistema de produção calcado na ilusão de que a massificação da cultura realmente possibilita a emancipação coletiva. Na verdade, a ideologia encontra-se tão “colada” à realidade, que qualquer comportamento que não se atrele ao atendimento das necessidades de consumo é rotulada como desviante. (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 60).

No contexto social contemporâneo a cultura é experimentada como uma mercadoria, pois, foi elaborada uma sofisticada massificação da consciência, com a qual o indivíduo torna-se incapaz de questionar a ideologia da harmonia social. O indivíduo semiformado, identificado como consumidor, apresenta a tendência de pensamento a partir da efemeridade imposta pelo sistema de consumo aos produtos, isto é, tal qual um produto que foi criado para não permanecer mais para ser substituído em um ritmo frenético, assim também ocorre com o conhecimento, que é incapaz de se deter em elaborações conceituais complexas fixando-se em informações breves e descartáveis. Para ele torna-se quase impossível pensar diferente, orientar-se pela experimentação advinda do pensamento reflexivo, para fora das exigências sociais constantes que o pressionam a não se diferenciar, de aplicar sempre os mesmos rótulos estereotipados em objetos e pessoas.

Na semiformação se infiltra a perigosa disposição para a barbárie mediante as condições de isolamento do indivíduo, pois tende a existir apartada das condições injustas da realidade material que lhe garantem a própria existência. A semiformação sustenta um indivíduo que se julga conhecedor de todos os assuntos, mas sem tempo para se aprofundar de modo adequado nesses assuntos, conservando-se na posição arranjada de conformação ao todo. Nesse sentido, a consciência do sujeito contemporâneo foi adestrada, atingindo o ponto de conformidade ao adestramento de modo a evitar a qualquer custo a diferenciação e alteridade. Em tal condição emerge as possibilidades do discurso e da prática dos autoritarismos para indicar ao indivíduo a solução dos problemas pela adesão ao pensamento padronizado, e não ao livre pensamento que emerge, desconhecido e bastante incômodo, pois trata-se de uma aberrante contradição com a constante necessidade de manter a adesão ao pensamento do grupo ao qual o indivíduo se identifica.

No texto *Educação – para quê?* (2021) Adorno discorre acerca de sua concepção de educação apartada da ideia tradicional de modelagem de pessoas ou como meio para a mera transmissão de conhecimentos, mas sim como a produção de uma consciência verdadeira, evidenciando a importância da caráter político da educação, que no contexto da democracia deve atuar como denúncia aos detratores da emancipação. A educação para uma consciência verdadeira somente é possível quando experimentada por um sujeito emancipado em uma sociedade emancipada, o que indica que não existe transformações educativas possíveis separadas das transformações materiais nos quais ocorrem os processos de ensino-aprendizagem.

Seguindo o texto citado, que é a transcrição de uma conversa radiofônica entre Theodor Adorno e Hellmut Becker, no mês de setembro de 1966, Adorno rebate a constatação de Becker acerca de uma possível abstração exagerada da ideia de homem emancipado a ponto de transmutá-la em um ideal orientador, demarcando a necessidade de que o conceito de emancipação esteja inserido tanto no pensamento quanto na prática educacional. Desse modo, é decisivo para a educação contemporânea desenvolver a emancipação entre dois pontos cruciais: adaptação e individualidade.

Em relação a adaptação, Adorno reconhece a importância do ambiente cultural vivenciado no período da infância, dentro da família, e que possibilitam experiências significativas para a vida adulta. Entretanto, tais experiências tendem a crescer em relevância, antes por processos inconscientes, do que por exercícios controlados e disciplinados. O exemplo da criança que deitada em sua cama antes de dormir, ouve a execução de uma sonata para violino e piano de Beethoven na sala ao lado, contribuiria, na perspectiva adorniana, muito mais para o desenvolvimento de aptidões musicais na infância do que uma imposição de estudo formal de música. Adorno destaca a relevância da necessidade da educação crítica desde a infância, como uma forma de combater o realismo supervalorizado que os adultos tendem a vivenciar. Todas essas questões tornam-se problemáticas quando deparamo-nos com a estrutura social contemporânea que invalida os esforços de uma educação crítica, quando, por exemplo, aproxima as crianças da audição exclusiva de músicas massificadas, comercializadas a partir do nivelamento auditivo da indústria cultural, dificultando o acesso a diversidade de repertórios musicais.

Acerca do penoso processo de individualidade lida-se na contemporaneidade com as práticas sociais moldadas pela semicultura. As propostas de uma educação crítica se fundamentam no exercício da livre expressão do pensamento individual, favorecendo a autonomia, porém, a ordem autoritária externa está presente em uma sociedade cuja formação da individualidade se interliga a identificação com o modo de produção capitalista reduzindo-a à condição trabalhadora e consumidora. O confronto dessas estereotipias é débil devido a capacidade da semiformação de elaborar uma ilusória condição de individualidade que se sobrepõe ao contexto atual que flerta com o autoritarismo e se expressa em ações-limites que envolvem racismos, violências e mortes.

Os aspectos deformativos da educação se constituem enquanto aspectos da própria dinâmica social, por isso, Adorno situa sua reflexão no esforço do entendimento acerca das forças materiais que influenciam as condições possíveis para a barbárie. O campo de concentração de *Auschwitz* é um símbolo no interior do pensamento adorniano que, apesar de invocar uma experiência genocida em determinado tempo e sociedade, continua presente em nossa cultura como representação da possibilidade da aniquilação completa da própria condição humana. Por isso, torna-se necessário conhecer os valores e as forças materiais nas quais são efetivadas as práticas educativas, de modo a

rejeitar as forças autoritárias e alienantes através do fortalecimento da consciência crítica. Alex Silva (2019) sintetiza as perspectivas adornianas comentando que

A educação pautada pela severidade, pela disciplina, é condição propícia para novas manifestações da barbárie. A dureza significa indiferença em relação à dor. Os indivíduos desprovidos de autoconsciência constituem-se vítimas da dominação, da frieza e do caráter manipulador. Tais como o carrasco, o torturador, são pessoas desprovidas de emoções, detentoras de consciência coisificada, transformando-se a si mesmas e aos outros em “coisas”. (Silva, 2019, p. 114).

A educação crítica é um processo social e somente será uma realidade efetiva quando houver mudanças efetivas nas condições materiais da sociedade. Exigir da educação uma missão idealizada é perder-se em elucubrações que não estão interligadas ao movimento da história humana, considerando especialmente o capitalismo e suas instrumentalizações técnico-científicas como as engrenagens que movimentam a história. Conforme Alex Silva (2019, p. 118) a proposta de Adorno clama por um caminho rumo à desbarbarização educacional, e isso indica que a educação precisa concentrar suas forças na erradicação das condições ideológicas e materiais que tornam existentes as barbáries sorrateiras em nossas sociedades.

Os textos de Adorno acerca da educação não tratam de apresentação de uma solução para a encruzilhada em que nos encontramos na contemporaneidade, o que eles indicam é um diagnóstico: a racionalidade instrumental é a instalação do esclarecimento em seu aspecto mais sombrio, a completa disposição social que invalida as possibilidades reais da emancipação. Apesar do teor pessimista, estando os processos educativos também influenciados pela racionalidade instrumental, a estratégia de combate possível ainda é o desenvolvimento da educação crítica diante da semiformação.

A semiformação, no entendimento adorniano, é a condição na qual se efetiva a educação na atualidade. A semiformação representa a conformação do indivíduo ao sistema do capitalismo, bem como a via pela qual são amadurecidos os projetos políticos autoritários. Se a formação (*Bildung*) está danificada devido as imposições de uma racionalidade instrumental, cabe refletir acerca das constantes novas formas de sujeição do indivíduo às dinâmicas dessa sociedade administrada. A coisificação do indivíduo contemporâneo é articulada de tal modo que não se trata apenas da coisificação da experiência subjetiva, mas também do mundo objetivo, uma vez que o indivíduo está inserido em um processo ideológico que torna oculta a ordem alienante que lhe é imposta.

O êxito das novas formas de sujeição do indivíduo é garantido uma vez que se trata de uma formação cultural danificada. A semiformação garante a condição coisificada da consciência humana que não encontra outra saída, senão no atendimento às exigências econômicas do capitalismo. A

formação que é possível hoje é aquela do indivíduo consumidor, com fetiche pela mercadoria, que tem seu centro existencial instalado nas condições precárias de trabalho e com uma visão de mundo alienada. Essa consciência situa-se no mundo nivelando as relações da vida social e a produção material da sociedade. O indivíduo não identifica a vida danificada pelo fato de a vida danificada constituir-se como sua única consciência de mundo.

O paradoxo que se estabelece entre as propostas de reflexão referentes a formação cultural e a dos processos de educação, está articulado a todas as problemáticas inerentes a sociedade administrada. Uma vez identificada que a crise da educação é a própria manifestação da crise da formação cultural, as soluções imediatistas e desconexas que são implementadas, constituem-se como uma estratégia da própria estrutura social capitalista para manter o caráter ideológico da cultura e da formação. O que a racionalidade dominante na sociedade administrada conquistou foi o direito de existência do paradoxo de uma cultura ou formação fundamentada na criticidade, ao mesmo tempo, em que os indivíduos são sujeitados a adaptação constante à estrutura social vigente.

Torna-se importante destacar novamente o posicionamento de Adorno em relação a dicotomia emancipação e adaptação. Privilegiar um desses polos é descaracterizar a cultura em sua dupla manifestação, na qual os processos educativos devem contribuir com a adaptação, disponibilizando instrumentos que ajudem os indivíduos na complexa tarefa de experienciar a realidade; por outro lado, a adaptação desprovida dos instrumentos de criticidade e resistência geram apenas conformismo. Para Adorno, a própria educação para a consciência e racionalidade carrega em si mesma uma ambiguidade, um caráter conflituoso, que, entretanto, não pode ser subestimado.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-lo no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela. (Adorno, 2021b, p. 156).

Em Adorno, uma alternativa que se vislumbra diante desse impasse é a necessidade de se pensar os processos educativos para além das imposições atuais sobre os âmbitos pedagógico e cultural. É fundamental a compreensão das forças subjetivas e objetivas oriundas da semiformação manifestada em todos os setores sociais, pois, as novas formas de sujeição dos indivíduos são possíveis mediante a hegemonia ideológica das classes privilegiadas. O pesquisador ou o agente de educação desenvolvendo uma mínima consciência para o inconformismo e a resistência, entenderá que não são suficientes reformas pedagógicas, quando estas continuam contribuindo com a coisificação das

consciências e a redução da educação ao estado de mercadoria. Por isso, a educação crítica poderá ser conjecturada mediante uma radical reorientação dos processos formativos sedimentados na sociedade contemporânea, isto é, quando novas condições sociais forem estabelecidas diferentes do empobrecimento existencial e da dominação técnica capitalista. Nesse sentido, sintetiza Alex Silva (2019) que

Ser autônomo, contudo, é não deixar submeter-se, mas aceitar o mundo objetivo negando-o continuamente. Nesse sentido, a educação não é uma simples retórica, mas atua como um divisor de águas entre os processos de adequação ou resistência às “demandas sociais” do capitalismo e da própria cultura. E ao compreender a educação como forma de reprodução cultural, nesse contexto, possibilita as condições desfavoráveis, tanto objetivas quanto subjetivas da formação cultural. (Silva, 2019, p. 125).

A formação (*Bildung*) humana empobrecida em semiformação (*Hallbildung*) faz parte do diagnóstico do tempo presente no qual “Adorno é contra a forma racional como a racionalidade técnica se efetiva na sociedade, sob a tutela do fetiche da mercadoria” (Zuin; Pucci; Ramos-de-Oliveira, 2001, p. 64). A crescente mercantilização da educação condenada por Adorno, continua assustadoramente atual, adquirindo contornos nacionais com as tendências empresariais presentes na elaboração do documento da BNCC (2018) do ensino médio, também repercutindo na elaboração dos documentos curriculares dos estados. A redução da educação a uma mercadoria é apenas uma das muitas facetas da semiformação que dominou a produção da vida material e as relações sociais estabelecidas pela cultura.

No próximo tópico desse capítulo busca-se investigar alguns elementos pertinentes as reflexões de Walter Benjamin acerca da dimensão da educação humana. Compartilhando as afinidades de contexto histórico e político, Adorno e Benjamin expressaram em seus escritos posicionamentos em diálogo sem anular a originalidade das leituras individuais de mundo. Com o reconhecimento da importância das contínuas reflexões educativas, segue-se com o intuito de pensar as potências reflexivas agora indicadas pelos escritos de Benjamin.

2.4 DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN

No pensamento de Walter Benjamin não se encontra formulada uma teoria pedagógica tradicional. De acordo com Nilo Agostini (2019, p. 200), Benjamin argumenta que a educação deve ser tratada de forma abrangente, tendo como foco principal as relações dos indivíduos com a cultura, aspecto que concentrou quase a totalidade das análises benjaminianas. A extensão da obra filosófica de Benjamin revela um pensador inquieto, que transitou com maestria entre os campos da filosofia,

da crítica da cultura, da teoria literária e da análise sociopolítica de seu tempo. Enclausurar a obra benjaminiana em rótulos ou linhas de pensamento é limitá-la, desconsiderando a dialética interna da complexa escrita de Benjamin que, para Renato Franco (2021, p. 13), permite que os conceitos possam ter significados diferentes quando entrelaçados em “constelações” e/ou “imagens dialéticas” imbuídas de tensões reflexivas.

Benjamin foi um pensador desgarrado capaz de manter independência no que se refere as associações intelectuais ou partidarismos ideológicos.¹² Enquanto crítico da modernidade capitalista aventurou-se por temáticas consideradas menores ou pouco convencionais para outros pensadores, sendo, por isso, autor de uma literatura singular que responde aos problemas de sua época, ao mesmo tempo, em que lança desafios constantes a contemporaneidade. Apesar do acanhamento que o filósofo apresentou em relação a exposição de sua vida particular, é justamente em um livro de “memórias” composto por aforismos e pequenos textos que se pode encontrar interessantes reflexões referentes as temáticas da infância, da formação e da identidade pessoal. Benjamin opta por um caminho singular na escrita, uma vez que apesar do livro *Infância berlinense: 1900* (2022) não ser um livro que objetiva apresentar um método pedagógico, buscou tratar de temáticas educacionais ou formativas através de uma linguagem que recorre ao ritmo da poesia e a expressão pulsante das metáforas. No texto, Benjamin indica que se encontrava no exílio (sabe-se que em Ibiza, entre os meses de abril e julho de 1932) e que ambicionava escrever acerca de sua cidade natal, Berlim, e das imagens nostálgicas da infância que lhe despertavam na memória “recorrendo ao ponto de vista que me aconselhava a seguir a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social” (Benjamin, 2022, p. 69). As imagens da infância que ele registra em palavras não possuem a pretensão de se constituírem como imagens individuais, mas enquanto expressão comum do movimento da formação (*Bildung*) humana, da identidade pessoal que se constituiu a partir de emoções e lembranças infantis.

Não me custa acreditar que tais imagens estão destinadas a ter um destino muito próprio. Elas não estão ainda presas a formas pré-definidas como aquelas que se oferecem há séculos, com referência ao sentimento da natureza, às recordações de uma infância passada no campo. Pelo contrário, as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores. Espero que pelo menos nestas imagens se possa

¹² A seguinte citação de Löwy é bastante esclarecedora: “Estamos habituados a classificar as diferentes filosofias da história conforme seu caráter progressista ou conservador, revolucionário ou nostálgico do passado. Walter Benjamin escapa a essas classificações. Ele é um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do “progressismo”, um nostálgico do passado que sonha com o futuro, um romântico partidário do materialismo. Ele é, em todas as concepções da palavra, “inclassificável”. Adorno o definia, com razão, como um pensador “distanciado de todas as correntes” [...]. Sua obra se apresenta, realmente, como uma espécie de bloco errático à margem das grandes tendências da filosofia contemporânea.” (Löwy, 2021, p. 14).

notar como aquele de quem aqui se fala prescindiu mais tarde do aconchego e da proteção que foram apanágio da sua infância. (Benjamin, 2022, p. 70).

É nesse sentido que se encontra na obra benjaminiana a abertura para a possibilidade de reflexão acerca de alguns tópicos relacionados ao objeto de estudo do presente trabalho, o sentido crítico da educação por meio do ato de brincar, do papel dos brinquedos, do incentivo a espontaneidade e da ludicidade como estratégias importantes para a formação infantil. Não se trata de discorrer acerca de todos os tópicos elencados, mas identificá-los como constelações que delineiam a concepção de Benjamin acerca da formação ou educação. Nesse primeiro momento, trata-se das problematizações benjaminianas referentes a formação, em especial, na etapa da infância.

Encontra-se na gênese da infância de Walter Benjamin, nascido no seio de uma família burguesa próspera, o despertar de aguçadas percepções que o conduziram a recusa do convencionalismo burguês. O desenvolvimento da crítica social orientou o filósofo berlinense para as realidades mais sofridas e para os personagens mais desprezados. Ele visibiliza a existência das prostitutas, dos mendigos, dos pedintes e dos serviçais como partes indispensáveis para a manutenção do ostensivo modo de vida burguesa, destacando também a existência da criança que adentra no conjunto de seres que são inferiorizados de acordo com o programa de divisão de classes do capitalismo. No rastro do marxismo, Benjamin compreenderá a criança como um ser socialmente situado, em condições materiais e históricas bem definidas. Nesse sentido, as reflexões benjaminianas dedicadas a cultura, infância e educação são pontilhadas por uma dupla influência¹³, seja pela Teoria Crítica do Instituto de Pesquisa Social, com a qual Benjamin manteve laços de proximidade devido colaborações intelectuais e amizade com os seus membros mais destacados como Theodor Adorno, ou pelo contato com marxismo a partir dos anos finais da década de 1930, que na análise da realidade, ultrapassam a objetividade das coisas para entendê-las nas implicações sociais que lhe são subjacentes. Agostini (2020) ao analisar a trajetória de contato de Benjamin com o marxismo, pela leitura de Ernest Bloch, de Georg Lukács e dos estímulos de Asja Lacis, indica que esse percurso foi responsável por

uma maior radicalização de sua abordagem em certos temas, como no caso do capitalismo moderno e seu pretendido progresso, da linearidade da história própria das filosofias burguesas, das formas de alienação, das vítimas da civilização urbana e industrial, dos comportamentos autômatos, da sua reticência e mesmo distanciamento da variante stalinista do comunismo. (Agostini, 2020, p. 122).

¹³ Para uma explanação concisa dessa questão, consultar Souza (2023): “[...] a aproximação de Benjamin à matriz marxiana de pensamento e crítica se dá – para utilizar a expressão do romance de Goethe – em termos de *afinidades eletivas* entre essa matriz e as formulações teórico-metodológicas de Benjamin prévias a esta apropriação, não havendo um primado destas sobre aquelas” (Souza, 2023, p. 17, grifo do autor).

De acordo com Löwy (2021, p. 17) Benjamin não possui um sistema filosófico: sua reflexão se apresenta como um ensaio ou um fragmento - quando não uma citação pura e simples, em que as passagens retiradas de seu contexto são usadas para seguir um próprio caminho. No mosaico da escrita benjaminiana, a reflexão sobre a formação na infância pode ser localizada em textos como *Rua de mão única* (2022), *Infância berlinense: 1900* (2022), na coletânea de ensaios que recebeu no Brasil o título de *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2009), ou ainda na interessante compilação das palestras radiofônicas que o filósofo realizou nas emissoras de Berlim e Frankfurt entre os anos de 1927 e 1932, cujo título na edição brasileira é *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* (2020).

Um aspecto primordial das reflexões de Benjamin em relação a formação na infância é reconhecimento de que a criança é um sujeito capacitado para entender e interpretar a realidade. Os condicionamentos teóricos e históricos relegaram a criança a uma condição de mero receptor, um molde que deve ser configurado segundo as intenções da “pedagogia burguesa” cuja maneira de pensar “está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente” (Benjamin, 2009a, p. 121). Essa perspectiva tradicional de educação desenvolve-se a partir de uma concepção pré-estabelecida da natureza do ser humano, com práticas formativas cujas origens advêm de uma base idealizada. A perspectiva educativa de Benjamin, de fundamento marxista, considera a criança situada concretamente no mundo, em especial, como membro de uma classe social. A problemática está na constatação de que “a sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude [...] hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista” (Benjamin, 2009a, p. 121-122). O tipo de formação decorrente dessa mentalidade contribui para a manutenção do projeto técnico da sociedade capitalista, que pressupõe um tipo específico de formatação educativa, cuja base é a dissolução ideológica da divisão de classes a partir de uma formação que se realiza em termos práticos de modo uniformizador.

Recorre-se aqui ao texto intitulado *Livros infantis velhos e esquecidos* (2009), uma resenha do livro de mesmo título de Karl Hobrecker. Benjamin tece uma crítica a proposta educativa que embasou o surgimento dos primeiros livros infantis na Alemanha. A proposta passou do objetivo de formar a criança nos moldes de uma formação humanista, com aspectos marcados pela moralidade e religiosidade, para uma postura deturbada e descaracterizada da condição infantil. A criação de histórias e de ilustrações dirigidas ao público infantil estão desprovidos de significado autêntico para o público a que se dirige, pois, “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’. Muito menos aquilo que o adulto costuma considerar como tal” (Benjamin, 2009b, p. 55). Trata-se de um disparate de intenções do adulto que ao criar algo para a apropriação da criança não estabelece uma relação verdadeira com o mundo infantil. A abordagem benjaminiana rejeita esse

tratamento da criança como um ser não criativo e carente de ampliar as capacidades intelectivas, uma vez que a criança apresenta uma intensa vida interior ou “senso aguçado”, na expressão do próprio Benjamin (2009b, p. 55), independente do mundo adulto.

A autêntica formação, segundo o pensamento benjaminiano, orienta-se na premissa de que o adulto educador deve estar ciente de que perdeu a compreensão completa do universo infantil, por isso, precisa dispor-se a permitir a expressão individual da criança que é plenamente capaz de desenvolver novos saberes e experiências por si mesma. No comentário acerca da criação de literatura para a juventude, Benjamin reconhece que essa nasceu de um preconceito moderno “de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção de entretenimento delas” (Benjamin, 2009b, p. 57). Tal compreensão é equivocada por afirmar a predominância, na condição infantil, de uma consciência limitada. Pelo contrário, a consciência infantil é atenta e fascinada por todos os elementos que orbitam ao seu redor, sendo possível transformar livros, brinquedos e outros objetos cotidianos em uma série de criações repletas de significados e experiências que não dependem da aprovação dos adultos.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. [...] Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do quem em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. (Benjamin, 2009b, p. 57-58).

Com essas reflexões de Benjamin, entende-se que é um aspecto central na formação o reconhecimento das incoerências presentes nas propostas educativas do adulto para a criança. O filósofo tece ainda um comentário pertinente a atividade da contação de histórias. O fascínio despertado pelas personagens nas mentes das crianças termina suplantado por explicações racionalistas ou moralizantes que desfazem, ainda muito cedo, as habilidades de imaginação e criatividade. O adulto não precisa esforçar-se para moldar o entendimento infantil, uma vez que “as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (Benjamin, 2009b, p. 58). Carece o reconhecimento de que a criança ao interagir com os objetos ou ouvir a narração de histórias e contos, é capaz de estabelecer vínculos entre, os elementos exteriores com os quais está entrando em contato, e seu mundo interior, em expansão contínua. As concepções formativas acabam enfatizando em excesso os estímulos do adulto para com a criança expressos em métodos racionalizantes, explicativos, o que nem sempre é do interesse infantil, o que não significará a dispensa de uma metodologia de ensino coerente. O estímulo a uma visão crítica permanece de grande valor, quando, por exemplo, a criança é orientada a imaginar as características físicas de um

ser mitológico como uma fada, por meio da identificação da fada com o próprio fenótipo da criança, esquivando-se dos padrões da indústria cultural, enquanto oportunidade para combater elementos racistas de nossa cultura. A exclusividade da figuração de fadas e princesas com traços apenas europeizados é um dos inúmeros fatores que ameaçam a autonomia do desenvolvimento infantil.

A problemática que envolve as concepções sobre a infância ressoa em Benjamin como uma temática importante, em particular, no que se refere às criações dos adultos para as crianças, que com “o gesto adocicado, que corresponde não à criança, mas às concepções distorcidas que se tem dela” (Benjamin, 2009b, p. 68). A perspectiva benjaminiana da formação incentiva a dedicação a espontânea observação da criança, do estímulo aos interesses individuais e da liberdade para que a criança possa se posicionar diante das próprias vivências. O ato de brincar, atividade essencial para a configuração da personalidade infantil, quando é inteiramente condicionado pelo educador adulto acabará limitando a interação da criança com os objetos, com os colegas e com os próprios espaços de experiência. Cita-se como exemplo, a oferta do momento da brincadeira, que nem sempre é entendida como um ato de liberdade, na qual a criança tem a sua disposição os mais variados objetos e é estimulada a escolher com quais tem vontade de interagir, com a possibilidade de experimentar novas ações em ambientes diversificados. Na organização do horário escolar da educação infantil é fácil identificar a pressão burocrática e os aspectos técnicos que acabam se sobrepondo a estas proposições de inspiração benjaminiana, quando uma simples atividade com o molde de massinhas não concede a possibilidade de uma ação diversa para a criança que demonstra preferência pela manipulação de tinta guache. Essa dinâmica introjeta-se por todo o percurso da educação básica que segue a lógica instrumentalizada de que o sucesso escolar é uma questão de simples domínio de habilidades conceituais e comportamentais.

O cenário do principal alvo da crítica de Walter Benjamin é o tipo de processo educacional que caracteriza a modernidade. No texto *Experiência e Pobreza* (2012) o filósofo identifica esse período histórico com o surgimento de uma concepção de formação humana limitadora ao descaracterizar o valor da experiência pessoal dos indivíduos e conduzir ao empobrecimento da linguagem. Segundo Santos (2015), em uma primeira perspectiva, a crítica à modernidade de Benjamin expressa um certo pessimismo, entretanto, o filósofo demonstra uma peculiaridade ao tratar dos conceitos de experiência e das ideias acerca da criança e da infância.

Como já salientado, devido a escrita polissêmica, Benjamin não se reduz a uma classificação fácil. Seu pensamento, segundo Löwy, “consiste sobretudo em uma *crítica moderna à modernidade*” (2021, p.15, grifo do autor), por isso, o argumento benjaminiano identifica a modernidade como responsável por um empobrecimento, uma forma nova de miséria que está intrinsicamente relacionada com a técnica. Crítico radical do discurso de progresso, inclusive do progresso em termos

elaborados pelo marxismo ortodoxo, ele identifica que a formação cultural do indivíduo moderno exaltada em um crescente desenvolvimento devido o progresso do conhecimento, na verdade, definhou no empobrecimento das experiências coletivas, restando apenas uma experiência fragmentada e individualista. O patrimônio cultural e formativo perde seu valor na sociedade capitalista por desvincular a experiência do indivíduo e a comunidade, isto é, quando já é incapaz de comunicar um conhecimento e promover uma experiência social autêntica.

Cabe salientar aqui, que a crítica da modernidade de Benjamin possui seu tempo e lugar na história do pensamento ocidental. A pretensão de que essa crítica deva dialogar diretamente com a atualidade é contraditória. Aquilo que se busca em Benjamin, também pode ser buscado em qualquer outro pensador ou linha de pensamento do passado: uma fonte de inspiração para promover diagnósticos do tempo presente em sintonia com as demandas contemporâneas. A sociedade capitalista analisada por Benjamin ainda guarda muitos pontos de contato com nossos dias, apesar dos avanços entranhados nas relações sociais que solicitam cada vez mais o enfrentamento aos desafios que emergem de sua condição exploratória e desigual, em especial, na esfera da educação e da formação. Nesse sentido, o pensamento crítico benjaminiano é valioso, justamente por não se afundar em sistematizações do objeto, mas articular-se de modo que o objeto esteja sempre aberto para as interações com o sujeito.

Os apontamentos realizados até o momento forneceram uma base importante para as futuras reflexões pretendidas neste trabalho em relação ao conceito de experiência em Benjamin e a proposta de educação presente na atual legislação catarinense para o ensino médio. O filósofo continua a ser uma referência teórico-prática de destaque para denunciar as expressões formativas que ocorrem na atualidade imbuídas do mesmo caráter burocrático e tecnicista formado pela modernidade criticada por ele. Cientes do objetivo pretendido, e sem a intenção de antecipá-lo, passa-se ao tópico final do primeiro capítulo referindo-se à experiência formativa infantil no contexto social contemporâneo.

2.5 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA INFÂNCIA SEGUNDO WALTER BENJAMIN

Segundo Walter Benjamin, o desenvolvimento pleno da criança é concebido desde uma reflexão e de uma prática que respeitem as singularidades da etapa da infância. O educador para entender a criança precisa estar disposto, em primeiro lugar, a dedicar-se a observação, e não a prévia interpretação dos atos infantis. As brincadeiras são espaços onde as crianças emitem múltiplos sinais que são indicativos da complexidade de seus sentimentos. O que acontece é que o adulto, pelo distanciamento do universo infantil, considera mais confortável a imposição de perspectivas para a criança com a justificativa instrumentalizada de que a “está preparando para as responsabilidades do

futuro”. Não cabe apressar as fases do desenvolvimento formativo humano sob o risco de provocar sérios danos para a constituição integral do indivíduo.

Benjamin reflete, no texto *Brinquedos e Jogos* (2009c), acerca da diferença entre a experiência do adulto na produção de brinquedos e a experiência da criança em contato com esses brinquedos. Trata-se de uma radical incompatibilidade de sentidos e intenções. É interessante o pensamento que relaciona as concepções benjaminianas acerca do brinquedo quando se vive na atualidade o domínio irrestrito da indústria cultural e da padronização técnica de todos os âmbitos da existência humana, fator que desqualifica a dimensão das experiências simbólicas na etapa da infância. Ao comentar o interesse por uma mudança na significação do brinquedo que surgia em sua época, Benjamin expressa-se, afirmando que

Chegou ao fim a era das bonecas com traços realistas, época em que os adultos pretextavam supostas necessidades infantis para satisfazer as próprias necessidades pueris. O individualismo esquemático do artesanato e a imagem da criança apresentada pela psicologia individual – os quais, no fundo, entendiam-se tão bem – foram rompidos por dentro. Ao mesmo tempo, ousou-se dar os primeiros passos para sair do círculo de influência da psicologia e do esteticismo. A arte popular e a concepção infantil do mundo desejavam ser compreendidas como configurações coletivas. (Benjamin, 2009c, p. 96).

Benjamin reconhece que a criança tenderá a desenvolver a percepção moldada pelas imposições da geração precedente, dos adultos. Porém, ele destaca com perspicácia que o conflito não existe por parte da criança, mas das imposições advindas do adulto. Diante do brinquedo, ainda que compreendido como criação para a criança, ou mesmo criação da própria criança, o conflito estabelece-se em relação ao ato de brincar que é direcionado a partir da perspectiva do adulto centralizada na imitação. Diferente do adulto que busca descrever suas experiências de modo a torná-las compreensíveis a ponto de permitir a imitação por outro indivíduo, a criança é inclinada a expressar suas experiências mediante a repetição, o que é bastante favorável pela apropriação dos recursos disponíveis em brincadeiras e jogos. Nesse sentido, Benjamin destaca a importância de um estudo dessa questão com forte intencionalidade pedagógica, isto é, “examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’” (Benjamin, 2009c, p. 101). A criança fundamenta sua experiência na repetição, no retorno incessante ao início, em prontidão para ressignificar o já vivido, em contraste com o adulto que pode contentar-se com a descrição da experiência ou a falta de motivação para repeti-la.

O educador adulto, incentivado pela perspectiva benjaminiana, apreciará o momento das brincadeiras para além de uma atividade de passatempo considerada isenta de sentido. A observação

dos atos infantis durante as experiências nas brincadeiras permite o estabelecimento de um canal de comunicação, uma experiência significativa na qual a criança busca, de algum modo, a interpretação de seus sentimentos, as dores e as alegrias, bem como as tentativas de interlocução com o adulto. A singularidade infantil emerge das brincadeiras revestidas de ludicidade, no intuito da criança comunicar-se consigo mesma e tentar expandir esse diálogo com os adultos de sua convivência, pois “o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira” (Benjamin, 2009c, p. 102). O valor das experiências nas brincadeiras é inestimável, pois, são nas atividades lúdicas que os gostos, os interesses e as orientações de personalidades despontam ainda em formato original, e pela mediação do adulto, podem ser potencializadas em novas experiências, requerendo, entretanto, o respeito pelo que é singular da criança em formação.

O texto benjaminiano destaca o ato de brincar como um ato formativo responsável por desenvolver o hábito na criança. Por intermédio da repetição dos jogos ocorre a internalização das regras como, por exemplo, da convivência respeitosa com outras crianças que também estão interagindo nas brincadeiras. O potencial formativo das brincadeiras e dos jogos está justamente no caráter espontâneo e criativo quando é capaz de infundir bons hábitos na criança de hoje que ressoará na vivência do adulto.

Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; [...]. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (Benjamin, 2009c, p. 102).

O processo de esvaziamento do sentido e da experiência do ato de brincar na formação infantil está integrado ao percurso histórico que tem como causa a própria condição da modernidade, cuja ênfase na intelectualidade, contribuiu para suprimir o grande valor das experiências sensoriais e corporais. A criatividade e a curiosidade são características do ser da criança em formação, e como tais, se apresentam no intenso anseio infantil por explorar o mundo. As brincadeiras e os jogos são os recursos pelos quais a criança expressa o desejo de habitar seu próprio mundo, que, no entanto, são constantemente ignorados e condicionados para a imitação do mundo dos adultos. Conforme explicitado, estabelece-se um conflito que parte do adulto que pretende impor a criança uma condição racionalizada para a brincadeira, isto é, a partir de critérios que são ignorados ou ainda inacessíveis para crianças, já que fazem sentido apenas para a visão de mundo do adulto.

Em outro texto, a resenha intitulada *História cultural do brinquedo* (2009d), a crítica de Benjamin está direcionada aos fabricantes de brinquedos, e novamente, apresenta sua atualidade, em especial, na radicalização da sociedade de consumo, onde os brinquedos são produzidos segundo o direcionamento da massificação das experiências. A sofisticação técnica dos brinquedos atuais é um dispositivo que não agrega valor lúdico e criativo. Por exemplo, as bonecas que são vendidas porque representam determinadas profissões, e que por certo, são influenciadas pela imposição social das profissões mais valorizadas, acabam induzindo certas experimentações que ainda não estão integradas ao mundo da infância. A indústria do entretenimento infantil do passado, assim como a dos dias atuais, “ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil” (Benjamin, 2009d, p. 92). O sentido inverso traria consigo a possibilidade de a criança construir, inventar ou eleger seus próprios brinquedos respeitando sua inerente liberdade de expressão interior. Benjamin refere-se à experiência pré-industrial, na qual elementos simples e cotidianos como pedras, tecidos, botões, argila e madeira eram reconhecidos pelas próprias crianças como impulsionadores de seus interesses. A brincadeira não é determinada pela ludicidade do brinquedo, ao contrário, por meio da imaginação e criatividade infantil é que o brinquedo amplia as possibilidades das experiências durante os jogos e brincadeiras.

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. [...] Conhecemos muito bem alguns instrumentos do brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculadas na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quantos menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. [...] A imitação – assim se poderia formular – é familiar ao jogo, e não ao brinquedo (Benjamin, 2009d, p. 93).

Da arguta reflexão benjaminiana é possível extrair uma melhor compreensão para a leitura referente a condição à qual a cultura e formação contemporâneas estão submetidas. A racionalidade instrumental, substrato da indústria cultural, no exemplo da criação de brinquedos, confere sentido apenas a experiência externa do contato da criança em relação com o brinquedo. O brinquedo massificado é incapaz de proporcionar uma experiência autêntica do brincar, pois já se apresenta como “produto pronto” para a criança, que é forçada a interagir com ele a partir de um condicionamento da função técnica do próprio brinquedo. De fundo consumista, o brinquedo não é mais um canal pelo qual a criança exterioriza as potencialidades de seu mundo interior ou da imaginação, mas um objeto marcado por uma materialidade descartável. Nessa condição, há um

entreve nas perspectivas da formação humana contemporânea, pois, desde a base infantil as experiências individuais e sociais são condicionadas por uma racionalidade distanciada de um viés crítico que favoreça uma imersão nas relações humanas e objetivas de modo mais consciente e autônomo.

Ao lado dessas constatações mais pedagógicas sobre o brinquedo e a criança, as reflexões de Benjamin acerca da experiência formativa contemporânea estão associadas a concepção de experiência tal como ele a expressou de modo inequívoco no texto *Experiência e Pobreza* (2012a). É identificado o gradual enfraquecimento da relação de comunicação ou narração da experiência entre as gerações, entre pais e filhos, entre as crianças e os adultos. Na modernidade, a cultura e a formação, em especial, a formação infantil, estão submetidas a um processo de desvalorização da experiência (*Erfahrung*), em favor da mera vivência (*Erlebnis*), o que caracteriza a condição individualista na contemporaneidade.¹⁴ A criança deixa de ser enriquecida com a experiência comunicável pela narrativa das gerações anteriores, pois estas “aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso” (Benjamin, 2012a, p. 127). É o registro da modernidade, de uma sociedade fragmentada, que concebe uma tirânica unidade de identificação com o modelo econômico capitalista atendendo-lhe os ditames de maneira acrítica, um tipo específico de pobreza na qual “abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’.” (Benjamin, 2012a, p. 128).

E tratar da formação humana na atualidade é situá-la no fenômeno das tecnologias de comunicação que contribuem para o agravamento de nossa condição de passividade. Em um mundo de hiper estímulos oriundos da conexão com a internet e do prolongamento do tempo passado em frente a tela de celulares e computadores, as crianças tendem cada vez mais a experimentarem as brincadeiras como produtos fechados, com determinações específicas de operacionalização, como é o caso dos jogos virtuais. A capacidade criativa das crianças não é convidada para atuar nessas brincadeiras, já que é um aspecto destoante com o mecanismo racional instrumentalizado que criou o brinquedo tal como ele é, um objeto manipulável e descartável. Surge ainda as problemáticas dos incentivos violentos, do consumismo e da diminuição das contribuições culturais para a formação da experiência infantil. O anseio da criança por entender o mundo é limitado a ocupação apenas de

¹⁴ O desenvolvimento dessa conceituação ocorrerá no segundo capítulo dessa dissertação. Conforme indicado na introdução, objetiva-se confrontar as constelações teóricas de emancipação em Theodor Adorno e de experiência em Walter Benjamin, com as orientações educativas dispostas na legislação curricular catarinense para o ensino médio no documento do CBEMTC (2020).

espaços restritos, restringindo-lhe o acesso mais amplo à cultura em todas as suas expressões de diversidade.

Se a experiência possível para o adulto é a narração da experiência, apesar do contexto social altamente empobrecedor da narração atual, o mesmo não pode ser atribuído como característica da criança. A repetição é o sentido da experiência infantil. Diferente do adulto capaz de diferenciar, classificar e subordinar os diversos elementos de sua experiência, a criança capta tudo pela totalidade, o que torna muito complexa a relação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Nesse sentido, é importante o entendimento do contexto na qual se situa a experiência formativa das crianças na atualidade, bem como a reflexão acerca de diagnósticos que indiquem novos percursos para essa etapa.

Sendo assim, a partir do percurso realizado até esta seção, pretende-se avançar para o segundo capítulo tendo como embasamento o procedimento metodológico da Teoria Crítica e as concepções constelatórias de emancipação em Theodor Adorno e de experiência em Walter Benjamin. O cenário educativo contemporâneo exige cada vez mais iniciativas que possam qualificar a teoria e a prática formativa tendo em vista as constantes pressões neoliberais exercidas sobre o saber-fazer dos agentes de educação por meio das diretrizes legalistas.

3 CONSTELAÇÕES FORMATIVAS ENTRE EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Em termos metodológicos, a proposta da Teoria Crítica está vinculada a disposição de se refletir acerca de como as coisas são em determinada realidade social, considerando também as possibilidades para aquilo que as coisas ainda podem ser em suas dimensões historicamente cambiáveis. A partir da perspectiva dialética, o pesquisador da teoria crítica está disposto a investigar a realidade, sempre dinâmica, e aproximar-se de suas potencialidades emancipatórias. A Teoria Crítica estabelece um diálogo com a educação reconhecendo-a com um campo de conflitos incessantes ao longo da história, nos quais os seres humanos buscam conhecer-se a si mesmo, aos outros e ao mundo ao seu redor. Por isso, a educação possui uma contribuição importante no processo da emancipação social cujos anseios de transformação já podem ser experienciados, em situação embrionária, na própria condição existente da atualidade.

Para escapar do perigo sedutor do idealismo, da via de submissão da realidade contraditória a um modelo utópico, esquematizado, disposto a ofertar respostas uniformizadas para questões mutáveis, a Teoria Crítica debruça-se sobre a crítica imanente, e com uma visão arguta, denuncia os obstáculos que impedem a afirmação da emancipação humana frente a totalidade da dominação social.¹⁵ A sociedade administrada no capitalismo sustenta, de modo radical, uma elaborada rede de relações de poderes materiais e ideológicos que enfraquecem a capacidade de experimentação da emancipação nos conhecimentos e nas práticas humanas. No entanto, a Teoria Crítica está associada a um tipo de racionalidade que se expressa enquanto uma teoria social que considera dentro dos diferentes contextos históricos os potenciais emancipatórios que se encontram entravados, mas, de modo algum, condenados ao obscurecimento.

O compromisso com o diagnóstico do tempo presente, enquanto atividade primordial da Teoria Crítica, desenvolve-se nesse trabalho mediante a análise da proposta de educação estruturada no documento do CBEMTC (2020). Frente o modelo de organização social vigente e das condições históricas que moldam os rumos da educação no Brasil, é oportuno oferecer resistência crítica a imposição de uma legislação educacional para o ensino médio elaborada de acordo com as diretrizes da sociedade neoliberal, tecnicista e mercadológica. Por isso, o projeto da “Escola de Frankfurt enfatizou a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica constitutiva da luta pela autoemancipação e pela mudança social” (Giroux, 1986, p. 23). A reflexão crítica, entendida como primeiro passo para a resistência, apresenta o diagnóstico do tempo presente

¹⁵ Segundo Paulo Vitorino Fontes, “para a primeira geração da Escola de Frankfurt, o exercício da *crítica imanente*, enraizado na história, procedia da análise dialética das contradições internas a todas as épocas, e todas as situações e organizações sociais.” (Fontes, 2019, p. 127).

tendo sempre em vista práticas transformadoras. A emancipação é a potencialidade inerente a todos os eventos históricos, nesse sentido, as reflexões que aqui serão desenvolvidos acerca da legislação da educação básica do Estado de Santa Catarina, já se encontram imbuídos de ações emancipatórias.

O objetivo desse segundo capítulo é discutir as concepções de emancipação para Theodor W. Adorno e de experiência para Walter Benjamin em suas implicações educativas. Os diagnósticos teóricos de Theodor Adorno e Walter Benjamin se constituem como vias de acesso as oportunidades de emancipação presentes no campo da educação e da formação humana contemporânea. Adorno e Benjamin viveram em um contexto sociopolítico em comum, que, apesar de distante do nosso, ainda carregam condições que nos são familiares. Ambos os pensadores alemães apresentaram uma fina sensibilidade para a dimensão da educação, conscientes de que a educação é capaz de efetivar a emancipação social enquanto obstáculo ao embrutecimento do indivíduo e ao surgimento de barbáries coletivas. Disputada pela hegemonia ferina da racionalidade instrumental para fins que desprezam por completo os meios éticos, a educação precisa estar em constante estado de alerta para revitalizar sua força de emancipação inerente.

Para esses pensadores, a emancipação do indivíduo precisa ser pensada desde as condições históricas e sociais da sociedade capitalista, porém, não se trata da metodologia de aplicação de uma teoria a realidade determinada. Todo diagnóstico teórico da Teoria Crítica gera um compromisso com a práxis de uma realidade particular, que, entretanto, não está isolada do todo social. Uma vez que os resultados advindos das ações se tornam um novo arcabouço a ser retomado pela teoria, a teoria e a práxis são respeitados em seus momentos particulares, articulando-se de modo a suscitar novos debates e confrontos reflexivos.

Para o desenvolvimento qualitativo desse capítulo, retoma-se primeiramente as concepções de constelação e de negatividade na tradição da Teoria Crítica fundamentadas nos escritos de Walter Benjamin e Theodor Adorno.¹⁶ Em seguida, esses fundamentos serão articulados com os conceitos de emancipação e de experiência no campo da educação e da formação humana na atualidade, concedendo uma base mais sólida aos enunciados do capítulo anterior articulando-os com o objetivo geral de nossa pesquisa.

¹⁶ O termo constelação é destacado nos escritos de Walter Benjamin, e, posteriormente, ocorre uma apropriação por Theodor Adorno. Devido os objetivos desse trabalho, não será aprofundado o contexto de elaboração da constelação benjaminiana e o processo de influência e ressignificação no interior da obra de Adorno, restringindo-nos a constelação no sentido adorniano, pois, este atende melhor a reflexão aqui pretendida que trata da investigação do conceito de educação a partir da contestação da abordagem epistemológica tal como foi formulada pela tradição ocidental. Indica-se para o aprofundamento da temática da constelação no pensamento de Walter Benjamin a seguinte referência: BORTOLINI, Bruna de Oliveira. O pensar constelacional de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: SOUZA, Ricardo Timm de; TAUCHEN, Jair (Orgs.). **Adorno e a dialética negativa: leituras contemporâneas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

3.1 CONSTELAÇÕES ADORNIANAS E BENJAMINIANAS EM EDUCAÇÃO

Ao eleger os conceitos de emancipação em Adorno e de experiência em Benjamin para serem as proposições reflexivas acerca da legislação educacional para o ensino médio catarinense reconhece-se que a Teoria Crítica é um referencial que articula, de modo equilibrado, a teoria e a prática. A teoria não se encontra restrita a descrição de como as coisas são ou como funcionam, o que a colocaria sob o perigo da redução ao projeto epistemológico de base positivista. O princípio de emancipação é a orientação própria da teoria que a torna capaz de analisar a organização social do capitalismo sem o aprisionamento na ilusão de uma descrição neutra da realidade, o que, por si só, forma um bloqueio para a efetivação da emancipação na sociedade. A análise realizada com a Teoria Crítica exige um comportamento crítico diante do conhecimento elaborado a partir das condições sociais da sociedade capitalista e da realidade específica à qual a teoria está sendo direcionada.

É importante destacar que o princípio de emancipação e o comportamento crítico do pesquisador não são elementos externos a pesquisa, como se pudessem ser introduzidos de fora sobre a realidade que está sendo estudada. Somente através da consciência da “condição de classe” do pesquisador torna-lhe possível identificar os obstáculos e as potencialidades de emancipação dentro da realidade social enfocada. Esse comportamento crítico impulsiona a interpretação do processo de produção social do capitalismo com um distanciamento capaz de reconhecer as potencialidades já existentes em dada realidade das potencialidades obliteradas pelas condições sociais estabelecidas.

Conforme destacado no capítulo anterior, Max Horkheimer assumiu o cargo de diretor do Instituto de Pesquisa Social, em 1931, e seus escritos da década de 1930 foram decisivos para um primeiro “direcionamento” de Teoria Crítica. A proposição de um “materialismo interdisciplinar” foi algo inovador para a época diante da rigidez das especializações das disciplinas científicas, pois, intencionava o aproveitamento das contribuições teóricas específicas de disciplinas como psicologia, sociologia, economia e direito, ao mesmo tempo em que articulava essas contribuições em uma unidade referencial comum: o pensamento de Karl Marx. Nesse sentido, há uma repercussão horkheimeriana presente nas produções teóricas de Theodor Adorno e Walter Benjamin, quando seus escritos evidenciam a presença da interdisciplinaridade na qual a filosofia dialoga com outras áreas de conhecimento como a literatura, a arte e a sociologia formando um pensamento constelacional. Esse contexto teórico frankfurtiano é apresentado por Marcos Nobre (2011) ao destacar que,

é característica fundamental da Teoria Crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. O que significou dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira de investigação não significa tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe

atualizar a cada vez, segundo cada constelação histórica específica. (Nobre, 2011, p. 23).

Tratemos a partir daqui da constelação, que se tornou uma opção epistemológica que se adequou, na escrita adorniana, pela preferência a forma do ensaio. Theodor Adorno teve a oportunidade de experienciar uma sólida formação musical, que aliada ao contato com a filosofia na juventude nos ambientes familiares e acadêmicos, podem ser interpretadas como as potencializadoras da formação das dimensões da sensibilidade e do intelecto do filósofo, que “rendeu-lhe a convicção de que a realidade não poderia oferecer nenhuma pátria para o espírito” (Zuin; Pucci; Lastória, 2021, p. 32). Entretanto, Adorno navegou através das expressões do pensamento conceitual e das manifestações estéticas, com destaque para a música, na procura por um caminho inconventional para o incremento do conhecimento.

Na preferência pela forma do ensaio, Adorno experimentou uma expressão escrita que não encontra-se cativa da sistematização imposta pela racionalidade instrumental da produção do conhecimento. O ensaio carrega consigo a potencialidade da expressão autêntica do pensamento, sem que este seja reduzido apenas a expressão artística. Por isso, o ensaio se constitui como um espaço no qual o pensamento sente-se confortável na expressão de particularidade, especialmente quando se leva em consideração a debilidade do pensamento diante da massificação da consciência para atender as exigências técnicas em todas as relações da sociedade administrada.

O ensaio possui uma liberdade intrínseca que confronta o domínio exercido pela sistematização teórica dos objetos. Trata-se do exercício de um modo estilístico de escrita no qual as análises individuais que se incidem sobre o objeto serão, em determinados momentos, confrontadas por perspectivas universais. Porém, a sistematização do ensaio é capaz de evadir-se do enclausuramento sistemático e da dependência de um princípio conceitual orientativo, pois, o “pensamento constelativo de Adorno aponta para o aprofundamento do sentido da dialética em sua negatividade, como elemento potencializador da autorreflexão crítica do conceito” (Silva; Oliveira, 2021, p. 8). Tal procedimento é efetivado com a libertação dos conceitos, que podem associar-se uns aos outros por afinidades eletivas, despontando como uma constelação. Em uma constelação o objeto é conhecido, não pela afirmação de uma essência ou categoria, mas por um movimento constituído de variações que, paulatinamente, apresentam o objeto. De acordo com a síntese de Martin Jay (1988), a constelação se refere a

um termo astronômico que Adorno tomou emprestado a Benjamin para designar uma agregação justaposta, mais do que integrada de elementos mutáveis que resistem à redução a um denominador comum, a um núcleo essencial ou a um princípio gerador original. (Jay, 1988, p. 16).

No início do texto *O ensaio como forma*, publicado no livro *Notas de Literatura I* (2012), o filósofo aponta a desconfiança com que o ensaio era tratado pela comunidade acadêmica da Alemanha da época, e de certo modo, até os dias atuais. Para a mentalidade filosófica mais restrita, o ensaio carece da dignidade da universalidade conceitual, e para as ciências, é desprovido de método. A forma estilística do ensaio se apresenta em um estado de liberdade formal, o que não implica em uma criação de natureza científica ou artística, mas em uma reflexão do conceito já pensado. É o que o filósofo destaca ao indicar que,

O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não têm vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. (Adorno, 2012, p. 16-17).

As constelações que adquirem corpo no ensaio são interpretadas, pela perspectiva da lógica formal, como desorientações da razão, devaneios estéreis de uma produção epistemológica descompromissada com a “verdade”. Nas palavras do filósofo, “quem interpreta, em vez de simplesmente registrar e classificar, é estigmatizado como alguém que desorienta a inteligência para um devaneio impotente e implica onde não há nada para explicar” (Adorno, 2012, p. 17). Isso se aplica aos padrões acadêmicos clássicos nos quais o ensaio é uma forma inadequada para o pressuposto rigor exigido pela atividade do pensamento, acabando por redundar em formulações vazias que nada explicam.

O ensaio é uma expressão de escrita, em especial, dentro das chamadas ciências do espírito, capaz de elaborar a proeza de suscitar uma sabedoria relacionada a efemeridade da experiência diante das generalizações e de acessar a inteireza do particular. Dessa forma, o ensaio não faz prevalecer o método sobre o próprio pensamento, em afinidade com o não idêntico contra o princípio da identidade.¹⁷ A esterilidade do ensaio é uma ilusão, tendo em vista que ele se constitui como expressão epistemológica cuja dignidade não é diminuída por apresentar uma compreensão cognoscitiva aberta, transitória e sem forma determinada.

A busca clássica pela verdade, cuja exigência de um método foi longamente trabalhada durante a Modernidade, é deixada de lado no ensaio. O objeto é interpretado de modo livre, sem a anteposição de um aprisionamento conceitual. O objeto de estudo é visto no ensaio a partir de sua inserção no movimento da história, sobreposto de diferentes camadas arbitrárias que “formatam” o entendimento

¹⁷ “Na lógica, o *princípio da identidade*, uma das três leis básicas do raciocínio para Aristóteles, se expressa pela fórmula “A=A”, ou seja, todo objeto é igual a si mesmo” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 140).

prévio do objeto. São essas camadas constitutivas do objeto que entram em contato com o pensamento, e que conduzem o pensamento de modo não sistemático. É o pensamento, portanto, capaz de desvincular-se do condicionamento cultural, concreto, sobre o objeto, uma vez que a forma será responsável por lidar com a articulação estabelecida entre o abandono da delimitação do objeto e a resistência para não sucumbir a conceituação definitiva que se tenta impor a este mesmo objeto em estado aberto. De acordo com Bortolini (2015),

O pensar por constelação é, então, um pensar que nasce da quebra. Ou seja, um pensamento que germina da ruptura entre a correspondência imediata do conceito com o objeto. E só pode ser compreendido a partir das relações que estabelece com o que está em seu entorno – assim como na ideia de um mosaico ou de um quebra-cabeça, onde para revelar sua condição é preciso encaixar suas peças, seus particulares. E para formar sua imagem, esses particulares somente serão possíveis de se unir se obedecerem a uma estrutura lógica das peças e não apenas a vontade do sujeito. (Bortolini, 2015, p. 20).

Ainda que a mobilização dos conceitos seja necessária para o desenvolvimento do pensamento, o ensaio possui uma composição conceitual específica, cuja iluminação é perceptível somente de dentro para fora. Como já indicado no desenvolvimento desse campo de forças denominado constelação, por afinidades eletivas, os conceitos estabelecem contatos uns com os outros, em uma relação que também comporta lacunas entre eles, sem que se perca a inteligibilidade.

Constatada a condição do pensamento submetido ao processo de reificação na atualidade, o pensamento constelativo de Adorno se recusa a aceitar a identificação da totalidade do conceito com o real, da ideia com sua representação. O pensamento constelativo-dialético em Adorno precisa ultrapassar o momento especificamente materialista em favor de uma práxis de transformação. De acordo com Silva e Oliveira (2021),

E é na consciência desta ‘práxis’ e de reconhecimento da ‘transformação’ que se expressa o momento materialista da dialética. Esta, encarnada no sofrimento psíquico e corpóreo, e nas tendências objetivas da dominação irrestrita da natureza externa e interna. Somente na confiança em tal consciência da afinidade do sujeito com a dominação, surgiria a possibilidade de uma libertação da mesma no momento negativo do pensamento. (Silva; Oliveira, 2021 p. 9).

A negatividade do pensamento, para Adorno, está fundamentada na convicção de que os sistemas lógico-conceituais da tradição fracassaram. A dialética negativa é a reação contra a racionalidade dominante, dando espaço ao sujeito para se desvencilhar da tradicional identificação irrefletida entre conceito e objeto, uma vez que o conceito não é uma determinação universal, mas se relaciona com uma multiplicidade de constelações que derivam das diferentes percepções sócio-históricas do objeto e que foram sendo agregadas a cada conceito correspondente. Conforme

destacado anteriormente por Silva e Oliveira (2021), o pensamento pela dialética negativa alcança a autoconsciência no momento materialista do sofrimento e da miséria dos esquecidos do mundo. A ausência dessa autoconsciência que se direciona pela via negativa, redundando em falsas imagens da realidade, elaboradas, em termos adornianos, pela indústria cultural que busca perpetuar o sistema excludente do capitalismo.

Nesse sentido, a crítica adorniana ao propor o pensamento em constelação, é a crítica que se empenha em denunciar os mecanismos repressivos do próprio pensamento e, por consequência, libertar o sujeito da tutela desses mecanismos impossibilitadores da emancipação. O pensamento em constelação mobiliza os conceitos, as categorias e os sentidos que requerendo-se mutuamente, libertam-se da rigidez das abstrações, uma vez que realizam a crítica negativa da realidade, direcionando-se para os potenciais emancipatórios que a realidade mantém paralisados pelas ideologias.

A constelação para Adorno relaciona-se com sua recusa a epistemologia racionalista ocidental que afirmou o sujeito como conhecedor do objeto mediante o conceito¹⁸, já que este é o instrumento da filosofia para a intervenção no mundo. Porém, em nítida afronta a tradição hegeliana, Adorno considera que o conceito não é a adequação do objeto ao pensamento. Esse posicionamento acaba por enfraquecer a condição do sujeito como plenamente capaz de apreender a totalidade do objeto, pois a contradição está no conceito como requerente da universalidade e da abstração, enquanto o objeto é a particularidade e radica-se na imanência e na história.

O destaque conferido por Adorno a primazia do objeto sobre o sujeito no processo do conhecimento demonstra seu posicionamento marcado pelo materialismo histórico-dialético. A questão assume dois contornos: primeiro, o objeto apresenta resistência a uma formulação abstrata e universal, já que o objeto é histórico, encontrando-se sempre em uma condição histórica concreta; segundo, o objeto está envolto em contradições oriundas de sua própria condição histórica, aspecto que precisa mobilizar o pensamento para evitar os enrijecimentos associados aquele.

Apesar da fragilidade do sujeito do conhecimento, dentro da dialética negativa, esse estado não o paralisa, ao contrário, incentiva-o a buscar, para além de si mesmo, o conhecimento a partir daquilo que foi reprimido ou espoliado no objeto. Em uma espécie de retorno ao pensamento de Hegel, Adorno expressa a necessidade de o sujeito superar o conceito através do uso do próprio conceito. Trata-se de um sujeito em condição distinta da tradição que afirma ser ele capaz de identificar na

¹⁸ Hilton Japiassú e Danilo Marcondes esclarecem que para a epistemologia “seu problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 88).

consciência a imagem plena do objeto, uma vez que “a utopia de uma experiência filosófica plena seria a aproximação de conceito e objeto de tal maneira que desaparecesse a diferença entre eles” (Zuin; Pucci; Lastória, 2015, p. 60).

Para prosseguir no processo de conhecimento mais adequado do objeto, o sujeito pode valer-se de alguns procedimentos teórico-metodológicos indicados por Adorno em sua dialética negativa, tal como o duplo sentido do conceito. Esse procedimento é a expressão de uma dinamicidade na qual o conceito é capaz de ir para além dele mesmo. O conceito, quando dirigido a um objeto, precisa ser desenvolvido em uma dimensão bidimensional, em dois polos, dois horizontes contrapostos para então apresentar melhor seus objetivos. O conceito é sempre maior do que seu objeto de referência, pois o conceito alcança uma universalidade recusada ao objeto em sua radicalidade histórica. A contradição entre o particular e o universal somente poderá ter solução pela via da negatividade, que exclui do processo de conhecimento o imperativo da identificação imediata do conceito com o objeto.

O conceito, em sua universalidade, não é capaz de revelar todas as tensões histórico-sociais sobrepostas no objeto. Por isso, Adorno empreende a necessidade da configuração de diferentes conceitos em torno do mesmo objeto de conhecimento para iluminar os múltiplos aspectos que foram sendo negligenciados ou esquecidos ao longo do tempo. O conceito, na busca pela análise do objeto, precisa operar por tentativas de ordenamento, sistematização, até que encontre uma configuração inteligível como resposta. Na *Dialética Negativa* (2009), o filósofo indica que a constelação é o procedimento metodológico pelo qual é possível que o objeto entre na apreensão abstrata gerada pelo conceito, ou melhor, pelos diferentes conceitos que vão sendo mobilizados.

O momento unificador sobrevive sem a negação da negação e mesmo sem entregar-se à abstração enquanto princípio supremo, de modo que não se progride a partir de conceitos e por etapas até o conceito superior mais universal, mas esses conceitos entram em uma constelação. Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório. (Adorno, 2009, p. 140).

A dialética negativa de Adorno não pode ser reduzida apenas a um procedimento teórico-metodológico para o desenvolvimento do conhecimento. Uma vez que é capaz de elaborar um diagnóstico do tempo presente que supere o princípio de identidade entre o sujeito e o objeto, a negatividade pode promover o questionamento da manutenção do estado das coisas atrelado ao poder econômico capitalista. O objeto de conhecimento está situado historicamente em contextos sociais onde predominam a exclusão, a violência e a injustiça. Com a atividade do pensamento orientada pelo princípio do não idêntico, daquilo que está esquecido ou mutilado no objeto, nasce a oportunidade de questionar a elaboração ideológica da realidade fundamentada na exclusão do outro, da recusa do

diferente. É nesse sentido, que a dialética negativa adorniana assume contornos políticos, de uma ação política por parte do sujeito do conhecimento que enfrenta as disposições do mundo administrado do capitalismo cujas forças estão centralizadas na absoluta sistematização opressora do real. Nesse sentido,

[...] os elementos que compõe o objeto investigado devem dialogar na intenção de revelar seu conteúdo profundo, impossível de ser percebido a partir de uma observação superficial. No método constelar, as contradições do objeto, portanto, não necessariamente precisam ser resolvidas. Visto que, ao estarem em constante tensão com suas múltiplas determinações, seguem seu próprio mecanismo interno e não necessitam de um ordenamento intencional dado pelo sujeito. Ao sujeito cabe apenas narrar e interpretar o que foi exposto a partir de suas variáveis através de uma “contemplação sem violência” [...], pela razão de não haver assimilação total do objeto e por onde emana o gozo da verdade. (Bortolini, 2015, p. 21).

O trecho do texto de Bortolini (2015) destaca a importância da reflexão aprofundada exigida para o sujeito em seu direcionamento ao objeto. A educação, foco dessa dissertação, exprime sua particularidade enquanto uma criação humana em dependência com o contexto sócio-histórico no qual está inserida. O método constelar ou de constelação é capaz de indicar as incoerências entre o conceito e a realidade da educação, permitindo o conhecimento da distância entre suas possibilidades e seus fracassos, isto é, entre as possibilidades de processos educativos emancipatórios e os fracassos reais de uma educação autoritária e descompromissada com a transformação da realidade. Não cabe ao sujeito determinar a educação, mas reconhecê-la em suas relações espaço-temporais, integrante e não isolada do todo social. A educação encarrega em si mesma “a constante tensão com suas múltiplas determinações” (Ibidem, p. 21) geradas em processos sociais diversos que podem ser narradas e interpretadas pelo sujeito, mas que não resultam em uma apropriação absoluta do objeto em um conceito determinado.

A partir desse ponto, busca-se explicar a concepção de emancipação em Adorno como parte do amplo processo de transformação social que requer a educação como sua efetivadora principal. Conforme será destacado, a educação de maneira isolada é incapaz de concretizar a emancipação humana, dado que esta é uma conquista possível a partir de amplas transformações formativas imprescindíveis em todas as esferas sociais.

3.2 DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM THEODOR ADORNO

A coletânea de textos *Educação e Emancipação* (2021) constituem-se como transcrições de palestras e conferências radiofônicas em diálogos entre Adorno e Helmut Becker e são integrantes do

“projeto” adorniano iniciado com o retorno do filósofo para a Alemanha no ano de 1949. Com o fim do exílio norte-americano, as reflexões adornianas buscaram evidenciar a condição do indivíduo em uma nova sociedade traumatizada após a experiência do totalitarismo incorporado na política genocida do nazismo. Em Adorno, encontra-se um compromisso com a educação enquanto a tarefa social mais urgente para o enfrentamento aos desafios humanitários surgidos após Auschwitz.

Os escritos adornianos são oriundos de um esforço epistemológico e sociológico para compreender o processo de desenvolvimento social sob o domínio do capitalismo, ao mesmo tempo em que destacam a reflexão referente a formação do indivíduo mediante as estruturas da educação formal. Esses escritos continuam a incitar o pensamento para lidar com as tensões presentes nos processos educativos atuais, tendo em vista que a educação se encontra na ordem do dia como um campo ideológico disputado por diferentes grupos. Nesse sentido, Adorno desperta atenção para a inversão da questão generalizada que se concentra em perguntar quais os fins da educação, motivada por uma racionalidade objetiva. Quando Adorno se preocupa em perguntar para onde a educação deve conduzir, ele reconhece a grave desorientação a qual a educação está submetida na sociedade contemporânea.

A abordagem adorniana rejeita a elaboração de modelos idealizados como diretrizes para as ações humanas, uma vez que esses modelos podem ser colocados a serviço de determinações autoritárias. A educação para a maioria tornou-se o ponto crucial do pensamento do filósofo frankfurtiano que vincula-a com a necessidade da atividade crítica e reflexiva exercida por todos os indivíduos. O desenvolvimento desse objetivo passa, necessariamente, pela reflexão acerca das condições e dos determinantes sócio-históricos nos quais os indivíduos estão inseridos. Por isso, Adorno indica como caminho para uma educação crítica a fundamentação em uma educação política, meio pelo qual os indivíduos adquirem consciência acerca das contradições externas que influenciam diretamente suas subjetividades.

O flagrante estado de degeneração da educação atual relaciona-se com uma práxis desvinculada da teoria, segundo a tendência tecnicista da racionalidade instrumental. Essa degeneração visa privar a educação da criticidade, isto é, do pensamento crítico como elemento essencial para a elaboração de um sentido autêntico no interior de qualquer processo pedagógico. Esse sentido não pode ser obtido devido ao apressamento da práxis fazendo com que os agentes de educação e os educandos não desenvolvam a consciência adequada para se reconhecerem como entes políticos, fortalecendo a crise relacionada as finalidades da educação.

Contra a tendência objetificante da educação, com todas as imposições de reformas e de reformulações pedagógicas formais, Adorno posiciona-se a favor da ideia de que a formação pode ultrapassar qualquer tentativa de resolução prática. A retomada do sentido da formação atual passa

pelo pensamento crítico levando em consideração as dimensões integradas da ética, da estética e da política. Refletir acerca da educação para a maioria não se trata de elaborar um conjunto de prescrições que serão aplicadas nas realidades heterônomas da educação formal, pois a maioria é a condição em si mesma para que o indivíduo possa resistir as tendências totalizantes do mundo administrado. Por isso, de acordo com o comentário de Alex Silva (2019),

Adorno não discute o conceito de maioria como mera finalidade pedagógica. Sua indicação está na necessidade de liberação dos indivíduos do processo de dominação técnica da consciência. Inverter a educação de sua lógica meramente técnica pressupõe dar lugar para aquilo que fica à sombra da racionalidade instrumental. É tornar a educação cúmplice das experiências vitais da existência humana. (Silva, 2019, p. 144).

A educação desenvolvida nos padrões da sociedade capitalista, está submetida a condição de mercadoria, de acordo com os interesses da sociedade do consumo. Direcionados pelos valores da eficiência e utilidade, os sistemas de ensino impõem sobre as escolas a pesada carga da reprodução social dos interesses capitalistas, promovendo a formação de indivíduos que se adaptem às necessidades da estrutura de produção material e que mantenham em funcionamento a ideologia do consumo. Esse direcionamento é expresso pelas constantes aprovações de documentos, leis ou resoluções em âmbito internacional e nacional, como a recente BNCC (2018), cuja tendência totalizante se manifesta na exigência do desenvolvimento de competências de natureza unicamente laboral.

Adorno, ao identificar a degeneração da formação (*Bildung*) em semiformação (*Halbbildung*) argumentou que, por mais importantes que sejam as reformas pedagógicas estas se constituem como soluções destinadas ao fracasso por se constituírem como reformas isoladas. Propor reformas pedagógicas isoladas é a estratégia comum de nossa época, pois são concebidas de modo a não interferir no processo social totalitário e autoritário. Essas soluções não levam em consideração as interferências dos fatores sociais sobre a formação cultural dos indivíduos, atuando a partir de um receituário “seguido como se fosse uma produção metafísica e aplicado em quaisquer contextos e situações, independentemente das diferentes mediações históricas” (Zuim; Pucci; Lastória, 2015, p. 78).

Adorno indica para a educação um papel muito relevante: o impedimento do retorno da barbárie. No texto *Educação após Auschwitz* (2021), a preocupação adorniana esteve direcionada para o impedimento da formação das condições que possibilitaram a barbárie do famoso campo de concentração e extermínio de Auschwitz. Essas condições sociais e históricas ainda são detectáveis no tecido social das sociedades contemporâneas, por isso, a preocupação de Adorno transforma-se

para nós em um sinal de alerta. A pergunta pela emancipação, pela autonomia ou pela liberdade humana somente terá algum significado, se a educação estiver direcionada para que Auschwitz não se repita.

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isso que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continuar se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. (Adorno, 2021a, p. 129).

Adorno (2021a) concorda com Freud, em relação a tese do pai da psicanálise, de que a civilização também produz e reforça atos anticivilizatórios. Nesse sentido, na atualidade, os pressupostos objetivos que possibilitam a barbárie são cada vez mais difíceis de serem controlados, como, por exemplo, o fortalecimento do biopoder ou a inserção de armas de extermínio global em projetos militares de vários governos. Por isso, Adorno volta-se para os aspectos da subjetividade, da psicologia das pessoas envolvidas nas situações limites dos genocídios. O filósofo é bastante contundente ao indicar que as subjetividades a serem estudadas são aquelas dos perseguidores e não das milhões de vítimas que tiveram as vidas destroçadas e sem possibilidade de defesa, pois “é necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias” (Adorno, 2021a, p. 132).

Reafirmando o imperativo de uma “educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 2021a, p. 132), o filósofo destaca a importância da primeira infância, pois, embasado na teoria freudiana, é nessa etapa que ocorre a formação básica do caráter, da personalidade individual. Entretanto, o processo civilizatório experimentado na sociedade administrada somente propicia os sentimentos de pressão e claustrofobia. O recurso à violência é uma das reações mais extremas a essa repressão generalizada, e os resultados são ações irracionais contra a própria civilização, pois, a civilização comporta em si os aspectos da integração autoritária, da desintegração, ou ainda de tendências de desagregação. Entretanto, não sendo possível dirigir a violência contra a totalidade da civilização, procede-se por meio da designação de alguns setores específicos para que sobre eles possa ser incidida a maior carga de violência. Esses setores foram, ao longo da história, considerados os mais fracos e felizes (independente se esta última proposição é verdadeira ou falsa). As imposições totalitárias experimentadas na sociedade administrada garantem que,

A pressão geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições mais singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças às quais têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideias de pouco ou nenhuma credibilidade. (Adorno, 2021a, p. 133).

Ao tratar de educação após Auschwitz, Adorno apontou dois aspectos centrais: a educação durante a primeira infância e o processo de esclarecimento da sociedade em geral mediante um clima intelectual, de cultura e de relações no qual são formadas as barreiras para o ressurgimento da barbárie. Posicionado como um propositor, e não como o criador de uma teoria educativa, Adorno descarta o apelo a autoridade ou a afirmação de qualquer compromisso, ou mesmo da apresentação da Alemanha pós-guerra como um tipo de modelo de resistência para outros países. Não se trata do contexto específico alemão, mas de qualquer país ou etnia onde as pessoas estejam impedidas ou despreparadas para o direito de exercer a própria liberdade e autonomia. Por conseguinte, as pessoas se refugiam no conformismo aos grupos aprovados socialmente, em especial, o grupo do “cidadão confiável” sendo então capazes de degenerar quaisquer impeditivos morais para que a violência se sobreponha. Perigosamente a consciência moral individual não livre e não autônoma tende a ser substituída por autoridades externas que a prendem ao culto do que é forte, da personalidade autoritária que constitui a índole dos opressores, e que com o tempo, torna-se imperceptível aos oprimidos. Por isso, “o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder da reflexão, a autodeterminação, a não participação” (Adorno, 2021a, p. 135).

Os obstáculos impostos contra a educação da autorreflexão, da autonomia e da emancipação estão presentes nas diferentes estruturas sociais contemporâneas, e se relacionam a velha estrutura da autoridade e do caráter autoritário de instituições e grupos. De fato, Auschwitz realizou-se a partir da imposição cega a coletividade e da manipulação das massas. Aqui encontra-se a perspectiva tradicional da educação que se fundamenta na severidade, nos modos de repressão ao medo e na capacidade manipulatória dos indivíduos, em especial, da manipulação para o desaparecimento do choque, do constrangimento e da inquietação com o horror, pois gera-se uma inversão que contradiz que “o perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável e não os verdadeiros culpados” (Adorno, 2021a, p. 136).

Um aspecto destacado por Adorno em relação as tendências de regressão dispostas nas cidades e nos campos, ou seja, na sociedade em geral, refere-se ao corpo e a expressão corporal. O filósofo

cita que esta análise tem sua origem no texto elaborado em parceria com Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento* (2021), e que se manifesta tristemente nas práticas educacionais das escolas: a mutilação da consciência é o campo aberto para as expressões mais perturbadoras da violência física.

Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não livre e que é propícia à violência. Basta prestar atenção em um certo tipo de pessoa inculta como até mesmo a sua linguagem – principalmente quando algo é criticado ou exigido – se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada (Adorno, 2021a, p. 137).

Se Adorno não pretendeu elaborar uma teoria educacional ou pedagógica, ao menos, deixou rastros em seus escritos em relação a educação para emancipação. Os aspectos mais fundamentais já foram explanados: a exclusão da severidade que opera através da exaltação da força e da disciplina que esconde traços masoquistas, flertando facilmente com o sadismo; a libertação da repressão ao medo; a oposição a autoridade de caráter autoritário e manipulatório. Adorno destaca o ponto nevrálgico da educação fundamentada em princípios tradicionais como promotora de coletivismos cegos, amorfos, cujo caráter manipulador dos opressores “se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado” (Adorno, 2021a, p. 140). Esse caráter manipulador presente nas experiências educacionais é responsável pela consciência coisificada, não apenas de grandes ditadores e monstros políticos da história, mas dos indivíduos comuns inseridos em contextos em que a violência é a palavra de ordem, pois, uma vez que reificam a si próprios, não encontram limites até transformarem em coisas os outros, de modo a terem justificativa para todas as atrocidades e indiferenças.

Nesse altura do texto, deparamo-nos com o questionamento relacionado ao aspecto preventivo da educação. Será esse aspecto suficiente para evitar a barbárie? Adorno consciente desse questionamento que lhe foi dirigido por Helmut Becker, argumenta que aliado a força preventiva, a educação também precisa desenvolver o processo de emancipação, isto é, a educação contra a barbárie e a educação para a emancipação devem formar uma aliança. Na resposta a interlocução de Becker presente no texto *Educação - para quê?* (2021b), ele comenta sua concepção geral de educação, que não se trata da modelagem de pessoas ou da transmissão de conhecimentos, mas da produção de uma consciência verdadeira, cujas implicações são muito importantes para o sustento da vida social e política das sociedades contemporâneas no sistema de governo da democracia. Contra uma perspectiva abstrata de emancipação, Adorno afirma que ela corresponde a conscientização e a racionalidade e que também comporta a adaptação à realidade, pois desconsidera o processo de

adaptação, a educação estaria em uma condição impotente e ideológica. Ao enfatizar a emancipação, Adorno aproxima-se da concepção de Immanuel Kant que direcionou a emancipação como a libertação da auto inculpável menoridade e a conquista da maioridade.

A superação da menoridade somente é possível pela experiência e reflexão, aspectos centrais de um projeto de educação crítica. A experiência autêntica depende da efetivação autêntica da reflexão, pois o ser humano não se limita ao contato empírico com o objeto, expandindo sua experiência ao incorporar nela a experiência dos outros dando vida aos processos formativos. Por isso, a emancipação adorniana refere-se não ao indivíduo considerado de modo isolado, mas ao ser social. Trata-se da emancipação enquanto pressuposto da democracia e do projeto formativo da vontade individual de modo correlato ao que ocorre em instituições de caráter representativo. A emancipação pressupõe uma formação para a autonomia em um processo coletivo, uma vez que as mudanças individuais não promovem necessariamente impacto social, mas toda mudança social tem sua gênese no individual. É nesse sentido que, para Adorno, a educação deve contribuir com um processo formativo fundamentado na emancipação de modo a tornar possível que os indivíduos possam desenvolver condições, em âmbito social, para a conquista comum da autonomia.

Se o objetivo da educação, segundo Adorno, é evitar o retorno da barbárie, é necessário lutar contra as condições objetivas desse retorno que se encontram dispostas pelo tecido social da sociedade administrada. A educação em processos formais e informais, dentro das sociedades capitalistas é constrangida por tendências mercadológicas e burocráticas características das relações sociais, e pela agressiva competitividade social que fragiliza as subjetividades para resistirem, de modo efetivo, ao surgimento de atos bárbaros. O resultado não pode ser outro em uma sociedade cuja predominância é a da racionalidade instrumental, autoritária e repressiva.

Entretanto, é também necessário indicar a datação sócio-histórica do pensamento de Adorno. O crescimento da violência irracional, de discursos de ódio e de perseguição a grupos minoritários são todos atos de barbárie, que se constituem como “situações permanentes” do capitalismo. A preocupação legítima de Adorno com o retorno da barbárie contínua leva-nos ao questionamento acerca da existência dessas situações constantes nas sociedades atuais, mas que não suscitaram novos governos nazistas. A análise histórica do nazismo na Alemanha tal como foi efetivada no século XX demonstra-nos que aquele contexto específico reuniu uma diversidade de condições (sejam elas sociais, políticas, ideológicas, entre outras) que concretizaram a possibilidade existente de um governo racista e genocida. Por isso, o retorno do nazismo é uma possibilidade existente, mas que não se efetiva apenas devido ao clima cultural degradante no qual estamos inseridos. O imperativo adorniano para que a educação se constitua enquanto resistência ao retorno da barbárie do nazismo não perde a relevância mesmo diante do exagero do filósofo que generalizou o temor contra o nazismo

da Alemanha enquanto uma experiência de toda a sociedade contemporânea. Faltou ao filósofo um olhar mais aprofundado para o entendimento das condições particulares da experiência nacional que culminaram na implantação do nazismo e da política de morte desse governo na própria Alemanha.

A proposta de uma educação que evite o retorno da barbárie, mediante a eliminação das condições que possibilitem o seu fortalecimento, se efetiva com a emancipação dos indivíduos, pois, somente o indivíduo autônomo é capaz de opor resistência às tendências de violência e morte. Porém, a faceta kantiana de Adorno não é suficiente para, de fato, constituir uma educação crítica. Conforme diagnosticado pelo próprio Adorno na *Dialética do Esclarecimento* (2021), a solução racionalista da tradição iluminista ficou incompleta, uma vez que razão, indivíduo e autonomia não são aspectos independentes do controle tirânico da racionalidade objetiva da sociedade administrada. A questão também não é facilmente resolvida apelando apenas para a resistência da subjetividade do indivíduo, que se pressupõe livre e crítica, diante da objetividade, instrumentalizada e ideologizada. Assim como a razão não pode ser separada das relações sociais que são instrumentalizadas, também a educação não é uma instituição fora do domínio instrumental. A educação, veículo da emancipação, coexiste com a coisificação presente em todos os demais processos sociais.

Diante da constatação anterior, qual o significado da “educação para emancipação” presente no pensamento de Adorno? Os agentes da educação e os educandos estão todos inseridos no mundo administrado, da consciência coisificada, resultando com maior ou menor grau na reprodução do esquema social competitivo, tecnicista e mercadológico dentro da escola. De que modos a educação para emancipação pode resistir a repressão da sociedade, com uma sociabilidade vivida por indivíduos de consciência coisificada, com o predomínio da técnica, da burocratização e da redução das interações humanas ao padrão da lógica da mercadoria? Entre os grandes desafios da escola contemporânea, na perspectiva de Adorno, está o fato da escola se estruturar como reprodutora da repressão da sociedade administrada, e mudar essa condição não é possível apenas com uma pressuposta mentalidade emancipatória.

Um dos limites que pode ser constatado no pensamento de Adorno é a sugestão do filósofo de que uma parte da sociedade, isto é, a instituição escolar formal, possa efetivar a competência do projeto de emancipação humana. Conforme já destacado, a escola é parte da totalidade da sociedade repressiva, e como tal, não está inerte aos mecanismos de repressão. Concretizar um projeto de emancipação tem seu início com a análise dos processos sociais cada vez mais complexos de nossos dias, perpassados pelas relações concretas dos indivíduos na sociedade capitalista, com profundas desigualdades estruturais (sociais, culturais e econômicas) em um conflito de classes que tende a se dissolver a cada dia mais devido a imposição absoluta do dinamismo de integração social.

A sociedade administrada criou um vínculo difícil de ser desatado entre a subjetividade e a objetividade nos processos sociais. A consciência, que deriva das relações sociais da sociedade administrada, carrega em si mesma o sinal da repressão, por isso, não se torna possível realizar mudanças na subjetividade, seja a consciência, a cultura ou a educação, sem que essas mudanças também impliquem nas condições objetivas. Um projeto de educação para a emancipação ficará sempre limitado caso não se compreenda o conjunto das relações sociais que lhe são implícitas, deixando de tratá-las como um elemento externo a ser adicionado à reflexão.

Retomando o texto *Educação após Auschwitz* (2021a) Adorno expressa maior confiança nas transformações a partir do âmbito da subjetividade. Porém, o filósofo reconhece a complexidade da problemática, constatando que não se trata de reduzi-la ao âmbito dos estudos empíricos e científicos, ou mesmo ao campo teórico, mas conjugá-los para o melhor aproveitamento de seus potenciais.

É preciso lembrar que as pessoas não podem ser explicadas automaticamente a partir de condições como estas. Em condições iguais alguns se tornaram assim, outros de um jeito bem diferente. Mesmo assim valeria a pena. O mero questionamento de como se ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor. Pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em que seu ser-assim – que se é de um determinado modo e não de outro – é apreendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação (Adorno, 2021a, p. 143).

Na parte final da citação precedente deparamo-nos com o filósofo rejeitando a tese idealista de uma essência humana que “justificaria” a degeneração dos indivíduos em atos de barbárie, por isso, torna-se importante o reconhecimento das intersecções entre o subjetivo e o objetivo, por mais difíceis que sejam de serem identificadas e explicadas. Ao argumentar que a fetichização da técnica contemporânea decorre da incapacidade de amar, Adorno também não se posiciona, como ele mesmo afirma, de modo sentimental ou moralizante, mas constata a ruptura da subjetividade incapacitada para estabelecer relações com os outros, sendo que “a capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios” (Adorno, 2021a, p. 144). O amor pelas coisas, a indiferença pelo sofrimento do outro e a incapacidade de identificação com os oprimidos se constituem como aspectos que devem ser combatidos em uma educação emancipatória, porém, “o perturbador” – porque torna tão desesperançosa atuar contrariamente a isso – é que essa tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização” (Adorno, 2021a, p. 144). É preciso, portanto, lembrar que a frieza, a repressão e ao autoritarismo estão incorporados em todo o tecido social e a própria educação nos moldes atuais é reprodutora desses elementos. Atribuir a educação uma missão messiânica é incorrer no erro de não se conscientizar de suas limitações inerentes.

O interesse de Adorno esteve direcionado para a necessidade de uma nova educação, de uma nova escola, cuja realização está na dependência de uma nova cultura. Com as transformações em todas as relações sociais, então as condições que possibilitaram Auschwitz podem de fato ser eliminadas. Ainda que sejam possíveis verificar iniciativas emancipatórias em todos os âmbitos da educação formal, é necessário estar em alerta contra a redução promovida pela ideologia, sendo que “o primeiro passo seria ajudar a frieza a adquirir consciência de si própria, das razões pelas quais foi gerada” (Adorno, 2021a, p. 147). Em processos de educação emancipatória o desenvolvimento da autorreflexão ou autoconsciência é primordial por tratar-se das oportunidades nas quais agentes de educação e educandos podem compreender e atuar contra as imposições totalitárias do mundo administrado. Trata-se da árdua luta contra os mecanismos da racionalidade instrumental que impedem, com tenacidade, a consciência de compreender que a ordem social estabelecida está completamente direcionada para a manutenção dos interesses capitalistas, e não de interesses humanitários. Nesse sentido, Adorno (2021a) argumenta, com certo tom de esperança, que,

Mesmo que o esclarecimento racional não dissolva diretamente os mecanismos inconscientes – conforme ensina o conhecimento preciso da psicologia – ele ao menos fortalece na pré-consciência determinadas instâncias de resistência, ajudando a criar um clima desfavorável ao extremismo. Se a consciência cultural em seu conjunto fosse efetivamente perpassada pela premonição do caráter patogênico dos traços que se revelaram com clareza em Auschwitz, talvez as pessoas tivessem evitado melhor aqueles traços (Adorno, 2021a, p. 147).

Após essa breve passagem pela concepção de emancipação em Adorno em diálogo com o campo da educação, na próxima seção, o presente trabalho volta-se para a dimensão da experiência entrelaçando os escritos de Walter Benjamin e de Theodor Adorno. A articulação entre os dois filósofos contribui com as reflexões de caráter educativo na medida em que implicam em considerações pertinentes contra o pensamento reificante que perpassa todos os âmbitos da vida social contemporânea.

3.3 EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN E THEODOR ADORNO: RESSONÂNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA EDUCAÇÃO

Walter Benjamin enfatizou desde a juventude em diferentes escritos¹⁹ a concepção antagônica entre a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*) enquanto resultados dos processos históricos

¹⁹ De acordo com Jeanne Marie Gagnebin: “Com efeito, ele atravessa toda a sua obra: desde um texto juvenil intitulado “*Erfahrung*”, mais tarde um ensaio sobre o conceito de experiência em Kant (“*Ueber das Programm der kommenden Philosophie*”), diversos textos dos anos de 1930 (“Experiência e pobreza”, “O narrador”, os trabalhos sobre Baudelaire)

que constituíram a Modernidade. Tal distinção fundamenta-se a partir das relações estabelecidas entre experiência e vivência com a dimensão da memória e da destinação histórica dos indivíduos. Benjamin evoca a possibilidade de uma autêntica experiência na qual a memória se manifesta através de certo conteúdo do passado do sujeito que também se mesclam aos conteúdos do passado coletivo.

A experiência não se reduz a recepção de estímulos exteriores. Em todo processo de experiência, a memória é mobilizada para que os estímulos externos sejam integrados com o passado individual e a vida do sujeito. Pode-se assim declarar que a experiência é a geradora do conteúdo que será mantido pela memória, mas não completamente pela consciência. A consciência atuará mais como uma barreira protetiva contra o excesso de estímulos externos, cuja intensidade não proporciona uma assimilação qualitativa pelo sujeito. Enquanto crítico da Modernidade, Benjamin identifica nas grandes cidades, no ritmo frenético das ruas movimentadas, dos trabalhos acelerados e nos comércios entulhados, a expressão viva da hiper estimulação dos sentidos do homem contemporâneo, pois, devido os choques constantes provocados por esses estímulos em todas as esferas da vida, desencadeou-se uma ruptura preocupante entre memória e consciência. A consciência é constantemente mobilizada, mas a memória se enfraquece, armazenando cada vez menos conteúdos autenticamente mnemônicos.

Diferente da vivência que se desenvolve na dependência de estímulos transitórios, a experiência se constitui tanto no processo de conservação quanto de esquecimento. A vivência se reduz a ordem do imediato, do experimentado quando o sujeito interage com a realidade a partir da necessidade de organizar os estímulos externos em seu aparelho psíquico. Já a experiência, é aquilo que permanece quando a vivência está concluída, o que fica armazenado na memória para além do tempo presente. A experiência apresenta um fluir histórico, já que não se circunscreve ao tempo cronológico, cuja dimensão é limitada. A experiência marcada por continuidades e rupturas indica as oportunidades de o sujeito acumular novas experiências que são integradas a existência. Entretanto, a experiência nunca é apenas individual, uma vez que alcança a dimensão da coletividade, pela transmissão e narração para outras pessoas, como também pela escuta de experiências dos outros. A experiência nunca é a vivência de um sujeito isolado, mas um elemento integrado a um passado que é, individual e coletivo, e que pode ser acessado pela memória.

A parábola do velho pai moribundo que comunica a existência de um tesouro oculto nos vinhedos aos filhos é o registro de abertura do texto *Experiência e Pobreza* (2012a). A parábola indica que a experiência não é apenas o contato imediato de um sujeito com a realidade, mas um processo que envolve o tempo, a memória e o reconhecimento de seus conteúdos na própria existência. Os filhos

[...] e, finalmente, as teses de 1940. Benjamin exige a cada vez a ampliação desse conceito, contra seu uso redutor.” (Gagnebin, 2012, p. 9).

realizam a vivência de cavar a terra para localizar o tesouro nas terras de sua herança. Quando o outono chegou e suas vinhas produziram em abundância maior do que qualquer outro vinhedo da região, eles “compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro” (Benjamin, 2012a, p.123). Tiveram a oportunidade de adentrar na experiência do falecido pai, naquilo que lhe havia marcado enquanto ser único, através do reconhecimento de que eles são parte de uma tradição, de uma história familiar, da experiência paterna que pertence ao passado, mas que pode ser acessada pela narrativa realizada e pela conservação de seus conteúdos na memória, gerando uma sabedoria efetivada no presente.

Para Benjamin, a comunicação da experiência é uma dimensão muito importante. O conselho do pai aos filhos não nasceu de vivências efêmeras ou de estímulos exteriores devido ao fato de estar integrado a memória pela retenção de experiências significativas e sólidas, que ao longo da vida constituíram seu ser. O pai descrito na parábola, mediante a comunicação da experiência, conseguiu integrá-la a existência dos filhos, pois, comunicou algo além de uma sensação ou de uma anêmica vivência que devido a debilidade sucumbiria ao esquecimento.

Nos escritos benjaminianos da década de 1930, como são exemplares *Experiência e Pobreza* e *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, identifica-se uma constante exigência de ampliação do conceito de experiência contra uma tendência reducionista. No primeiro parágrafo de *Experiência e Pobreza* (2021a), o filósofo apresenta questionamentos contra o domínio da vivência dentro da sociedade capitalista moderna e o consequente esfacelamento da experiência, pois, a vivência do ser humano contemporâneo é caracterizada pela ausência de referências comunitárias. Em favor da revitalização da experiência, Benjamin “esboça [...] uma reflexão sobre a necessidade de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado a desagregação e o esfacelamento do social” (Gagnebin, 2012, p. 9).

A condição contemporânea da experiência, em termos benjaminianos, está associada ao distanciamento das gerações e ao enfraquecimento da narração. Independente do modo como a experiência era transmitida, no contexto da sociedade pré-capitalista, a experiência era compreendida pela geração mais velha como um legado a ser comunicado para a próxima geração. Com o distanciamento das relações interpessoais motivadas pela submissão à lógica da mercadoria e da troca, a autoridade da experiência da geração anterior perde completamente a força de comunicação. A narração da experiência e sua consequente transmissão tornam-se cada vez mais minguadas, em especial, quando são evidenciadas as condições educacionais precárias para seu desenvolvimento dentro da sociedade capitalista.

A decadência da experiência advém da ausência de pontos de contato entre o narrador e o ouvinte. O desenvolvimento técnico do capitalismo retirou o sentimento de pertença do indivíduo a uma

comunidade de vida, e, por consequência, também de um discurso comunitário. O ritmo frenético da vida capitalista, nas cidades orientadas para o trabalho e a produção material, impossibilita o diálogo entre as gerações, uma vez que avós, pais e filhos experimentam apenas os intensos estímulos das determinações econômicas não tendo a chance de realizar experiências que a memória possa de fato assimilar. A autoridade da palavra que transmitia a experiência dos mais velhos para os mais novos já não encontra lugar e valor na vida contemporânea. Ao refletir acerca da tradição de “dar conselhos”, Benjamin afirma, em *O narrador*, que

O conselho tecido na substância da vida vivida tem um nome: sabedoria. A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Mas este é um processo que vem de longe. E nada seria mais tolo do que ver nele um “sintoma de decadência”, e muito menos de uma decadência “moderna”. Ele é muito mais um sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo, conferindo, ao mesmo tempo, uma nova beleza ao que está desaparecendo. (Benjamin, 2012b, p. 217).

Na citação anterior, entende-se que Benjamin se refere ao processo da organização totalitária da sociedade pelo capitalismo através do trabalho e da produção material, que rompe o vínculo entre vida e palavra existente na condição social pré-capitalista, associado ao ritmo de trabalho artesanal, de uma situação social onde a experiência e a palavra se comunicavam e eram comunicáveis. Retomando o posicionamento de Benjamin, Gagnebin (2012) comenta que

O ritmo do trabalho artesanal inscreve-se em um tempo mais global, tempo onde ainda se tinha, justamente, tempo para contar. Finalmente, de acordo com Benjamin, os movimentos precisos do artesanato, que respeita a matéria que transforma, têm uma relação profunda com a atividade narradora: já que esta também é, de certo modo, uma maneira de dar forma à imensa matéria narrável, participando assim da ligação secular entre a mão e voz, entre o gesto e a palavra (Gagnebin, 2012, p. 10-11).

Isolados de uma comunidade de vida, os seres humanos contemporâneos somente alcançam algum tipo de identificação quando estão associados para atender as exigências mercadológicas do capitalismo. A experiência da narração já não consegue comunicar uma história ou oferecer um conselho, porque o ouvinte atual não possui a disposição adequada para ouvir. Se narrador e ouvinte pudessem reencontrar-se no fluxo vivo e pulsante da história comum, então a palavra, a história ou a narração ressurgiriam para ambos a partir de uma experiência autêntica. Em termos literários, Benjamin indica que, quando a memória e a tradição comuns encontram-se esgotadas, busca-se nos romances burgueses com heróis solitários e desajustados, bem como nas informações estampadas nos jornais (nas mídias digitais hoje em dia), as novas alternativas que indicam a decadência da arte narrativa.

Destaca-se no pensamento de Benjamin a concepção de que a experiência não pode ser comunicada de modo supérfluo, tendo em vista que sua exigência é a da integração com a própria vida. O que ocorre atualmente é que a experiência transmitida pela narração não aproxima o narrador e o ouvinte, pois a palavra não possui qualquer associação com as vidas de ambos; e, por fim, não existe mais uma comunidade onde a experiência possa se expressar enquanto *práxis* advinda da narrativa da tradição. A tendência totalitária capitalista marcada pela forma de vida isolada e competitiva, invalida os esforços para o compartilhamento da experiência em que o narrador e o ouvinte se reconheçam em uma realidade conjunta.

As considerações benjaminianas acerca da experiência e da narração ressoam em nossa sociedade que articulou uma forma de vida submetida ao mercado e a técnica. Essa preponderância ideológica se expressa nas constantes mudanças de comportamento e visões de mundo, o que tornam impossíveis aos sujeitos assimilar todos esses estímulos, bem como estabelecer relações qualitativas entre as gerações. Refletir acerca da crise da experiência e da narração é ponderar a ausência de sentido das narrativas como elementos educativos para os ouvintes contemporâneos. As narrativas são ouvidas, mas seus conteúdos não são guardados na memória para que possam ser contados e recontados sustentando assim uma tradição comunitária. Nem o caráter prático da sabedoria oriunda das narrações tradicionais exerce qualquer força de ação sobre uma sociedade imediatista e individualista. Com uma profética intuição da era da globalização, Benjamin (2012b) se expressa, indicando que

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações. [...] O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação. (Benjamin, 2012b, p. 219).

A partir dos apontamentos realizados até aqui em relação a experiência na perspectiva benjaminiana, é possível estabelecer o diálogo com a perspectiva de Adorno. Em um texto do final da década de 1950, pode-se analisar a fecundidade dos encontros intelectuais entre o pensamento de Benjamin e o modo como Adorno dialogou e desenvolveu a “herança” benjaminiana. O texto é denominado *Posição do narrador no romance contemporâneo* (2012). O filósofo frankfurtiano associa-se as concepções de Benjamin, e constata que a crise da forma narrativa ocorreu por seu enfraquecimento diante do romance burguês. A experiência, somente possível de ser transmitida pela forma narrativa, também entra em crise na contemporaneidade devido a prevalência das vivências efêmeras e fragmentadas na vida do sujeito. O narrador encontra-se no paradoxal posicionamento de

que a narração já não é possível, apesar da exigência do romance. O subjetivismo que dominou a relação da narrativa com as coisas do mundo fez com que “assim como a pintura perdeu muitas de suas funções tradicionais para a fotografia, o romance as perdeu para a reportagem e para os meios da indústria cultural, sobretudo o cinema” (Adorno, 2012, p. 56). Entretanto, o que Adorno de fato quer enfatizar é a questão da experiência para além da dimensão estética.

A perda da experiência na sociedade atual limita o sujeito a uma arbitrariedade subjetivista, resultando em vivências que não são narradas porque não são experimentadas, destituídas de um tempo qualitativo de desenvolvimento e da integração na memória. Retomando o exemplo da guerra, ambos os filósofos apresentam-na como a situação limite da impossibilidade de narração devido justamente ao enfraquecimento total da experiência. Para Adorno,

O que se desintegrou foi a identidade da experiência, a vida articulada e em si mesma contínua, que só a postura do narrador permite. Basta perceber o quanto é impossível, para alguém que tenha participado da guerra, narrar essa experiência como antes uma pessoa costumava contar suas aventuras. A narrativa que se apresentasse como se o narrador fosse capaz de dominar esse tipo de experiência seria recebida, justamente, com impaciência e ceticismo. Noções como “sentar-se para ler um bom livro” são arcaicas. Isso não se deve meramente à falta de concentração dos leitores, mas sim à matéria comunicada e à sua forma. Pois contar algo significa ter algo especial a dizer, e justamente isso é impedido pelo mundo administrado, pela standardização e pela mesmice. (Adorno, 2012, p. 56).

Observa-se no diálogo entre os textos de Adorno e de Benjamin a identificação da guerra como a impossibilidade absoluta da experiência, pois os choques provocados pelas vivências na guerra são tão intensos na sensibilidade do indivíduo que o incapacita no processamento dessas vivências de modo que se transformem em memórias e possam vir a ser comunicadas. Distanciados no tempo dos horrores provocados pelas guerras, na sociedade atual, o trabalho alienado continua exercendo condições análogas a situação bélica. Submetido a uma rotina frustrante, de repetição e de repressão dos impulsos, o trabalhador contemporâneo não é capaz de elaborar essas vivências que escapam de seu controle, e acabam sendo assimiladas sem mediação alguma.

Existe outro aspecto comum nas perspectivas de Adorno e Benjamin: na contemporaneidade, o experimentado já não é possível de ser comunicado. Tal análise pode ser associada aos estímulos constantes da indústria cultural que possibilitam ao indivíduo apenas a assimilação automática do vivido, e com isto, de uma experiência desintegrada. A intensificação dos choques sobre a sensibilidade do indivíduo alcançou um nível que excedeu todas as formas para protegê-lo dessa violência, e assim, também a possibilidade da narração é obstruída, devido a reificação da própria linguagem.

Na sociedade administrada a impossibilidade da experiência significa também a impossibilidade da narração das memórias e tradições de um indivíduo ou de um grupo. Sofre-se uma danificação profunda na subjetividade contemporânea que mantém apenas as vivências individualistas e isoladas. O ritmo frenético de vivências orientadas para a ordem econômica é um obstáculo ao processo da experiência que exige do indivíduo a assimilação adequada dos estímulos sensíveis que modo que sejam identificados como parte de um contexto e adquiram um sentido que pode ser rememorado. Realizar a experiência é também poder comunicá-la diante do fluxo incessante da vida, na qual o indivíduo pode acessar suas memórias e partilhar conteúdos significativos que o tornam membro de uma tradição mais ampla, comum a diferentes outros indivíduos. O funcionamento da ordem social vigente permite apenas vivências que acabam isoladas umas das outras, dentro da rotina do trabalho exaustivo e repetitivo, bem como das relações desconfiadas e violentas. Para fundamentarmos melhor essa reflexão, retornemos ao texto de Benjamin.

Em *Experiência e Pobreza* (2012) após indicar a guerra como o evento radical da impossibilidade da experiência, ele procurou ampliar a discussão, pois “uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica” (Benjamin, 2012a, p. 124). A difusão extensiva de ideias e conhecimentos não representou, de modo algum, novas oportunidades para a experiência autêntica, ao contrário, também o patrimônio cultural é mergulhado na pobreza extrema uma vez que a cultura também é descaracterizada como uma autêntica fonte para as experiências humanas. O domínio da técnica foi conquistado com a destruição da experiência, o emudecimento da palavra e a pobreza existencial que se instalou não apenas nas experiências individuais, mas nas experiências coletivas da própria humanidade. É a barbárie que “impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita e nem para a esquerda” (Benjamin, 2012a, p. 125). Aqui encontra-se o diagnóstico do tempo presente da época de Benjamin ainda muito atual.

Benjamin reconhece o ser humano contemporâneo como um “nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época” (2012a, p. 125). A contemporaneidade se impôs mediante um longo processo social, econômico, filosófico, artístico e científico que resulta em uma sociedade que provoca a desilusão, mas pela qual os indivíduos professam uma paradoxal fidelidade. Os aparatos técnicos da sociedade capitalista provocaram uma transformação radical no modo como habitamos o mundo e como dele extraímos significados. Os exemplos benjaminianos referidos no texto retratam a edificação das casas de vidro e de aço como os espaços atuais de moradia onde se tornaram difíceis deixar rastros, isto é, espaços impossibilitadores de qualquer tipo de experiência.

O aspecto que Benjamin busca destacar diante do empobrecimento da experiência é que este não é um empobrecimento rejeitado pelo ser humano contemporâneo, ao contrário, tornou-se o sinete de nossos dias, o fundamento sobre o qual são vividas as existências individuais.

Pobreza da experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre, tampouco, são ignorantes ou inexperientes. Frequentemente pode-se afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e o “ser humano”, e ficaram saciados e exaustos. (Benjamin, 2012a, p. 127).

Na leitura benjaminiana, a contemporaneidade é caracterizada pelo esgotamento das experiências. O “sonho da técnica” em nossa sociedade não resultou em indivíduos ricos de experiências, mas empobrecidos. Esgotados pela dinâmica do mundo do trabalho capitalista e vivenciando relações fragmentadas, as comodidades dos aparelhos técnicos não compensaram o vazio deixado na subjetividade contemporânea pela ânsia desproporcional pelo “atual”. O patrimônio cultural, os relacionamentos e a tradição foram empobrecidos de modo que restaram para os indivíduos apenas as vivências que geram apenas estímulos contínuos e sobre as quais não são possíveis uma apropriação autêntica. Segundo, Luzia Silva (2015) todo esse contexto envolve

A fragilidade e, ao mesmo tempo, a brutalidade do mundo administrado no que tange às relações humanas, negligenciaram histórias e silenciam lutas, revides, constatações, trabalhadores condenados ao não acontecimento do agora e do futuro, marcando a história de luto pela morte da consciência racional autônoma e livre. (Silva, 2015, p. 254).

O diagnóstico benjaminiano indica que a vida cotidiana já não é capaz de possibilitar a experiência e nem sua expressão pela narrativa devido o domínio completo da técnica. Esse diagnóstico, que também encontra ressonâncias no pensamento de Adorno, é característico da sociedade capitalista que pela dimensão da indústria cultural reforça a busca incessante pela novidade por meio da ilusão gerada pela repetição e pela idealização de uma unicidade social que somente possui como objetivo o atendimento às demandas econômicas. Desprovidos de experiência enquanto dimensão educativa, os indivíduos contemporâneos também ficam desprovidos da força da linguagem, da narração, pois, os conteúdos narrativos já não possuem fundamento em qualquer tipo de experiência que não esteja reduzida a uma vivência efêmera ou massificada.

Na última seção desse capítulo, realiza-se a retomada da crítica benjaminiana e adorniana em relação ao contexto da modernidade, e por conseguinte, da situação de nossa sociedade, enquanto

uma consciência possível acerca dos aspectos que influenciam a educação em geral e os processos formativos.

3.4 DESDE A CRÍTICA DE WALTER BENJAMIN E THEODOR ADORNO A MODERNIDADE: IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

Elaborada de maneira assistemática a obra benjaminiana sustenta a impossibilidade que se encontrem em seus escritos, soluções ou fórmulas com respostas para os desafios que ele enfrentou em sua época, e tampouco, aos desafios que enfrentamos nos dias correntes. O centro do pensamento de Benjamin que continua promovendo novas reflexões é a importante referência ao empobrecimento da cultura que possui como origem o próprio empobrecimento da experiência. Tal contexto é o resultado da modernidade que desencadeou um movimento de mudanças profundas nas raízes da cultura ocidental. Nada ficou intacto: o estilo de vida, a economia, a política, a religiosidade e também os valores associados às experiências e vivências individuais e coletivas.

O que emerge no pensamento de Benjamin é uma tonalidade carregada de nostalgia, já que os temas destacados em seus escritos tendem a valorizar a memória e a palavra cuja cadência tece as histórias antigas e o movimento oculto que conduz o cotidiano universal das pessoas. Crítico incontestável da civilização burguesa-capitalista, Benjamin utiliza-se do materialismo histórico para rejeitar a ideologia do progresso linear, ao mesmo tempo em que elementos do romantismo são mobilizados. Tal afirmação pode se apresentar, à primeira vista, como um aspecto retrógrado de Benjamin, fato que deve ser recusado prontamente. O romantismo para além de uma escola literária do século XIX ou uma reação tradicionalista contra a Revolução Francesa no século anterior, exprime-se como uma sensibilidade manifestada na cultura, que desde o século XVIII até nossos dias, busca insurgir-se contra o capitalismo-industrial moderno em nome da retomada de valores do passado. De acordo com Löwy (2013),

Nostálgico de um paraíso perdido – real ou imaginário –, o romantismo se opõe, com a energia melancólica do desespero, ao espírito quantificador do universo burguês, à reificação mercantil, ao utilitarismo raso e, sobretudo, ao desencantamento do mundo. Pode assumir formas regressivas, reacionárias, restauradoras, que visam um retorno ao passado, mas igualmente formas revolucionárias que integram as conquistas de 1789 (liberdade, democracia, igualdade), formas revolucionárias para as quais o objetivo não é uma volta para trás, mas um desvio pelo passado comunitário para rumar ao futuro utópico. É evidentemente a essa última sensibilidade que pertence Benjamin (Löwy, 2013, p. 8).

Como observou-se pela citação, a crítica romântico-revolucionária de Benjamin não evoca o retorno ao passado, ou para algum tipo de refúgio idílico para o qual o ser humano contemporâneo

encontra-se privado de retorno. É a crítica que olha para o passado, para as lutas heroicas e revolucionárias a fim de contribuir com a compreensão do fracasso da ideologia do progresso tão erroneamente exaltada em nossos dias. Assim, a sensibilidade de Benjamin entra em conflito com o tipo de cultura vigente em sua época e expressa-se em um descontentamento com o desaparecimento dos valores que outrora foram os pilares para a formação dos indivíduos e da cultura de um povo. Por isso, é importante reconhecer que não há contradição entre a apropriação crítica dos ideais românticos e de revolução, uma vez que “contrariamente, aos conservadores e aos nostálgicos reacionários das hierarquias do passado, a crítica marxista de Benjamin se situa explicitamente do ponto de vista dos vencidos e dos oprimidos, das classes dominadas, dos párias da história” (Löwy, 2013, p. 18).

Na vida cotidiana das grandes cidades, das metrópoles barulhentas e poluídas, caracterizadas pela exploração do trabalho, Benjamin reconhece a extinção do modo de vida tradicional com o advento do capitalismo. Essa extinção se expressa, conforme já citado, nos novos tipos de moradias, em casas de vidro e de aço, cujo único aspecto que pretendem destacar é a praticidade. Em nossos dias, a extinção está consumada, pois, já não restam lugares nos imensos aglomerados urbanos onde o indivíduo possa encontrar a tradição, as histórias e o sentido de pertencimento coletivo. A experiência do habitar está reduzida a ocupação do espaço, seja da casa, do local de trabalho ou das vias públicas, com o esfacelamento da aura das coisas. Segue a observação benjaminiana de que,

Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro *não têm nenhuma aura*. O vidro é em geral o inimigo do mistério. É também inimigo da propriedade. O grande romancista André Gide disse certa vez: cada coisa que desejo possuir torna-se opaca para mim (Benjamin, 2012a, p. 126, grifo do autor).

Em termos benjaminianos, refletir acerca da formação na contemporaneidade é reconhecer que o indivíduo já não tem a possibilidade de experimentar um modo de vida com algum tipo de unidade, tal como ocorria nas sociedades artesanais, onde o coração, os olhos e as mãos podiam interagir. Benjamin não está propondo um retorno idealista a vida pré-capitalista, com a renúncia aos avanços e confortos proporcionados pela técnica moderna. O enfoque benjaminiano está na existência dentro de uma sociedade cujos valores culturais e sociais romperam os vínculos dos seres humanos com seu passado, com suas afetividades e com o próprio mundo material repleto de significados para além da dimensão econômica. Um interessante exemplo é descrito no texto *Experiência e Pobreza* (2012a), o interior de um quarto burguês pelos idos dos anos de 1880. Todos os objetos do quarto eram expressões do pertencimento do indivíduo ao lugar, da relação entre o indivíduo e os materiais que representavam para ele o sentido do passado, das lembranças individuais e do contexto familiar. Com a modernidade, esse tipo de relacionamento é destituído de significado.

Com o atual empobrecimento da experiência também o aspecto formativo da narração, da contação de histórias, perdeu o valor. É uma necessidade para o narrador que o ouvinte tenha plena disposição para esquecer de si mesmo e mergulhar nos detalhes das histórias ouvidas. Mas, o que o narrador contemporâneo tem para contar, senão vivências superficiais, momentos experimentados e não assimilados devido a rapidez dentro do ritmo impaciente da rotina de trabalho e pela luta por manter o mínimo de dignidade na vida corpórea? Os indivíduos encontram-se em uma gravíssima situação de pobreza cultural (objetiva) que também se revela na subjetividade empobrecida.

A figura do narrador está desaparecendo, assim como a arte de contar histórias. O diagnóstico de Benjamin é sensato já que “as ações da experiência estão em baixa” (Benjamin, 2012b, p. 214). Os soldados que retornaram calados dos campos de batalha da primeira guerra e os aglomerados de livros sobre essas guerras que buscaram transmitir a experiência, sem que de fato alguém que a experimentou possa tê-la narrado, são evidentes da crise profunda que rompeu a existência de uma temporalidade compartilhada e de continuidade que interliga o indivíduo ao passado reconhecido pela comunidade. Por outro lado, o que Benjamin ressalta é a crise do vínculo entre senso prático e a narrativa, do reconhecimento da autoridade da palavra do narrador e do entendimento das pessoas acerca daquilo que o narrador está compartilhando com elas. A verdadeira narrativa,

Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas, se “dar conselhos” soa hoje como algo antiquado, isto se deve ao fato de as experiências estarem perdendo a sua comunicabilidade. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando. (Benjamin, 2012b, p. 216).

As reflexões benjaminianas nos conduzem a constatação de que a autêntica formação (*Bildung*) coletiva está entravada em nossa sociedade. Diante do individualismo e do isolamento a qual somos submetidos no capitalismo, os indivíduos perdem cada vez mais a noção de um passado comum, de uma tradição com a qual possam se identificar e sobre a qual possam contar histórias e aprender com essas histórias. Existe o desaparecimento da figura do narrador porque já não se tem o conhecimento de como narrar uma história, e portanto, não se aprende mais com a sabedoria que lhe é inerente e mesmo com a possibilidade de conceder continuidade a essa sabedoria pela transmissão da narrativa para os outros.

A modernidade trouxe consigo a decadência da experiência e da narração devido seu contexto político, social, econômico e cultural no qual os indivíduos foram desapropriados do mundo artesanal, de um ritmo de vida e de trabalho que incluía o tempo para a partilha e a troca de experiências. Hoje,

as vivências se sobressaem às experiências em um mundo administrado pelos interesses econômicos, onde a memória é enfraquecida, a ponto de não ser mais uma dimensão fundamental da existência humana. Benjamin soube captar a ausência de sensibilidade moderna para a experiência indicando-a como um novo tipo de barbárie que não se reduz ao âmbito individual, mas atinge o coletivo, onde a humanidade se depara com a destruição da própria cultura.

A narração em seu caráter de conselho encontra-se em processo de crise desde a modernidade histórica até os dias atuais, pois, o conselho somente é possível mediante a confiança no outro com o objetivo de resolver o problema. A narrativa enquanto expressão da experiência se difere da informação, uma vez que esta trata apenas da vivência imediata e no valor efêmero do conhecimento. A narrativa, que perdeu espaço atualmente, tem seu fundamento na experiência processada pela memória e, por isso, pode ser fonte de reflexão que ultrapassa o tempo presente.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos (Benjamin, 2012b, p. 220).

Para Benjamin, não se trata de um período específico da história na qual a narrativa entra em crise, e com ela também a experiência. Trata-se de um processo de profundas transformações sociais, pois as narrativas, sejam elas orais ou escritas, caracterizam estruturas sociais onde o narrador consegue estabelecer um relacionamento com o ouvinte, uma vez que existem muitos elementos de identificação entre as partes. A narrativa da experiência é possível com a coletividade, entretanto, o que é narrado atualmente é resultado de uma rede apenas de vivências fragmentadas e isoladas. Em função do trabalho capitalista, “essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual” (Benjamin, 2012b, p. 221).

O trabalho industrial e tecnológico é responsável pela manutenção dos indivíduos em uma condição mecanizada de ações e pensamentos. Em *Minima Moralia* (2008) no aforismo 81, intitulado Grande e Pequeno, da segunda parte, Theodor Adorno retrata o panorama extremamente cinzento da modernidade.

Conta-se entre as transferências mais fatais do domínio do planejamento econômico para a teoria a crença na possibilidade de administrar o trabalho mental conforme os critérios daquilo que seria ocupação necessária ou racional. No momento, contudo, em que se rouba ao pensamento seu componente espontâneo anula-se exatamente sua necessidade. Ele se reduz a disposições substituíveis, permutáveis. Da mesma forma como se decide na econômica bélica sobre a prioridade na distribuição de matérias primas ou na fabricação desse ou daquele tipo de arma assim se infiltra na construção de teorias uma hierarquia de importâncias, com primazia para os temas especialmente atuais ou especialmente relevantes e com a postergação ou o indulgente tolerância do não fundamental, que apenas é admitido como ornamento dos fatos básicos, como

finura. A ideia do que é relevante é formada conforme pontos de vista organizacionais, e a do que é atual mede-se pela tendência objetiva mais poderosa em cada caso. (Adorno, 2008, p. 121).

A racionalidade instrumental contemporânea mantém sua vigência mediante o domínio totalitário dos processos sociais, materiais e subjetivos. Essa intrincada rede de poder expressa-se nos processos educativos quando estabelece os critérios pelos quais esses processos são validados. Por isso, busca-se eliminar tudo aquilo que não estiver de acordo com os seus parâmetros principais que são a eficiência e a utilidade. A administração do trabalho mental, conforme destacado por Adorno, representa a anulação do próprio pensamento, já que não se tem mais necessidade de recorrer ao pensamento em seu caráter de espontaneidade e criatividade. Os processos educativos ficam então submetidos a “hierarquia de importâncias”, em especial, do atendimento às necessidades econômicas e materiais do capitalismo. Sobre o objeto “educação” são sedimentados um conjunto de concepções teóricas de caráter heteronômico e que se reduzem a práticas uniformizadoras.

Distante de uma postura pessimista resignada, Adorno compreende que as propostas formativas estarão sempre em suspensão caso não se transformem as condições objetivas nas quais essas propostas se situam. A educação precisa ser entendida como resistência possível ao domínio totalitário da racionalidade instrumental, porém, subestimar a educação é incorrer no perigo de idealizar uma missão salvadora que ela é incapaz de levar a cabo de maneira isolada.

A educação, em sua tensão dialética de adaptação e autonomia, precisa ser compreendida na condição real de nossa sociedade, em uma situação “danificada” e sobrecarregada com inúmeros processos que contribuem apenas com sua deformação. Trata-se de compreender a educação em seu contexto atual, isto é, dentro do pensamento contemporâneo a partir do esforço da negatividade, para que se possa resistir e elaborar a crítica em um contexto que ferozmente se posiciona contra a crítica.

No projeto de uma educação crítica na contemporaneidade encontra-se o obstáculo do enraizamento do poder totalitário da racionalidade instrumental em todos os âmbitos da existência, e cuja “formação” é aquela direcionada para a modelagem da subjetividade para acompanhar a realização dos interesses do capitalismo. Em uma leitura marxista, o poder do capital está instaurado sobre a vida humana, o trabalho reduzido a objetificação e o indivíduo vivencia uma condição de alienação. A base de todos esses processos é a manutenção do capitalismo, que enquanto sistema econômico, absorveu a vida, a dimensão subjetiva, como parte da lógica da produção material, impedindo assim de se pensar outras possibilidades para além da estrutura produtiva e consumista. O diagnóstico de Luzia Silva (2015) é fundamental para o aprofundamento dessa condição contemporânea, diante da “massa” discente e docente que compartilha a trágica experiência de nossos dias.

A nova massa é tão cativa como a sociedade que a produz; cativa aos ditames do sucesso a qualquer preço, da tirania política, das organizações criminosas, daquele que fabrica mercadorias do nada e para o nada do além do consumo, que torna seu consumidor voraz, servil – sedento de poder para consumir coisas [...] Razão e imaginação nunca foram tão almas gêmeas, aniquiladas, amesquinhas, bestializadas como na atualidade. (Silva, 2015, p. 260-261).

Nesse sentido, a educação crítica é vista como um afrontamento à estreita relação entre vida e produção. Apesar de numerosos empreendimentos teóricos e das tentativas políticas de romper essa relação padecedora da humanidade, ainda se constata que a educação está distante de um fortalecimento da subjetividade para a resistência mediante uma prática formativa capaz de expressar a insatisfação com a condição autoritária e regressiva da sociedade. A consequência é que,

O espírito adormecido, facilmente, subordina sua razão ao que existe imediatamente. Essa subordinação corresponde a uma singular manifestação da alienação, que coisifica e molda as consciências a que o mundo administrado aspira. [...] A dura lida imposta aos trabalhadores, bem como as condições precárias de seu existir, se constitui em um obstáculo de difícil superação para a construção de pensamentos livres. Só o fortalecimento do pensamento, cuja pretensão escapa aos fabricantes de produtos culturais, permite a destruição dessa subordinação à qual a razão está submetida na contemporaneidade. (Silva, 2019, p. 132).

Conforme também registrado por Alex Silva (2019), a razão crítica está adormecida diante da racionalidade instrumental dominante. O tipo de educação atual desqualifica o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento livre, pois, é constrangida a manter os interesses culturais e econômicos das elites. A danificação da educação, em ambientes formais e informais, é resultado direto da danificação da própria vida, na qual os indivíduos se encontram em estado inconsciente com uma semiformação socializada como a única formação possível. De fato, os indivíduos não questionam a semiformação, assumindo-a como a condição natural da sociedade, inclusive da exploração do trabalho, mas que, na verdade, é uma elaboração humana dos grupos dominantes que através dos produtos da indústria cultural mantém sua ideologia em vigor.

O diagnóstico da modernidade realizado por Benjamin e Adorno, coloca-nos em uma posição reflexiva acerca das implicações da decadência na esfera educacional experimentada em nossos dias. A formação (*Bildung*) crítica é o oposto radical da reprodução inconsciente dos mecanismos neoliberais instalados nas escolas. Apesar dos filósofos que acompanharam a elaboração dessas reflexões não terem sido teóricos da educação em um sentido tradicional, ambos se preocuparam em refletir acerca da danificação da vida do indivíduo contemporâneo e dos desgastes produzidos pelos processos formativos/deformativos que acompanham todos os âmbitos da educação formal e informal. A autorreflexão mantém-se ainda como uma condição essencial para a emancipação, pois, mesmo inseridos em uma sociedade repressiva, autoritária e individualista é possível transcendê-la,

e o próprio reconhecimento dessa “condição degradante” já é um impulso para a resistência que nasce da crítica.

4 EMANCIPAÇÃO E EXPERIÊNCIA: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE

No terceiro capítulo, de acordo com o fundamento teórico-metodológico da Teoria Crítica, é apresentado o objetivo específico de interpretar os limites e as possibilidades de uma proposta de educação crítica a partir da configuração legalista do ensino médio catarinense. Nesse sentido, o texto é direcionado pela reflexão acerca de perspectivas que apresentem o projeto de educação conforme encontra-se delineado no atual documento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC). A reflexão suscitada por esse objetivo terá como caminho de desenvolvimento o constante diálogo com as perspectivas reflexivas a partir dos conceitos de emancipação e de experiência nos escritos de Theodor Adorno e Walter Benjamin.

A reforma do Novo Ensino Médio (NEM) foi sustentada pela homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) em 2018 e no estado de Santa Catarina, com a definição do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC) em 2020. Essa reforma nacional da última etapa da educação básica movimentou diferentes setores sociais, acadêmicos e empresariais que apresentaram, e continuam apresentando, uma diversidade de interrogações e proposições afirmativas ou contestatórias em relação ao processo de implementação já consolidado do NEM, e que recebeu algumas atualizações no ano de 2024.²⁰ Tendo em vista a delimitação documental do presente trabalho, nosso foco analítico é a legislação curricular do ensino médio tal como encontra-se organizada em Santa Catarina no ano de 2025, tendo consciência de seu caráter transitório e das implicações decorrentes de futuras modificações, de modo a destacar as características específicas desse sistema estadual de ensino.

Na seção subsequente é apresentado o percurso histórico de elaboração, escrita e organização do CBEMTC (2020) de modo a situá-lo enquanto um objeto de forte impacto social, cujas camadas conceituais que lhe foram sobrepostas resultaram de disputas de interesses e interferências de diferentes coletivos sobre sua proposta de educação.

4.1 O CBEMTC: UM PROCESSO COMPLEXO E CONTURBADO

A aprovação da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 provocou modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96) no campo da educação básica, estabelecendo para o funcionamento da educação brasileira a elaboração de uma base nacional

²⁰ Ver <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>

comum curricular, que uma vez homologada, atuou com força normativa e orientativa para a reestruturação dos currículos nas redes de ensino de cada estado da federação. A partir desse marco legal, os estados ficaram responsáveis pelo trabalho de recomposição curricular tendo como guia norteador o documento da BNCC do ano de 2017 para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e o texto correspondente ao ensino médio que obteve a homologação em 2018. O documento da BNCC foi elaborado a partir de três versões, a primeira em 2014, a segunda em 2016, e a terceira em 2018, sendo que a etapa do ensino médio apareceu apenas na terceira versão.

No estado de Santa Catarina, com base no Guia Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (2018), a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) mesmo sem ter concluído o novo documento curricular para o ensino médio, no segundo semestre de 2019, tomou a iniciativa de implementar de modo preliminar um novo currículo no ano posterior, em 120 escolas denominadas como “escolas-piloto” distribuídas por todo território estadual, por meio da Portaria do MEC n.º 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. A partir das experiências de cada “escola-piloto” ocorreu o processo de organização da matriz dos componentes curriculares inseridos nas quatro áreas de conhecimento previstas na BNCC (2018): Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ocorreu também ações para o início das atividades pedagógicas com a parte flexível do currículo através das aulas do componente curricular do Projeto de Vida, a Segunda Língua Estrangeira e os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs). Dessa primeira experiência foram coletados dados e contribuições para a concretização do documento oficial do currículo base catarinense.

O conjunto de documentos do CBEMTC foi organizado em quatro cadernos, compondo um portfólio com a seguinte sequência: Caderno 1 – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do CBEMTC; Caderno 2 – Formação Geral Básica: textos da formação geral básica, por área de conhecimento do CBEMTC; Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: portfólio de trilhas de aprofundamento, que fazem parte dos itinerários formativos no território catarinense;²¹ Caderno 4 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos.²² No ano de 2022, foram acrescentados outros dois cadernos ao portfólio: Caderno 5 – Trilhas de Aprofundamento da

²¹ De acordo com o site *Novo Ensino Médio: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina*, “a partir de 2024, o Caderno 3, referente ao Portfólio das Trilhas de Aprofundamento, não está mais em vigência, tendo em vista as visitas e escutas realizadas no ano de 2023, que resultaram na revisão das matrizes curriculares para atender as demandas de estudantes, professores, gestores e Coordenadorias Regionais de Educação.” (SANTA CATARINA. **Novo Ensino Médio**: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2025. Parâmetros atuais do Ensino Médio. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>>. Acesso em: 20 dez. 2024).

²² Consultar: SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>. Acesso em: 21 dez. 2024.

Educação Profissional e Tecnológica (documento em processo de revisão no primeiro semestre do ano de 2025) e Caderno 6 – Trilhas de Aprofundamento, Formação Docente, Curso Normal em Nível Médio – Magistério. Foi acrescentado ainda, aos seis Cadernos do CBEMTC, o documento intitulado “Roteiros Pedagógicos do Componente de Projeto de Vida” com orientações para o referido componente curricular que, a partir do ano de 2025, perdeu a oferta dentro das novas matrizes como componente curricular com a carga horária de duas aulas semanais.

O contexto da reforma do NEM em âmbito nacional foi marcado pelo movimento de consolidação das ambições empresariais sobre as escolas e seus respectivos projetos pedagógicos, movimento atuante há algumas décadas no Brasil, ao mesmo tempo em que se organizaram resistências críticas para as denúncias relacionadas ao processo de fortalecimento das desigualdades educativas diante das múltiplas realidades do extenso território brasileiro. Em Santa Catarina, a elaboração do documento oficial do CBEMTC (2020) foi caracterizado pela professora Cássia Ferri²³ “como complexo e conturbado” (Voigt; Corrêa, 2024, p. 36). Observou-se nesse período dois fatores principais: descontinuidades e conflitos motivados pela troca das equipes e lideranças dentro dos governos federais e estaduais, e a maior concentração das equipes de trabalho na elaboração do documento oficial das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, o que deixou a etapa do ensino médio em uma condição secundária. Segundo Cássia Ferri (Voigt; Corrêa, 2024) esse processo demonstra o desacordo entre a manutenção do etapismo na prática curricular e as propostas para um percurso formativo e de formação integral ressaltados pelos documentos oficiais. Observa-se que em âmbito federal, a homologação da BNCC (2018) teve como cenário as repercussões do jogo político que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff no ano de 2016 e as mudanças de ministros e equipes do governo após a posse do vice-presidente Michel Temer. Em Santa Catarina, o contexto é basicamente o mesmo devido as eleições para o cargo de governador do estado em 2018, com grandes mudanças nas equipes da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC). Segue-se uma breve síntese da construção do Currículo do Território Catarinense entre os anos de 2019 e 2020.

No mês de abril de 2019 ocorre a composição da equipe ProBNCC resultando no “Marco Zero do Currículo” pela equipe de redatores. Em janeiro de 2020 é realizada a consulta pública dessa primeira versão do “Marco Zero do Currículo”. Entre os meses de fevereiro e junho é lançado o edital para seleção de professores/colaboradores e a análise das contribuições advindas da Consulta Pública para incorporação do documento do Marco Zero. No mês de julho acontece a qualificação das

²³ Cássia Ferri possui um extenso currículo acadêmico e de atuação profissional. Colaboradora direta nos textos das Propostas Curriculares do estado de Santa Catarina, a partir de 2019 também coordenou a elaboração do documento da Base Curricular do Território Catarinense, das etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. “Essa experiência lhe confere conhecimento e legitimidade para falar dos processos de construção das propostas curriculares do estado de Santa Catarina” (Voigt; Corrêa, 2024, p. 34).

contribuições com orientação e participação dos Consultores de componente e de área de conhecimento, sendo que em setembro ocorreu a apresentação da versão final do texto referente a Formação Básica e em novembro a versão final da parte flexível do Currículo. Ainda no mês de novembro, é submetido ao Conselho Estadual de Educação (CEE) o texto completo para análise, sendo constituído por quatro cadernos com 1083 páginas.

Ressalta-se diante desse percurso até o ano de 2019 que o estado de Santa Catarina havia priorizado o documento curricular para a educação infantil e do ensino fundamental sem apresentar avanços nas discussões relacionadas ao ensino médio. A prioridade foi dada para a finalização dos documentos das duas primeiras etapas, para depois iniciar o movimento de escrita do documento do ensino médio que, conforme indicado, teve sua homologação em 2020.

Frente aos contextos nacional e estadual é importante ter em vista as interferências provocadas pelas ações políticas e pressões sociais que incidiram profundamente no desenvolvimento do processo das novas diretrizes curriculares para o ensino médio catarinense. É possível identificar que a base curricular catarinense surge de um movimento de reforma com visíveis abordagens ideológicas e conflitos de origem política e financeira que resultaram em um currículo cujo desafio maior é lidar com o choque entre as exigências de uma lógica educativa individualista e competitiva e a proposta de uma educação crítica. A leitura do documento, acompanhada de uma reflexão atenta, permite a descoberta de sentidos que expressam concepções e orientações divergentes em relação a um projeto educativo crítico, além da problemática relacionada com as finalidades da educação, que em termos adornianos, posicionam em plano secundário o “para onde a educação deve conduzir” (Adorno, 2021b, p. 152), o objetivo geral da educação.

Cássia Ferri, no artigo que registrou uma entrevista com a pesquisadora conduzida por Voigt e Corrêa (2024), destaca dois acontecimentos fundamentais que influenciaram as criações dos documentos da base curricular do território catarinense da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. O primeiro acontecimento foi a colaboração direta de profissionais das redes municipais e da rede estadual de educação nos documentos, sendo 500 pessoas das redes envolvidas no processo do documento do ensino fundamental e 300 pessoas para o ensino médio.²⁴ Essa participação evitou, na perspectiva da autora, “a construção de gabinete” (Voigt; Corrêa, 2024, p. 38) de um documento enrijecido pela assessoria exclusivamente técnica de “especialistas em assuntos educacionais”. Assim, o estado de Santa Catarina manteve, mesmo diante da crise mundial,

²⁴ De acordo com informações disponíveis no site *Novo Ensino Médio* (2025), mantido pela SED/SC, ocorreu a participação de 331 profissionais envolvidos na escrita do documento, 254 professores colaboradores, 27 professores da Equipe do ProBNCC, 30 membros da SED e 20 consultores externos, compondo assim o amplo quadro de pessoal diretamente ligado a elaboração do CBEMTC.

considerando o cenário do agravamento da pandemia da COVID-19 a partir de março de 2020, a tradição oriunda dos documentos da Proposta Curricular que sempre valorizou o diálogo com os profissionais das escolas, tendo resultado em um documento oficial cujas qualidades e defeitos, podem ser atribuídos a todo esse complexo e importante processo de escuta, diálogo e até de silenciamento de pessoas com vivências sólidas nas escolas catarinenses.

O segundo acontecimento refere-se à ausência de uma participação efetiva do Ministério da Educação (MEC) durante esse processo, uma vez que as principais orientações do documento oficial do ensino médio ficaram a cargo do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com colaboração da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de outros setores integrantes dos comitês gestores. Esses dois órgãos citados também foram os principais agentes que orientaram a elaboração da BNCC em âmbito federal durante o governo de Michel Temer. Enquanto organizações não governamentais, apesar de seu quadro composto por agentes públicos, isto é, por secretários estaduais e municipais de educação, o aspecto que se destaca são as relações muito estreitas entre essas organizações e instituições da iniciativa privada. O registro da fala da professora Cássia Ferri apresenta uma síntese lúcida acerca do contexto mencionado:

No *site* do Consed é possível identificar as parcerias com institutos e instituições privadas de diferentes setores da sociedade. Especificamente no período de orientações para elaboração dos documentos estaduais para o ensino médio, o Consed mantinha forte relação com o Instituto Reúna, que, por sua vez, também mantém parcerias com várias outras instituições de caráter filantrópico. Então, essa rede de governança denominada Frente Currículo e Ensino Médio, é que teceu e colocou em pauta as orientações que foram consideradas para a formulação dos documentos estaduais. Ou seja, não são orientações do Ministério da Educação e de seus representantes, e sim desses grupos que determinaram o destino dos referidos documentos. (Voigt; Corrêa, 2024, p. 38-39).

Acrescenta-se que no caso específico de Santa Catarina, as equipes da SED/SC que atuaram no processo de elaboração dos currículos não tinham experiências associadas aos movimentos de escrita e ou mesmo das releituras da Proposta Curricular do estado realizadas com a primeira publicação do documento em 1991, a segunda versão em 1998, a terceira em 2005 e a última em 2014. Esse ponto fraco referente a escolha de profissionais para compor as equipes de trabalho com pouca atuação na própria educação básica, teve como consequências, segundo Cássia Ferri, “a transferência de políticas presente nas atuais reformas e a forte presença do setor privado diante da ausência do estado” (Voigt; Corrêa, 2024, p. 39). Essa análise conjuntural é importante por identificar de modo incisivo o contexto no qual se efetivaram as múltiplas influências que determinaram a homologação do documento da BNCC (2018) e, por conseguinte, do CBEMTC (2020).

De acordo com a reflexão de Evelyen Cabral, o documento da BNCC desde o início buscou apresentar “implicitamente uma versão de educação, de escola, de ensino e de organização escolar fundamentada na mercantilização e princípios individualistas e na formação de estudantes em uma perspectiva ‘empreendedora’” (2022, p. 42). A reforma do NEM e a BNCC ocorreram em alinhamento com as diretrizes avaliativas de desempenho de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio. Esse alinhamento promove, desde a década de 1990, o trabalho de instituições privadas dentro da educação básica que justificam suas ações como estratégias para elevar os índices educacionais do Brasil, o que logicamente gera apropriação de grandes montantes de recursos financeiros públicos. Na mesma direção, grupos como o Consed e o Undime, conforme destacado, atuaram de modo decisivo na reforma do NEM, em muitos aspectos, fazendo prevalecer a profusão de interesses estaduais, municipais e da iniciativa privada que não sofreram nenhum tipo de direcionamento ou controle por parte do próprio órgão de governo responsável, no caso, o MEC.

Ressalta-se que a problemática mais preocupante no fundamento teórico-metodológico da BNCC (2018) para a elaboração dos currículos é o comprometimento com competências e habilidades que se orientam por um embasamento behaviorista, no qual se espera um determinado comportamento a partir de estímulos previamente estabelecidos. A limitação do documento ocorre justamente por determinar que as aprendizagens essenciais durante a trajetória da educação básica fossem asseguradas aos estudantes mediante o desenvolvimento de competências, e não mais de conhecimentos como era a organização anterior. Sendo assim,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8).

A centralidade da BNCC (2018) indica que os processos de aprendizagem estejam direcionados para a formação de indivíduos funcionais, capacitados para atender as demandas existentes na vida social, política e econômica. A proposta é a qualificação da educação a partir de um esquema competitivo, no qual o indivíduo “melhor habilitado” não é aquele que desenvolve sua consciência crítica mediante os diferentes conhecimentos, mas aquele que aprende a aplicar esse conhecimento, de acordo com as exigências de uma sociedade com demandas complexas cujos fundamentos excludentes não são colocados em pautas de reflexão. As dimensões da criticidade, autonomia ou emancipação são apresentadas no documento enquanto condicionantes de meios para facilitar a inserção do indivíduo nos espaços produtivo-econômicos. A função crítica da escola encontra-se subordinada a orientação para a adaptação a totalidade social, tal como essa se encontra

disposta na ordem capitalista, sem questionamentos aos valores e processos materiais marcados pelas desigualdades e misérias que sustentam essa ordem. A BNCC (2018) ressalta a oferta de uma formação adequada a um indivíduo funcional cuja existência está subordinada aos complexos padrões da sociedade administrada, uma vez que,

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

O texto da BNCC (2018) orientou as redes de ensino ao reconhecimento de suas experiências curriculares de modo que “inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados” (Brasil, 2018, p. 18). Em Santa Catarina sempre houve uma prevalência da tradição epistemológica vinculada a perspectiva histórico-cultural durante a elaboração dos documentos da Proposta Curricular do estado. A professora Cássia Ferri (Voigt; Corrêa, 2024) destacou a dificuldade do diálogo entre a lógica das competências expressas em habilidades na BNCC e a pedagogia histórico-cultural no CBEMTC. Nesse sentido, observa-se com a imposição normativa da BNCC um cerceamento nas propostas curriculares das redes estaduais, que, não tiveram liberdade para ir muito além da regra comum, isto é, do processo de aprendizagens fundamentado, sobretudo, em elementos externos (habilidades socioemocionais, mundo do trabalho, empreendedorismo...) e minimamente em aprendizagens críticas (leitura crítica de mundo, pensamento holístico, questionamento do *status quo*...).

A reforma do NEM, a BNCC (2018) e a homologação das propostas curriculares estaduais expressam posicionamentos contraditórios no que se refere aos objetivos do ensino médio enquanto última etapa da educação básica. O que se constata na realidade é que o documento da BNCC (2018) é a expressão inequívoca das soluções voltadas ao atendimento dos interesses de seus principais agentes tais como a expansão dos ideais neoliberais, adequação ao mercado de trabalho excludente, meritocracia, elevação dos índices de desempenho dos estudantes de acordo com avaliações de larga escala ou de escala internacional etc... Segundo Evelyen Cabral (2022), a BNCC está inserida no amplo contexto político e ideológico que mantém a sociedade brasileira em uma crise generalizada. Por isso,

Não se pode esquecer que os agentes que apresentam a BNCC como a solução salvadora da educação são os mesmos que tornaram os caminhos incertos do país, incertos em relação a direitos de aposentadoria, estabilidade profissional,

desestabilização das organizações sindicais, cortes nos recursos da Educação Básica e Superior, silenciamento em relação à diversidade e pluralidade, voltando as costas para as atrocidades e enaltecendo a barbárie. (Cabral, 2022, p. 51).

Como complemento ao processo de elaboração do currículo do território catarinense, destaca-se o acontecimento recente que redirecionou a estrutura do documento CBEMTC (2020) que estava em vigor. O Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) publicou a Nota Técnica n.º 001 com as orientações sobre os procedimentos a serem adotados no ano letivo de 2025, na etapa do ensino médio, em decorrência da Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024. A referida lei federal instituiu a Política Nacional de Ensino Médio que alterou artigos da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e revogou parcialmente a Lei n.º 13.415/17, lei originária da reforma do NEM. As alterações dos artigos 35-B, 35-C, 35-D e 36 da LDB para o ensino médio provocaram mudanças nas normativas da BNCC e, por consequência, no CBEMTC. Essas mudanças foram o resultado de intensas mobilizações de diferentes entidades educacionais e outras organizações civis que, desde o início da implementação da reforma do ensino médio buscaram estabelecer um diálogo com o governo federal para corrigir os aspectos mais degradantes do NEM.

As alterações principais serão aqui destacadas na medida em que se configuram como interferências diretas em uma reflexão que busca ressaltar um projeto de educação crítica. A primeira alteração se refere a carga horária do ensino médio de, no mínimo, 3 mil horas distribuídas nos três anos, que pela legislação anterior possuía a seguinte disposição: o total de 1.800 horas destinadas a Formação Geral Básica (FGB), isto é, ao conjunto de competências e habilidades dentro das quatro áreas de conhecimento, e a carga horária total mínima de 1.200 horas destinadas a Formação específica, via os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA). Com a Lei n.º 14.945/24, deve-se distribuir as 3 mil horas totais, destinando no mínimo 2.400 horas para a Formação Geral Básica (FGB) que inclui os componentes de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas, com distribuição equilibrada entre os componentes curriculares de cada área de conhecimento; e os Itinerários Formativos serão compostos por estudo com aprofundamentos relacionados as áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, com uma carga horária mínima de 600 horas, com ressalvas para o atendimento das especificidades da formação técnica e profissional. Em Santa Catarina, ficou determinado que os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) por áreas de conhecimento ocuparão 480 horas, e as Atividades Integradoras o restante das 120 horas. Cada escola terá a obrigatoriedade de ofertar, no mínimo, dois Itinerários Formativos, novamente respeitando as especificidades das escolas com oferta de cursos técnicos e profissionalizantes. O documento *Orientações da Organização Curricular do Ensino Médio* (2025), disponibilizado no formato de *Ebook* pela SED/SC no início de 2025 é o documento mais atualizado,

até o presente momento, acerca das orientações para as adequações necessárias de acordo com a nova lei para o ensino médio. Destaca-se,

Especialmente, em função do calendário, do transporte e da alimentação escolar, já definidos para 2025, a matriz está constituída por 25 aulas realizadas em sala aula e cinco aulas desenvolvidas em tempo extraescolar, com atividades complementares que deverão ser encaminhadas aos estudantes nos momentos de interação na escola. Destaca-se que, nesta dinâmica haverá a articulação do componente do Itinerário Formativo de Aprofundamento ao componente correlato na Formação Geral Básica. (Santa Catarina, 2025, p. 16).

Em 2025, os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) por áreas de conhecimento ficaram estruturados com a carga horária de duas aulas na segunda série para o aprofundamento em Ciências Biológicas (área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias); com duas aulas na segunda série e duas aulas na terceira série para o aprofundamento em Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa (área de Linguagens e suas Tecnologias); uma aula em cada série do ensino médio para o aprofundamento em Segunda Língua Estrangeira (área de Linguagens e suas Tecnologias); com duas aulas na primeira série para o aprofundamento em Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Socioeconômico (área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); e com duas aulas na primeira série e duas aulas na terceira série para o aprofundamento em Matemáticas e suas aplicações (área de Matemática e suas Tecnologias). Cada Itinerário Formativo vincula-se ao componente curricular da Formação Geral Básica (FGB), com exceção da Segunda Língua Estrangeira, que pode ser Espanhol, Francês, Italiano ou Alemão, vinculada apenas a área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. Outro aspecto de importante destaque, é o fato de os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) terem sido redirecionados para além do rígido esquema de competências e habilidades da BNCC (2018), valorizando elementos mais associados as expectativas de uma educação crítica.

Segundo a versão preliminar dos subsídios para elaboração das diretrizes operacionais para implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento, algumas premissas são comuns a todas as áreas e precisam estar presentes nos Itinerários Formativos de Aprofundamento: letramento; resolução de problemas; trans/inter/intradisciplinaridade; contextualização; temas contemporâneos transversais; temáticas emergentes nas áreas, como interculturalidade, educação para as relações étnico-raciais; relações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS); reflexão crítica, autonomia e a tomada de decisões, dentre outros que possuam relevância para as Unidades Escolares. (Santa Catarina, 2025, p. 18).

A segunda alteração resultante da nova lei ocorreu no artigo 35-D da LDB que inseriu novamente a obrigatoriedade da oferta dos componentes curriculares dentro das áreas de conhecimento previstas pela BNCC: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua

portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, arte e educação física; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química; IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia. Esse foi um dos aspectos mais criticados da BNCC (2018) que propôs um ensino por áreas de conhecimento que descaracterizou por completo os conceitos básicos dos componentes curriculares clássicos. O aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e a garantia por lei da oferta dos componentes curriculares em todas as redes de ensino pretende garantir a equidade entre os estudantes brasileiros que voltam a ter acesso as especificidades conceituais das disciplinas, com consequências no sistema de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o reconhecimento de que o professor é capacitado para lecionar no componente no qual ele tem sua licenciatura original. Essas orientações não anulam a relevância de integração das aprendizagens por meio de planos de aulas e projetos que estabeleçam relações entre os vários objetos de estudo dentro das áreas de conhecimento.

Durante o ano de 2025 o processo de reorganização curricular de Santa Catarina irá abranger o Ensino Médio Propedêutico, a Educação Profissional e Tecnológica, o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio - Curso Normal/Magistério. Os estudantes da primeira série do ensino médio já deverão ser contemplados com a nova estrutura curricular exigida pela Lei n.º 14.945/24, sendo que para os estudantes da segunda e terceira série em 2025 haverá adequação do currículo com o aumento da Formação Geral Básica (FGB), de modo a garantir condições equitativas desses estudantes em relação aos ingressantes da primeira série. A Nota Técnica n.º 001 possui ainda a orientação de que, ao longo do ano de 2025, deverão ser realizados estudos e discussões dos novos marcos legais para a atualização do documento do CBEMTC. Em 2026, com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e as Diretrizes Operacionais Nacionais de aprofundamento dos itinerários formativos, todas as redes de ensino já deverão estar adequadas aos novos dispositivos legais.

Após esse breve relato da criação e atualização do documento do CBEMTC (2020), no próximo tópico, retoma-se a reflexão de Theodor Adorno acerca das implicações da semiformação na sociedade contemporânea relacionando-a com o contexto da reforma pedagógica e curricular catarinense do ensino médio.

4.2 EDUCAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO: DESAFIOS NA LEGISLAÇÃO CATARINENSE DO ENSINO MÉDIO

Ao retomar o pensamento de Theodor Adorno identifica-se que a semiformação não é caracterizada como uma formação falsa contraposta a uma formação autêntica. A semiformação é a

condição na qual se desenvolve a formação contemporânea a partir das orientações da coisificação do conhecimento e dos próprios indivíduos. Conforme constatado pelo próprio Adorno (2010), as reformas pedagógicas possuem a tendência de serem continuamente apresentadas como soluções imediatistas aos problemas da educação, e aqui nós consideramos mais especificamente as sucessivas reformas na educação básica do Brasil, na qual as ações em geral são insuficientes devido o vínculo inquestionado com o processo social responsável pelas transformações danificadas na produção e disseminação das experiências culturais.

Sendo o CBEMTC (2020) um documento normativo resultante do amplo processo de reforma do ensino médio imposto sobre todas as redes de ensino do território brasileiro, é indispensável compreendê-lo como parte dos processos legalistas que podem reforçar a crise educacional porque “abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (Adorno, 2010, p. 8). O perigo diante da postura de se assumir o documento normativo do CBEMTC (2020) como um receituário, uma prescrição que deve ser aplicada para a solução dos problemas estruturais da educação catarinense tendo como base a superação das contradições sociais sem a devida atenção aos seus enraizamentos histórico-materiais, pode transformar o documento em uma formulação metafísica sobre a qual a crítica não pode ser exercida.

Os conceitos e orientações curriculares do CBEMTC (2020) devem ser questionados em associação com as condições ideológicas e materiais que os conceberam. Conforme visto na seção anterior, durante os períodos de trabalho para a escrita dos documentos da BNCC e do CBEMTC, o cenário político das mudanças de governo nas esferas federal e estadual, bem como as influências de institutos e instituições de iniciativa privada foram responsáveis por imprimir nesses textos as marcas orientativas do neoliberalismo, que segundo as análises de Adorno e Horkheimer (2021), estão alinhadas com as pressões da racionalidade instrumental. A consciência crítica proposta pela Teoria Crítica permite a compreensão dessas orientações neoliberais que sustentam a semiformação, ao mesmo em que impele a uma reflexão que seja capaz de promover o surgimento de projetos de resistência, cientes de que,

No âmbito das políticas educacionais, vivenciamos no país uma conjuntura marcada por reformas que visam à formação de neossujeitos que possam assumir o projeto societário capitalista como seu, secundarizando o conhecimento científico em detrimento do desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado. (Silva; Simões, 2024, p. 51).

A condição da semiformação emerge na etapa do ensino médio, em especial dentro da educação pública, associada a diferentes problemáticas como fase propedêutica para o acesso ao

ensino superior, que ainda hoje encontra-se distante de um acesso universal e não discriminatório e a preparação para o mercado de trabalho, cuja intencionalidade neoliberal é a de adaptação ao mundo do trabalho capitalista. A reforma do NEM ampliou os questionamentos relacionados não apenas as finalidades dessa etapa escolar, mas também acerca das preocupantes condições objetivas e subjetivas dentro das escolas ao suscitar questões como os perfis das juventudes contemporâneas, as estruturas precárias dos ambientes educativos, o fraco investimento do poder público em recursos tecnológicos, as novas formas de qualificação dos docentes e os embates acerca dos conteúdos da Formação Geral Básica (FGB) e da parte flexível dos currículos. Nesse sentido, a formação (*Bildung*) pretendida na educação básica brasileira é decorrente da semiformação quando trata de manter uma formação para um indivíduo disposto a garantir a sobrevivência de uma cultura e sociedade que, paradoxalmente, deforma-o em sua própria condição de ser humano. Nesse intuito, em termos adornianos, a investigação aqui realizada referente ao documento normativo do ensino médio catarinense insere-se na ampla investigação dos processos sociais que contribuem com a denúncia da danificação da vida e da cultura, dentro do projeto socioeconômico neoliberal contemporâneo.

Em seus primórdios, a formação burguesa nas sociedades modernas estabeleceu a figura do cidadão plenamente consciente de sua individualidade integrada a ordem social, pressupondo o ideal de uma sociedade harmoniosa, com boa convivência, igualdade de direitos e liberdade de expressão diante das divergências de pensamento. Entretanto, a estrutura da sociedade capitalista atrelou aos seus processos produtivos um conjunto de injustiças e discriminações sociais que a mantêm em funcionamento, mas, evidenciaram o fracasso do projeto formativo burguês. O que Adorno identifica é a paulatina degeneração da formação em uma semiformação socializada como formação, na qual o cidadão burguês racional e livre é uma figura ilusória, uma vez que o verdadeiro *status* pretendido pela sociedade capitalista propiciou o surgimento do cidadão trabalhador/consumidor cuja formação acessada apenas confirmasse a ordem social existente sem questionamentos. É que indica Adorno, ao considerar que,

No entanto, como formação cultural e diferenciação se equivalem, se eliminamos os momentos de diferenciação – cuja origem é social e que constituem a formação –, em seu lugar aparece um sucedâneo. A perene sociedade do *status* absorve os restos da formação e transforma-os em símbolos daquele. Na verdade, o *status* nunca esteve alheio à formação burguesa, que desde sempre se havia degradado ao dissociar do povo seus chamados líderes e os que sabiam o latim, como declarou Schopenhauer com toda ingenuidade. Só sob a proteção dos muros desses privilégios podiam pôr-se em ação aquelas forças humanas que, voltadas para a prática, inaugurassem uma situação sem privilégios. Mas essa dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. (Adorno, 2010, p. 25).

Segundo Adorno, o processo de danificação da formação, isto é, da subjetividade contemporânea é reforçada através do domínio da indústria cultural. A ideologia da indústria cultural se impõe como a possibilidade de realização de um sentido pleno para vida e a conquista da liberdade, expressando-se a partir da igualdade dos consumidores que se sentem livres para vivenciar seus desejos, sem a consciência real acerca da legitimidade desses desejos. A semiformação refere-se ao indivíduo semiformado que não é capaz de avaliar a própria condição existencial, uma vez que lhe é ideologicamente imposto a condição de uma formação completa. O que a experiência formativa da semiformação produz é “um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, dificilmente as informações são relacionadas entre si a ponto de que ocorra o salto qualitativo para que possam se transformar em conceitos” (Zuim, Pucci e Lastória, 2015, p. 81). O indivíduo semiformado pensa a partir de formas estereotipadas nas quais as informações não são questionadas, mas se encaixam em padrões com os quais acostumou-se a se relacionar com o mundo a partir da automação de atitudes e pensamentos pré-concebidos.

A semiformação situa o indivíduo contemporâneo em uma condição conflitante, onde, ele emprega grande esforço para experimentar uma existência direcionada pela utilidade e adequação à sociedade, porém, às custas da incapacidade de seu autodesenvolvimento. Frente a estrutura social na qual habita, o indivíduo torna-se menor, recua diante da autonomia pelo medo da diferença e do esforço necessário para justificar seu posicionamento contrário ao da massa social dominante. Para o indivíduo semiformado resta-lhe a resignação e o contentamento em ser parte dessa cultura que lhe permite apenas uma emancipação em simulacro. De acordo com Maria Brito (2012), deve-se compreender a força de imposição da semiformação como decorrência do contexto social contemporâneo, consciente de que,

Vive-se, pois, no país da (de)formação, que conduz para a produção de uma vida sem experiências, em que o indivíduo, por meio de uma forte influência externa, é levado, de forma forçada, a ajustar-se aos mecanismos de adaptação. A (de)formação posta não é uma doença do indivíduo, mas da própria cultura que a fomenta. Nessa perspectiva, para que o homem sobreviva nos escombros dessa cultura, será necessário o exercício da frieza burguesa, ou seja, a vida formatada e calculada, como pode ser vista nas habilidades e competências para o profissional do futuro, aquele que deve acordar todos os dias pensando em como ser melhor do que foi no dia anterior, mesmo em volta de uma espiritualidade vazia. (Brito, 2012, p. 114).

Apesar de denunciar as limitações da educação diante de reformas cujas ações não impactam de modo efetivo nas contradições sociais, Adorno não deixou de reconhecer a importância desses mesmos processos educativos no enfrentamento das contradições fortalecidas pela perda da experiência e da emancipação humana. Por isso, para se desenvolver um diagnóstico crítico fundamentado em Theodor Adorno, inicia-se uma leitura analítica dos aspectos principais do Caderno

1 do documento da CBEMTC (2018), cujo título do primeiro capítulo é *Introdução: ensino médio na perspectiva do percurso formativo da educação básica*. No parágrafo de abertura, o texto destaca dois princípios fundamentais do currículo do território catarinense para todas as etapas da educação básica: a educação integral e o percurso formativo. Esses princípios são retomados das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica, de 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da BNCC de 2018. É importante destacar novamente o registro de que esses documentos sofreram alterações a partir da Lei n.º 14.945/24, e serão revisados pelo MEC no decorrer do ano de 2025.

Frente a opção teórico-metodológica da concepção histórico-cultural como orientadora de todo o percurso de construção das Propostas Curriculares do estado de Santa Catarina, pode-se observar nos textos integrantes do currículo base do território catarinense da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio uma “disposição” a um processo educativo crítico. A seguinte citação do documento do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC), expressa, de modo inequívoco, o conflito entre a orientação tecnicista da BNCC e a tentativa do currículo base catarinense de resguardar o mínimo de uma proposta educativa mais conscientemente crítica.

“[...] uma formação que visa à cidadania, à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos que possibilitem ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo” (Santa Catarina, 2019, p. 19).

O CBEMTC (2020) ressalta que ambos os documentos são consequências de movimentos intensos e contraditórios, assim como pelo pluralismo teórico-metodológico que guiou as suas escritas. O documento normativo para o ensino médio se declara como uma continuidade do documento da educação infantil e do ensino fundamental, de modo a avançar contra o “etapismo” ao compreender a educação básica como um processo contínuo e integral. Para o desenvolvimento de um percurso formativo que tem início na educação infantil até o ensino médio emerge a problemática do acompanhamento contínuo das equipes docentes e gestoras, fator que repercute de modo concreto na elaboração dos projetos políticos pedagógicos e nas metodologias de ensino aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, afirma-se que

Neste *continuum*, é preciso privilegiar práticas pedagógicas que permitam aos estudantes do ensino médio reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar, bem como as estratégias que empregam em situações cotidianas, seja para resolver problemas, seja para interagir com seus pares e com outras pessoas, ou, ainda, para agir nas diversas e complexas situações de seu cotidiano, mobilizando os diversos conhecimentos. (Santa Catarina, 2020, p. 23).

O documento ao afirmar a necessidade de um *continuum* curricular conduz a questão para o enfrentamento da difícil questão das aprendizagens essenciais. Em Santa Catarina, durante a vigência da Proposta Curricular do estado, esse documento sempre direcionou para as escolas e os projetos pedagógicos, a definição dos conteúdos básicos de modo a valorizar os conceitos e as experiências características de cada uma das disciplinas somada aos interesses e as experiências e particularidades regionais. Entretanto, com a normativa da BNCC (2018) as aprendizagens essenciais passaram a serem demarcadas pelas competências e habilidades estabelecidas por este documento. De acordo com Cássia Ferri, esse processo foi marcado pela reflexão insuficiente sobre os conteúdos e aprendizagens consideradas essenciais, o que de fato precisa ser ensinado nas escolas, de modo que “tal discussão foi tão esvaziada que não há coerência no percurso formativo e na organização curricular proposta” (Voigt; Corrêa, 2024, p. 40). Diferente da educação infantil e do ensino fundamental que manteve uma estruturação curricular mais tradicional nas disciplinas e com a definição dos objetos de conhecimento para cada ano escolar, o ensino médio suscitou conflitos maiores em sua reorganização curricular justamente pela progressão não seriada e ausência de definição dos objetos de conhecimento. Frente essa defasagem, o que se manteve dentro da CBEMTC (2020) foi a preservação dos conceitos fundamentais de cada área de conhecimento, sem que, necessariamente se contemplassem todos os objetos de conhecimento que até então estavam presentes nos processos de ensino-aprendizagem do ensino médio anterior a reforma.

Em uma perspectiva de semiformação, o que o CBEMTC (2020) realiza a partir da BNCC (2018) é propor um ensino “sem conteúdos” ou “sem conceitos”, atrofiando ainda mais a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica. A BNCC (2018) exige o desenvolvimento de competências e habilidades por áreas de conhecimento em uma postura próxima ao behaviorismo, na qual os professores são responsáveis por orientar os estudantes a desenvolverem comportamentos e atitudes a partir de determinados conhecimentos predominantemente pragmáticos afirmando-se que desse modo, estaria garantida a formação integral do indivíduo. Observa-se nesse formato o esvaziamento da formação que se torna generalista, no sentido puramente informativo, com escassa motivação para a reflexão, ou em outras palavras, é a formação da semiformação. Conforme destacada, a alteração no artigo 35-D prevista pela Lei n.º 14.945/24, mantém a estrutura curricular do ensino médio por áreas de conhecimento, mas determina o retorno da obrigatoriedade da oferta das disciplinas clássicas nas redes de ensino na parte da Formação Geral Básica (FGB). Essa obrigatoriedade, que fora dissolvida e fragilizada pela BNCC (2018), visa garantir os direitos e objetivos de aprendizagem de modo que os estudantes brasileiros tenham acesso equitativo aos conteúdos ou conceitos essenciais de cada componente curricular.

Romper com a semiformação exige o desenvolvimento de uma proposta educativa diferente, isto é, um outro tipo de formação que não esteja alinhada com a racionalidade instrumental dominante. Em um currículo fragmentado, empobrecido dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, os indivíduos terão prejuízos em relação aos objetivos de uma formação integral. Por outro lado, a questão não se resolve simplesmente com a oferta de um leque aprofundado de conhecimentos científicos ainda que respeitando as especificidades dos componentes curriculares. É imprescindível que os indivíduos em formação sejam conscientes dos poderes que determinam essa formação e possam pensar e se mobilizar diante deles. Retomando a concepção educativa, segundo Adorno, o filósofo afirma que, a mobilização crítica da educação,

Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (Adorno, 2021b, p. 154).

Na sequência do texto do CBEMTC (2020) afirma-se que a parte flexível do currículo composto pelos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA) “é uma importante ferramenta para ‘dar voz’ aos estudantes, tendo como eixo seus projetos de vida, ampliando-lhes o leque de possibilidades e de repertórios culturais” (Santa Catarina, 2020, p. 23). Resguardada a importância da autonomia e da participação dos estudantes nas escolhas de parte de seu percurso formativo no ensino médio, ocorreram dificuldades em sua implementação com destaque para questões objetivas como possibilidade de escolha real dos itinerários de acordo com o projeto de vida dos estudantes, a falta de infraestrutura das escolas e a limitação da oferta dos itinerários devido ao reduzido número de professores efetivos nas unidades escolares. A partir de 2025, os Itinerários Formativos de Aprofundamento²⁵ que foram elaborados muitas vezes desconectados das áreas de conhecimento e pouco atrativos para os jovens, passarão por uma revisão de acordo com a Lei n.º 14.945/24, sendo obrigatórios que sejam ofertados como estratégias de aprofundamento relacionadas com os componentes curriculares dentro das quatro áreas de conhecimento ou da área de formação técnica e profissional.

²⁵ Conforme o documento do CBEMTC (2020), vigente até o ano de 2023, eram ofertados 15 trilhas de aprofundamento, sendo duas relacionadas a área de Linguagens e suas tecnologias, quatro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, quatro de Ciências da Natureza e suas tecnologias, quatro de Matemática e suas tecnologias, e possibilidades de trilhas vinculadas aos treze Eixos Tecnológicos para a área de educação técnica e profissional. Já o portfólio de trilhas de aprofundamento integradas entre áreas de conhecimento contava com o número de 11 trilhas integradoras. Toda essa produção documental foi substituída pelas novas orientações curriculares a partir do início do ano letivo de 2025 cujo impacto principal foi a redução da carga horária destinada a parte flexível do currículo.

A implementação da parte flexível do currículo de ensino médio desafia a escola a se comprometer com a autonomia real dos estudantes, dando-lhes auxílio para que façam escolhas de estudo que estabeleçam relações autênticas com seus projetos de vida, e não apenas para reforçar a adaptação aos processos sociais e econômicos capitalistas. O CBEMTC cita que os Itinerários Formativos devem resultar da sistematização de informações dentro da realidade escolar com

os dados coletados a partir dos conselhos de classe, das avaliações de larga escala, das dificuldades que rondam a didática empregada nas salas de aula do ensino médio. Menciona-se que estes dados demonstram que as dificuldades de aprendizagem decorrem, em grande parte, da falta de autonomia, de motivação, de persistência nas tarefas e da ausência de formas apropriadas para gerir o seu próprio modo de aprender. (Santa Catarina, 2020, p. 23-24).

Essa citação indica os amplos desafios para uma educação crítica que realmente esteja acessível aos estudantes de ensino médio e seus processos de consolidação de autonomia. A perspectiva de Adorno é fundamental nesse debate já que a semiformação atinge a realidade educativa como um todo. Trata-se de combater a relação coisificada entre as normativas dos documentos educacionais, a comunidade escolar e a sociedade, fator que fragiliza os processos formativos por reduzi-los a tarefa de formalizar “produtos” e resultados. A semiformação contemporânea impede uma formação cultural autêntica onde os indivíduos possam ser capazes de pensar criticamente no contato com a complexidade dos conceitos, uma vez que suas experiências encontram-se, em sentido benjaminiano, radicalmente empobrecidas. As peculiaridades das histórias, experiências e interações no mundo dos indivíduos estão caracterizadas por desigualdades e injustiças de todas as ordens, que necessitam ser consideradas conscientemente dentro dos processos educativos. Uma vez que a formação cultural não se limita aos conhecimentos transmitidos pelas instituições escolares, as experiências educativas informais também propiciam ao indivíduo oportunidades de reflexão acerca de si e do outro.

Conforme indicado, para Adorno o desenvolvimento técnico e produtivo das sociedades ocidentais não impactou diretamente, e nem de modo benéfico, no acesso e produção da cultura. As revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX na Europa mediante o progresso material, projetaram o surgimento de uma formação para indivíduos libertos do velho domínio feudal, e por consequência, a atuação social de indivíduos cultos e reflexivos com amplo acesso aos conhecimentos da humanidade. O fracasso dessas projeções sociais e o domínio da semiformação se constituem enquanto evidências de que o atraso da consciência crítica é a condição dominante na cultura contemporânea.

A formação em seu processo dialético, não se refere apenas aquilo que o indivíduo faz com sua formação, mas é imprescindível compreender o contexto social no qual ocorre essa formação. O

CBEMTC (2020), assim como os demais documentos educacionais, surge das estruturas coercitivas de nossa sociedade e expressa seus direcionamentos instrumentais. A perspectiva adorniana favorece a reflexão que denuncia a ideologia de que o avanço técnico está relacionado com o avanço cultural. Pelo contrário, os desafios educativos da atualidade demonstram os grandes obstáculos interpostos pela ordem social para o avanço das potencialidades críticas da humanidade.

O debate a ser realizado, tal como é o objetivo desse trabalho, é o abandono das ilusões associadas a questão da formação crítica através de reformas pedagógicas ou de elementos específicos da cultura. A estrutura social é decisiva para a educação, uma vez que a divisão social do trabalho garante a manutenção da alienação que se manifesta em processos formativos reificados. Na ausência desse entendimento, o indivíduo é incapaz de reconhecer sua autonomia e liberdade fundamentais de uma educação para a emancipação.

Sendo a formação cultural, em sentido adorniano, a apropriação pela subjetividade humana dos elementos da cultura, o que pressupõe uma relação livre e autônoma com esses elementos, é a semiformação que estabelece uma barreira nesse processo e estabelece o modo como as determinações sociais danificam a subjetividade em formação. A escola e seus processos formativos em muitos contextos apenas reproduzem a estrutura social dominante marcada pelo trabalho alienado, pela produção material lucrativa e pelo consumo exacerbado.

O capítulo terceiro do CBEMTC (2020)²⁶, denominado *Múltiplas juventudes do ensino médio: diversidade como princípio formativo*, indica que esse documento seguiu a tradição da Proposta Curricular de Santa Catarina ao eleger a diversidade como princípio formativo. Para além de uma atitude de tolerância com as diferenças, trata-se do respeito e do conhecimento dos diferentes sujeitos integrantes dos ambientes escolares. A escola, em particular, a escola com a oferta do ensino médio, precisa realizar com seriedade o trabalho de conhecer e agir diante dos novos perfis das juventudes contemporâneas não se restringindo a condição de futuros trabalhadores sem uma formação de consciência crítica apropriada. O CBEMTC (2020) destaca a importância da escola integrada ao todo social no reconhecimento e respeito às múltiplas dimensões que constituem o ser jovem na atualidade.

Deve-se mencionar, aqui, que compreender a condição juvenil implica não apenas uma análise dos modos como a nossa sociedade atribui significados ao jovem, mas também uma análise processual das situações vivenciadas a partir dos diversos recortes que o constituem enquanto sujeito (classe, trabalho, gênero, etnia, etc.). Importam, assim, tanto a dimensão simbólica da constituição das nossas juventudes, quanto os aspectos materiais, históricos, políticos e os fatos que envolveram e envolvem sua produção. (Santa Catarina, 2020, p. 30).

²⁶ O segundo capítulo intitulado *Marcos legais do Novo Ensino Médio* trata dos aspectos legalistas do NEM que, em parte, estão superados devido a homologação da Lei n.º 14.945/24.

Os indivíduos se formam a partir de contatos com diferentes espaços sociais, ao mesmo tempo em que também exercem influências ativas sobre esses espaços. O CBEMTC entende que a compreensão da instituição escolar implica que a “apreensão dos espaços não se dá de forma livre, mas delimitada por coações estruturais, mais ou menos determinantes e mais ou menos duradouras” (Santa Catarina, 2020, p. 31). Essa perceptiva é importante uma vez que a formação ocorre nesse entrelaçamento estrutural, institucional e individual, destacando “a necessidade de enfatizar a dimensão institucional dessas trajetórias, buscando oferecer experiências e percursos que não obstruam a construção de percursos inclusivos para esses jovens, adultos e idosos” (Santa Catarina, 2020, p. 31).

A partir das abordagens de teóricos da educação, o CBEMTC (2020) também pode ser associado à leitura de Theodor Adorno ao entender que a construção das identidades não é um processo neutro, mas envolve escolhas e determinações que provocam conflitos “já que, por vezes, a situação social e econômica destes sujeitos não entra em concordância com as expectativas e projetos traçados” (Santa Catarina, 2020, p. 31). O documento é explícito ao enfatizar que os indivíduos devem ser compreendidos na escola como indivíduos ativos e produtores do conhecimento, e não como meros usuários. Entretanto, essa ênfase pedagógica e curricular não centraliza a crítica como elemento essencial do processo formativo. Trata-se do reconhecimento das juventudes plurais, múltiplas e fluídas, porém, sem o enfrentamento ao fato de os integrantes desses grupos estão submetidos ao mesmo processo instrumentalista na ordem social vigente.

É importante ler o texto do CBEMTC (2020) problematizando de modo ativo os efeitos da semiformação sobre os indivíduos que acessam a escola na etapa do ensino médio. A escola deve assumir a tarefa de acolher a construção das identidades jovens, permitindo-lhes vivências em espaços de experimentações, diálogos e diversidades, consciente que o público jovem em formação está situado em um contexto social maior que bloqueia suas potencialidades críticas. A formação não é absoluta ou positiva em si mesma uma vez que encontra-se em relação com todas as instituições humanas. Sendo impossível um indivíduo formar-se em completa autonomia, é fundamental reconhecer as ideologias dos conhecimentos dessa formação que já estão inseridos nos processos sociais. Por isso, o CBEMTC destaca “ser primordial o desenvolvimento de uma melhor compreensão dos processos de construção de identidades das juventudes que compõem a diversidade catarinense a partir do contexto de suas relações e práticas” (Santa Catarina, 2020, p. 34).

O destaque dado pelo CBEMTC (2020) ao entendimento e acolhimento das múltiplas juventudes²⁷ contribui com o questionamento da possibilidade de uma formação autêntica. A partir

²⁷ O texto destaca a importância do conhecimento e reconhecimento das juventudes com suas vivências em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. “Falar do acolhimento das juventudes e da inclusão dessas diferentes juventudes

de Adorno, compreende-se que a melhor formação é aquela que se refere a concretização da autonomia e liberdade do indivíduo no processo subjetivo de apreender a cultura. A escola possui um papel essencial na criação de possibilidades reais para essa formação, o que implica, não um distanciamento da realidade, mas um certo tipo de afastamento crítico para se pensar a racionalidade instrumental na qual se vive.

Em perspectiva crítica trata-se de pensar a formação a partir da possibilidade de transformação radical da sociedade sob a lógica mercadológica neoliberal. Nesse sentido, a reforma curricular do ensino médio com a integração do conteúdo por áreas de conhecimento e a flexibilização de parte dos conteúdos não pode se reduzir à estrutura pedagógica. É fundamental que esses conhecimentos se articulem com reflexões e ações comprometidas com a consciência de que a formação atual encontra-se limitada a reprodução da vida econômica, isto é, a lógica da mercadoria. A escola é uma instituição privilegiada para o questionamento dos conteúdos ideológicos por situar-se na tensão entre a manutenção e transformação da estrutura de trabalho alienado.

Cabe destacar que diante dos elementos semiformativos que exercem intensa pressão do exterior sobre a subjetividade humana, não se trata de um processo no qual o indivíduo tem escolha de aderir ou não. Esse processo é a própria condição da sociedade contemporânea caracterizada pelo avanço técnico-científico. O CBEMTC (2020) e outros documentos normativos da educação se tornam expressões da semiformação se forem apropriados com o distanciamento da reflexão, restritos a imposição de normas para uma adaptação social acrítica com impactos devastadores para a experiência humana.

Os pressupostos ideológicos e a administração imediata da vida estão na base da semiformação, por isso, as reflexões educativas, sejam curriculares, estruturais ou políticas, precisam se comprometer com o questionamento dessa base na qual se desenvolvem as histórias de vida de todos nós. A intenção é atingir uma formação que não se restrinja ao processo informativo do conhecimento e comprometida com a resistência às dinâmicas de danificação da intelectualidade e da sensibilidade humanas. Ainda que a educação esteja sofrendo diferentes processos de fragmentação e de degeneração, especialmente do âmbito político e mercadológico, a resistência está na autorreflexão que conduz a um tipo de postura contrária ao contexto social cuja tendência impositiva

nos espaços educativos e na organização escolar implica falar das especificidades que constituem os sujeitos que compõem essa diversidade. Ganham visibilidade, portanto, as temáticas da Educação Ambiental Formal, da Educação para as Relações Étnico-Raciais, as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, a Educação Escolar Quilombola, Indígena e do Campo, e, ainda, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dando continuidade ao percurso formativo iniciado a partir da Organização da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.” (Santa Catarina, 2020, p. 33).

é a oferta de uma suposta “formação integral” que em termos mais realistas, é mínima e empobrecida.

Caracterizada pela atividade reflexiva comprometida com uma educação emancipadora, a última seção do capítulo visa aprofundar aspectos do texto da CBEMTC (2020) que se relacionem com os limites e as possibilidades de uma educação crítica tendo como referências os conceitos educativos de emancipação em Adorno e de experiência em Benjamin.

4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA NO CBEMTC

Segundo a perspectiva refletida e sustentada por Adorno ao longo de seus escritos, independente do objeto com que se entra em contato, é necessário que as investigações a partir da teoria social sejam realizadas enquanto uma crítica da sociedade, em especial, em seus aspectos mais contraditórios e geradores de injustiças. Compreendida a sociedade como algo não natural, uma criação decorrente de relações sociais e históricas, uma segunda natureza ainda mais determinante do que a primeira natureza no ser humano, é de fundamental importância enfatizar que a cultura revela-se como uma expressão da racionalidade. Desse modo, considera-se que o pensamento, devido sua própria natureza, é capaz de romper a visão naturalizada de sociedade e propor soluções para transformar seus aspectos mais decadentes.

O CBEMTC (2020) configura-se como um documento normativo, curricular e pedagógico que resultou das imposições ideológicas e dos interesses materiais de diferentes grupos dentro da sociedade brasileira com o objetivo de cercear a última etapa da educação básica de acordo com as diretrizes neoliberais. Por isso, é importante destacar dois níveis de análise: primeiro, aquele que se refere ao documento em si mesmo enquanto objeto historicamente situado, e o segundo, foco de interesse dessa dissertação, que trata do contexto no qual o documento foi elaborado. Entre esses níveis não existe uma hierarquização, pois, ambos se implicam mutuamente, e de forma dialética, são interdependentes. A crítica implícita nessas análises, incluindo todas as outras que foram desenvolvidas ao longo do texto, procuraram ser orientadas o máximo possível por uma perspectiva ampla a partir da renúncia ao tratamento isolado da educação contemporânea como se esta pudesse existir apartada da organização social vigente. Destaca-se que para os objetivos dessa dissertação, a centralidade está no entendimento e nas manifestações do documento curricular sobre a educação catarinense em suas influências diretas nas práticas educativas/formativas.

Nessa seção final do capítulo, busca-se a análise mais metódica acerca dos limites e das possibilidades de uma educação crítica a partir da configuração legalista do ensino médio catarinense. Por isso, prioriza-se como tarefa do pesquisador o exercício da crítica da sociedade por meio do

enfrentamento daquelas ideologias que apresentam como naturais as condições que são, na verdade, socialmente elaboradas. Por intermédio da análise crítica do currículo base catarinense para o ensino médio torna-se possível identificar e, propor algum tipo de resistência, aos elementos infiltrados nas linhas do texto enquanto comandos ideológicos de um realismo social exagerado, isto é, o realismo conectado a necessidade autoimposta de atender aos interesses mercadológicos. Para os grupos dominantes, a estratégia utilizada para confirmar materialmente os seus interesses ocorre através do projeto de alinhamento dos processos educativos com orientações fortemente produtivistas. Com o rompimento do estado de ausência de crítica, a pesquisa em Teoria Crítica exige o comprometimento com a transformação das desigualdades sociais por meio do questionamento a ideologia neoliberal que se desenvolve em todos os âmbitos sociais, não se restringindo a dimensão econômica, uma vez que,

No campo da Educação não é diferente, justifica-se com uma diversidade de argumentações de ordem social, as quais se relacionam com as instituições escolares. Essas, por sua vez, justificam sua ordem e convencemos sujeitos envolvidos no processo a aderirem gradual e continuamente ao regime mercadológico. (Rezende; Adams, 2024, p. 4)

Destaca-se a contribuição de Adorno para quem a educação apresenta como finalidade irrenunciável a “*produção de uma consciência verdadeira*” (Adorno, 2021, p. 154, grifo do original). O alcance dessa finalidade carrega consigo assumir o trabalho teórico-prático de resistência a deformação do espírito ou a obliteração da consciência decorrentes da semiformação que restringiu a consciência humana a um conhecimento fragmentado da realidade inviabilizando a compreensão dos mecanismos que sustentam a rigorosa imposição externa sobre a subjetividade dos indivíduos contemporâneos. Nesse sentido, as contribuições teóricas de Theodor Adorno e de Walter Benjamin a partir das dimensões da emancipação e da experiência visam um projeto educativo que valorize a qualificação da formação e da capacidade de autorreflexão, ambos os aspectos tragicamente adulterados pela semiformação.

O primeiro desafio que se apresenta a análise do CBEMTC (2020) comprometida com a Teoria Crítica, é o alinhamento com a racionalidade instrumental que privilegia a tendência a especialização, isto é, o fundamento restrito de uma proposta educativa com base em conjuntos de conhecimentos técnicos, nos quais identifica-se a perigosa anulação da habilidade de reflexão crítica. É paradoxal que o documento curricular catarinense destaque a necessidade de mudanças estruturais no ensino médio com justificativas oriundas de contextos externos cujos critérios são apenas quantitativos, com o evidente enfraquecimento de critérios que reconheçam plenamente a existência

de condições sociais injustas, uma vez que são descartadas por esses indicadores. O texto do documento indica que,

A necessidade de mudanças no ensino médio é pauta recorrente nos debates educacionais no Brasil desde os anos 1950. Essa reestruturação está prevista em diversos marcos legais da educação brasileira e é justificada pelos recentes resultados do Ensino Médio, sejam estes referentes às avaliações externas, índices de proficiência, reprovação ou abandono dos estudantes. (Santa Catarina, 2020, p. 25).

É possível realizar a leitura desse contexto relacionando-o com a predominância do pensamento vinculado a Teoria Tradicional, tal como fora indicada por Max Horkheimer (1975). Enquanto para a Teoria Tradicional, a teoria é apenas um instrumento para compreender, descrever e manipular a realidade segundo interesses programados, a Teoria Crítica faz a opção negativa, pelo pensamento de não aceitação da realidade como ela se apresenta, ou melhor, tal como ela é imposta pela racionalidade instrumental. Por isso, Horkheimer destaca que,

A hostilidade que reina hoje em dia na opinião pública a qualquer teoria se orienta na verdade contra a atividade modificadora ligada ao pensamento crítico. Se o pensamento não se limita a registrar e classificar as categorias da forma mais neutra possível, isto é, não se restringe às categorias indispensáveis à *práxis* da vida nas formas dadas, surge imediatamente uma resistência. Para a grande maioria dos dominados prevalece o medo inconsciente de que o pensamento teórico, faça aparecer como equivocada e supérflua a acomodação deles à realidade, o que foi conseguido com tanto esforço. (Horkheimer, 1975, p. 155).

A afirmação do fracasso do ensino médio a partir de critérios tecnicistas, como metas em avaliações e índices de proficiência internacionais, evidencia a reprodução do diagnóstico realizado por Horkheimer. Com o enfraquecimento da consciência crítica e teórica na educação, o sistema dominante consegue impor sobre os próprios agentes da educação processos formativos marcados pela fragmentação entre a parte, a subjetividade, e o todo, a sociedade, privilegiando a adaptação imediata ao aspecto econômico. As deficiências da educação, como aquelas impostas pelas orientações do CBEMTC (2020), não são fenômenos isolados, mas decorrentes de uma ordem social injusta sobre a qual é urgente a promoção de intervenções que iniciem por eliminar a paralisia da semiformação cujo discurso é até capaz de identificar os problemas concretos sem, no entanto, almejar a realização de profundas mudanças na ordem social estabelecida.

Adorno, nos escritos das décadas de 1950 e 1960, antecessoras de sua morte, apresentou uma perspectiva menos pessimista acerca da condição humana contemporânea, em comparação com aquela defendida no livro da *Dialética do Esclarecimento* (2021). A educação foi interpretada por Adorno como um resíduo de liberdade na sociedade administrada, que mesmo diante de tantas

limitações externas ainda é possuidora de um potencial emancipatório inerente. Causou-lhe espanto o fato de que na “literatura pedagógica” a educação para emancipação receba um tratamento tão débil e ideológico. Nas palavras do filósofo:

Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito garantido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia. Em minha opinião essas coisas deveriam ser expostas e apresentadas de modo mais acessível, tal é o mofo que continua envolvendo na Alemanha até mesmo uma questão aparentemente tão pertinente ao plano do espírito como a emancipação. (Adorno, 2021c, p. 189).

Sendo a educação uma atividade que não ocorre de forma isolada aos processos sociais, segundo a análise geral adorniana, é importante identificar as ações pela quais a educação é direcionada pelas imposições da sociedade administrada, cuja característica central é a tendência de integração total do indivíduo, na qual os processos educativos se encontram submissos a ditadura da adaptação e deficientes na promoção da emancipação.

De acordo com Juliana de Almeida, nesse contexto,

Interroga-se de que maneira a educação, sendo uma esfera partícipe desse todo social, no qual todos os indivíduos estão forçosamente integrados, pode, por um lado, inserir e adaptar os indivíduos em tal contexto, de maneira que eles saibam como transitar nele, e por outro, não somente resistir a essa integração, como também denunciar a pressão violenta e coercitiva que lhe é exercida, e mais além, ser-lhe uma oposição. (Almeida, 2009, p. 60).

A educação para a emancipação apresenta-se como uma forma ativa de resistência a racionalidade instrumental, que apesar de reconhecer as descomunais dificuldades para as mudanças objetivas, constitui-se como a consciência dessas dificuldades no intuito de promover as possibilidades críticas que venham a resultar em transformações emancipatórias. Excluir a emancipação dos processos educativos indica a abertura necessária para que a barbárie continue adquirindo novas forças no todo social. Nessa direção, entende-se que um documento como o CBEMTC (2020) precisa ser lido e experienciado no cotidiano escolar a partir de uma educação para emancipação de modo que contribua com uma formação social crítica e não de uma educação a-histórica, e por isso, ideologicamente manipulada pelos interesses neoliberais e que se estabeleceu como o projeto direcionador da educação na atualidade.

O documento curricular catarinense não está inerte a racionalidade de manutenção do conhecimento vinculado a uma concepção naturalizada de sociedade. No capítulo dois, intitulado

Marcos legais do novo ensino médio, é apresentado o percurso de leis, resoluções e pareceres específicos para a etapa do ensino médio, tendo como resultado o reforço do discurso que, na superfície, ressalta o autêntico protagonismo e engajamento da juventude, para então indicar essas dimensões como habilidades imprescindíveis para a aceitação do real e de suas condições previamente determinadas. No trecho a seguir afirma-se que,

O Novo Ensino Médio busca atender às necessidades e expectativas dos estudantes dessa etapa, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, com vistas a garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade. (Santa Catarina, 2020, p. 27).

O percurso de racionalização e controle dos modos de vida no Ocidente provocou a automutilação do sujeito para o qual já não se apresenta, de modo explícito, possibilidades de autorrealização ou de emancipação. Os processos formativos, tal como são previstos pelo CBEMTC (2020), enfatizam a imperiosa necessidade do ser humano atender as demandas originadas pela “intensidade e a velocidade das transformações que marcam a contemporaneidade” (Ibidem, p. 27). Essa compreensão unilateral de razão, é caracterizada pelos critérios de utilidade e imediatismo, oprimindo a possibilidade de uma educação crítica, sendo que o “desenvolvimento unilateral de compreensão da racionalidade se transforma numa nova forma de regressão. Sua degeneração objetiva se transfere para o âmbito da cultura na alienação máxima do sujeito” (Silva, 2011, p. 281). Esse contexto torna-se o grande obstáculo para a emancipação dos indivíduos contemporâneos, e o CBEMTC (2020) não apresenta uma resistência enfática a racionalidade instrumental quando realizada uma leitura mais aprofundada acerca de seu fundamento teórico-metodológico.

O currículo base catarinense estrutura a adaptação às normas curriculares, porém, seguindo a partir da perspectiva adorniana, a leitura do documento exige dar um passo para além da adaptação. Adorno enfatizou que modelagem dos indivíduos e transmissão de conhecimentos são concepções tradicionais que precisam ser ultrapassadas em busca pela produção de uma consciência verdadeira, emancipada. Nesse sentido, o CBEMTC (2020) no início do capítulo três intitulado *Múltiplas juventudes do ensino médio: diversidade como princípio formativo*, oferece um aspecto importante em diálogo com a tradição do fundamento epistemológico histórico-cultural no estado de Santa Catarina, ao assumir a diversidade como princípio formativo a partir de uma consciência crítica que se abre para as diferenças, para o reconhecimento do outro. O perfil da juventude que acessa, e também se evade, do ensino médio, solicita um tipo de adaptação que não pode fechar-se, e bastar-se em si mesma. Do mesmo modo, pode-se falar de um tipo de identificação específica para o jovem

que encontra muitas dificuldades em reconhecer suas manifestações subjetivas em uma ordem social tendenciosamente compactada e limitadora. O documento afirma que,

[...] compreender a condição juvenil implica não apenas uma análise dos modos como a nossa sociedade atribui significados ao jovem, mas também uma análise processual das situações vivenciadas a partir dos diversos recortes que o constituem enquanto sujeito (classe, trabalho, gênero, etnia, etc.). Importam, assim, tanto a dimensão simbólica da constituição das nossas juventudes, quanto os aspectos materiais, históricos, políticos e os fatos que envolveram e envolvem sua produção. (Santa Catarina, 2020, p. 30).

A citação contribui com o entendimento de que a educação não é um processo abstrato, ou meramente técnico, mas um processo no qual o indivíduo é confrontado com experiências que excedem os limites de sua individualidade. A emancipação humana só pode ser alcançada pela autorreflexão inserida em um processo educativo que questione a si mesmo, seus limites e potencialidades, que seja lúcido em relação aos mecanismos de reprodução da barbárie, do conformismo existencial e de padronização à produção material. Esse é um desafio importantíssimo na dinâmica de apropriação das diretrizes do CBEMTC (2020) por parte de todos os agentes de educação.

Nesse ponto da discussão, retoma-se a reflexão de Adorno acerca do caráter ambíguo da educação que comporta em si a dimensão reprodutora da ordem social e a possibilidade da autonomia. As contradições com as quais a educação é confrontada, são contradições subjacentes a realidade social, que não podem ser simplesmente sanadas pela educação enquanto uma instituição isolada. A educação não se encontra em uma dimensão transcendente a sociedade, por isso, enfrenta todos os dias os desafios relacionados a exclusão, repressão e autoritarismo fomentados pela própria ordem social. Por isso, a emancipação no interior dos processos educativos, na perspectiva adorniana, pode contribuir com o desenvolvimento de conscientização, racionalidade crítica e um compromisso irrecusável de oposição a barbárie em todos os âmbitos sociais.

Deve-se reconhecer, no entanto, que o movimento da crítica e a elaboração de argumentos válidos, racionalmente estruturados, não são suficientes para modificar a ordem social dominada pela semiformação. Com base no pensamento de Adorno, identifica-se que a educação possui uma árdua missão relacionada ao trabalho com as dimensões psicológicas e objetivas da humanidade, na conscientização e ação contra as formas de barbárie. Além dos prejuízos que incidem sobre a formação de subjetividades autênticas, livres e independentes devido a tendência de integração total fortalecida pela globalização, a educação acomodada a semiformação impõe tiranicamente a exigência capitalista relacionada a qualificação da mão de obra para a exploração. Em ambos os documentos normativos para o ensino médio enfocados nessa dissertação, a BNCC (2018) e o

CBEMTC (2020), encontram-se uma insatisfação atrelada ao discurso ideologicamente orientado por grupos dominantes de que a escola não está adequada às exigências econômicas atuais, de que modo que competências e habilidades de caráter neoliberal são evocadas como imprescindíveis para a criação de um novo cenário social brasileiro. O que torna esse discursivo ainda mais aterrador, é o fato de que essa insatisfação é direcionada, mas não explicitamente enunciada, contra a educação das classes populares, historicamente marginalizadas, nas escolas públicas.

Os limites e possibilidades de uma educação para a emancipação a partir do CBEMTC (2020) estão envoltas no reconhecimento da lógica que submete o currículo ao esquema neoliberal, de produtividade, competitividade, meritocracia e na concepção ontológica de um individualismo radical. O que se constata atualmente é a prevalência de interesses privados e do aumento do poder de instituições empresariais nos espaços da educação, em particular, da educação pública. Por isso, ressalta-se que qualquer proposta associada a escola e aos processos formativos devem ser compreendidos a partir do tipo de sociedade que é defendida por essa proposta. Pela orientação neoliberal “a educação agora se torna alvo do capital e não mais dos educadores. Como se pode observar, trata-se de uma perspectiva que induz à proliferação da debilitação da consciência” (Cabral, 2022, p. 74). É justamente contra essa orientação que a Teoria Crítica se posiciona com firmeza, uma vez que,

O conceito de neoliberalismo transcende a mera aplicação de políticas econômicas específicas como privatizações e liberalizações financeiras. Ele se manifesta como o próprio sistema de acumulação predominante no capitalismo contemporâneo, caracterizando-se não apenas pela reestruturação econômica, mas também pela transformação das relações sociais e políticas. Nesse contexto, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia ou um conjunto estático de políticas, ele representa uma fase evolutiva do capitalismo, na qual a ênfase na maximização do lucro, a flexibilização do mercado de trabalho e a diminuição do papel regulador do Estado configuram as bases estruturais. (Rezende; Adams, 2024, p. 4).

Diante do domínio global do neoliberalismo, a proposta de uma educação crítica voltada para a emancipação necessita apresentar resistência às ações de reestruturação da educação brasileira pautadas nas diretrizes de competências, exaltação da individualidade e competitividade atrelados ao mundo do capital, investindo na busca pelo desenvolvimento social, equidade e emancipação. Para isso, uma educação emancipatória investirá com toda intensidade em uma dialética negativa, de recusa de identificação imediata entre conceito e realidade ideologicamente imposta, conscientizando-se de seus mecanismos de repressão e articulando práticas de transformação. Trata-se ainda de revitalizar a função social da escola, oprimida pelas pressões mercadológicas, em favor da valorização dos conhecimentos integrais e da consciência política.

Cabe-nos, ainda, destacar alguns aspectos relacionados à reflexão acerca da proposta de uma educação crítica focalizando agora, o conceito de experiência que repercutiu nos escritos de Benjamin e Adorno. Identifica-se que o texto do CBEMTC (2020) é deficitário em indicar a cultura e a sociedade como fontes abundantes de experiências e de relações por intermédio das quais os indivíduos podem alcançar experiências formativas, e por consequência existenciais, de melhor qualidade. Ao contrário, conforme já apresentado, trata-se de uma proposta educativa para assegurar um conjunto de conhecimentos, atitudes e valores que direcionam os indivíduos para a adaptação a realidade tal como ela encontra-se determinada pela racionalidade instrumental e sustentada pela indústria cultural. A negatividade do real não está presente nessas diretrizes curriculares e pedagógicas, pois não se coloca em questionamento o sentido das experiências resultantes dessa formação que não é outro senão a de aprendizagem de uma vivência passiva diante das desigualdades, explorações e misérias de nosso contexto social.

Em diálogo com Adorno, aparece novamente aqui, a questão da formação (*Bildung*) e a capacidade de autorreflexão de todos os envolvidos nos processos educativos. Para o professor, a limitação ao domínio técnico dos conhecimentos não contribui necessariamente com uma educação crítica, pois, a transmissão formal de conhecimentos que não entram em contato com a realidade diversa daquela emoldurada pela semiformação, acaba por conservar esses conhecimentos isolados em uma proposta curricular que não promove mediações entre a especialização e a resistência crítica que incentiva as mudanças das injustiças sociais. Para o estudante, a limitação de sua autoconsciência impedi-o de ampliá-la pelo contato com conhecimentos integrados e com os quais ele estabelece vínculos significativos, aprendendo a exercitar o pensamento crítico para além da apropriação de competências e habilidades de saberes direcionados a um fazer utilitarista.

Adorno, desde seu diagnóstico da subjetividade contemporânea na *Dialética do Esclarecimento* (2021), propõe a análise da constituição da subjetividade sob o domínio da racionalidade instrumental. A racionalização da realidade que sujeitou a natureza e o próprio ser humano, por meio da alienação e da coisificação da consciência, é tragicamente desesperadora porque

Tal dominação alcança os mais recônditos espaços da subjetividade. Escraviza o sujeito e o submete aos caprichos da razão formalizada e calculista (dominação interna) que ratifica a lógica do aparelhamento econômico capitalista (dominação externa). (Silva, 2011, p. 282).

A análise do CBEMTC (2020) acarreta o desafio de se pensar a caracterização dos sujeitos a quem o documento se destina, levando em consideração seu fundamento na racionalidade instrumental, e por consequência, das dificuldades impostas para a emancipação efetiva desses sujeitos. Entretanto, se na perspectiva adorniana a realidade é sempre o ponto de partida da reflexão,

isso não significa que a teoria deva ficar presa a ela, antes, deve transcendê-la. A Teoria Crítica enraíza a teoria na realidade, comportando a possibilidade de superação de modo a favorecer a realização tanto cultural quanto material da humanidade. O entrelaçamento dessas duas dimensões destaca que a Teoria Crítica não realiza suas reflexões em uma dimensão abstrata, pelo contrário, é direcionada pelo objetivo de contribuir com a reflexão-ação a partir das experiências humanas, como no exemplo dessa dissertação, que buscou se apropriar do documento curricular base vigente para o ensino médio dada sua relevância para a educação catarinense.

Com base em um aspecto difícil do pensamento de Adorno, aquele da relação entre teoria e prática, cabe aqui a ressalva de que um trabalho que afirmasse apresentar “respostas adornianas” para as transformações da sociedade não lhe caberia outro destino senão o registro de suas pretensões falseadoras. O trecho a seguir, de Juliana de Almeida, exprime a complexidade da questão referente as implicações da teoria e prática na realidade social dentro dos meandros da obra de Adorno:

Tal pergunta marca a crise da prática, quando não se sabe o que fazer e remete a outras tantas – como fazer, por que fazer, quando e assim por diante. Adorno resiste em fornecer respostas. Tais questões não podem ser simplesmente respondidas; de seu ponto de vista elas emergiriam de uma somatória de elementos, análises, concepções, interpretações, críticas, condições sociais, econômicas, políticas, espirituais, materiais e, principalmente, a existência de sujeitos que se apropriassem vivamente desse conjunto, sem o qual, a heteronomia violenta seria a mesma, com novas roupagens. (Almeida, 2009, p. 35).

Sendo o CBEMTC (2020) o registro de uma normativa da educação básica que afetou os processos de aprendizagens dos estudantes do ensino médio, ainda que distantes de uma apropriação intelectual do teor do documento, esses estudantes foram (e são) submetidos a um projeto formativo que não escapa a tendência de *totalização total* da sociedade administrada. Conforme o trecho citado do documento (Santa Catarina, 2020, p. 27), trata-se de um protagonismo juvenil que contribua com a permanência e aprendizagem na escola, porém, com o objetivo de atender as demandas sociais e econômicas do presente e do futuro, dessa sociedade cada vez mais exigente, em termos de intensidade e velocidade de transformações em conjunto com a manutenção das desigualdades.

Retomando as contribuições centrais de Walter Benjamin acerca da dimensão da experiência, destaca-se a distinção realizada pelo filósofo berlinense entre vivência e experiência e suas interrelações com a memória e as condições históricas formadoras do mundo contemporâneo. Em um projeto de educação crítica, a experiência precisa reocupar uma centralidade a qual se vê destituída nos dias atuais. A afirmação de que os indivíduos estão restritos ao mundo das vivências, e não das experiências, assume um sentido desalentador em relação, não apenas a educação, mas a condição humana em geral dentro da sociedade administrada em que vivemos.

A experiência é responsável por gerar conteúdos que passam pela consciência e serão apropriados pela memória. A consciência do indivíduo contemporâneo encontra-se indefesa devido à sobrecarga de estímulos sensoriais, especialmente aos relacionados ao consumismo e as tecnologias digitais, de modo que estabeleceu-se uma ruptura entre consciência e memória, sendo esta última a grande prejudicada. A solicitação excessiva da consciência, sempre em estado de alerta, enfraquece a função da memória que é a de reter as experiências mais significativas.

A vivência é dependente dos estímulos transitórios, já a experiência se desenvolve por intermédio de estímulos captados pela memória e que também comportam o esquecimento. A condição humana contemporânea reduzida a vivência, no apego ao imediatismo e superficialidade relacional não encontra meios de avançar para a experiência, aquilo que de fato é guardado pela memória após o término da vivência. A experiência se manifesta no fluir histórico, nas continuidades e rupturas nas quais o indivíduo consegue acumular novas experiências que nunca são inteiramente subjetivas, mas se comunicam com as alteridades circundantes. Benjamin destaca que a dimensão coletiva da experiência é atingida por meio do ato linguístico de narrar, de comunicar ao outro a experiência individual. Pela narração, e sua contrapartida, a escuta, a experiência extrapola a situação solipsista para adentrar na dimensão das relações, uma vez que experiência pode ser acessada pela memória.

Dentro dos documentos da reforma curricular das etapas da educação básica, a experiência é empobrecida justamente por não favorecer o desenvolvimento pleno da própria experiência, fator este que exige o tempo, a memória e o autorreconhecimento de seus conteúdos individuais em vínculo com a coletividade. Os agentes da educação, docentes ou discentes, adentram no ambiente escolar sobrecarregados de vivências massificadas, com suas sensibilidades extenuadas, não existindo, portanto, experiências que possam ser comunicadas ou narradas de modo a gerar uma ponte de relações mais profundas entre as pessoas. Esse empobrecimento da experiência é a marca impressa no âmago de nossa sociedade, na qual a vivência é alimentada devido o cultivo do isolamento e da solidão que deterioram cada vez mais as subjetividades humanas.

No aspecto destacado por Benjamin no qual a experiência no contexto tradicional estava associada ao respeito às gerações mais velhas e as suas narrativas, é evidenciado, como pano de fundo da problemática, a crise educacional contemporânea. De modo generalista, o CBEMTC (2020) consegue apresentar algum tipo de preocupação com a acolhida das experiências dos diferentes grupos de juventudes (do mundo urbano, rural, quilombolas, aldeias indígenas etc.) que acessam o ensino médio, no sentido de que suas identidades sejam respeitadas enquanto um direito de desenvolvimento e expressão dentro da escola.

Garantir uma educação que valorize as questões culturais, sociais e econômicas dessas comunidades perpassa múltiplos aspectos que compõem esses sujeitos de forma interseccional, aspectos que coexistem e não excluem todas as suas múltiplas fontes de identidade e de constituição juvenil. (Santa Catarina, 2020, p. 33).

Podemos destacar a partir dos diagnósticos teórico-práticos de Walter Benjamin algumas condições nas quais a experiência pode ser reabilitada enquanto fundamento de uma educação crítica. Primeiramente, deparamo-nos com a possibilidade de reabilitar uma experiência transmitida pelo relato que seja comum ao narrador e ao ouvinte. Essa proposta entra em conflito com a própria estrutura de nossa sociedade capitalista que esfaleceu a convivência humana, separando-nos em pequenos grupos absorvidos pela rotina extenuante do trabalho e pelo domínio da técnica, em um ritmo de vida que prejudica nossa capacidade de assimilação dos conteúdos. Conforme destacado por Benjamin, o distanciamento entre as gerações, que atualmente é agravado pelas aceleradas transformações de vida promovidas pela globalização, desqualificou a força da palavra dos mais velhos, da narração e da escuta. Esse cenário é responsável pela criação de uma crise relacionada ao aprendizado e a transmissão de conhecimentos.

Mesmo diante das extremas dificuldades em reassociar a experiência comunitária e a narração na sociedade em geral, a escola deve assumir a tarefa de favorecer um tempo na qual a atividade narradora encontre espaço para expressar as experiências mais significativas dos indivíduos e grupos. Quando o CBEMTC afirma que “compreender a dimensão educativa de outros espaços frequentados pelos estudantes e dotá-los de importância, entendendo-os também como constituintes desses sujeitos, posto que esses os apreendem ativamente, é primordial” (Santa Catarina, 2020, p. 31), pode-se entender implicitamente a questão destacada. Ou seja, a escola deve tornar-se um centro de convergência das múltiplas experiências sociais, e não apenas daquelas marcadas pelos direcionamentos de natureza econômica.

É esse o ponto mais limitador para a autêntica experiência humana dentro dos documentos da BNCC (2018) e do CBEMTC (2020). A ênfase exclusiva em conteúdos relacionados com a prática e as competências para o mundo do trabalho acarretam um tipo de identificação social direcionada apenas para interesses mercadológicos. Os indivíduos devido à ausência de uma comunidade de vida em comum, já não são mais capazes de contar ou narrar as suas experiências e tampouco ouvir as experiências de outrem, de modo a ampliarem suas consciências de mundo. Por outro lado, Benjamin destaca a importância de que a narração da experiência ocorra, não como uma ação superficial, mas o resultado de um valor agregado à vida, uma vez que “aconselhar é menos responder a uma pergunta do que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando.” (Benjamin, 2012b, p. 216). Por isso, promover nos processos educativos a narração da experiência não se trata

de uma dimensão utilitarista, da oferta de respostas segundo os padrões da racionalidade vigente, mas permitir o compartilhamento existencial e significativo de conteúdos comuns ao narrador e ao ouvinte.

A crise da experiência e da narração, entendida desde uma perspectiva da educação, ressalta que a sociedade capitalista é a principal responsável por esvaziar a possibilidade educativa dessas dimensões. Pelo excesso de estímulos associados as informações no mundo contemporâneo, a memória se encontra prejudicada para assimilar conteúdos, que permanecem no nível da consciência, onde são experimentadas como vivências provisórias.

Adorno dialogou com Benjamin na relação com o conceito de experiência, porém, compreendendo-a pela via do desenvolvimento da literatura. Ambos os pensadores identificaram a crise da experiência com o fortalecimento do romance burguês, com seu excesso de subjetivismo e cujos personagens principais são os heróis melancólicos e solitários. O romancista distancia-se da tradição oral, da narrativa das próprias experiências e dos relatos de outros, resultando que

O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição da vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Em meio à plenitude dessa vida e na descrição dessa plenitude, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive. O primeiro grande livro do gênero, *Dom Quixote*, já ensina como a grandeza de alma, a coragem e a generosidade de um dos mais nobres heróis – de Dom Quixote, justamente – são totalmente refratárias ao conselho e não contêm a menor centelha de sabedoria. (Benjamin, 2012b, p. 217).

Refletindo em outro exemplo a partir de Adorno e Benjamin, o empobrecimento da narração da experiência que atingiu seu cume na impossibilidade narrativa dos eventos de guerras, expressa-se em nossos dias no trabalho alienado, na repetição e na frustração de uma rotina sufocante de vivências, mas não de experiências. A subjetividade contemporânea, marcada pela semiformação, e orientada pela indústria cultural, é constituída por vivências de ordem econômica, pelo isolamento e por relações competitivas e violentas. A prevalência atual de um modo de vida dependente da técnica e da informação impulsiona a destruição da experiência, o emudecimento da palavra e a pobreza existencial que não se restringe às experiências individuais, mas atinge também as experiências coletivas.

Adorno e Benjamin são enfáticos em denunciar a racionalidade instrumental como o meio de extinção da experiência e de sua narração na sociedade contemporânea, neste sentido, uma proposta de educação crítica precisa enfrentar os limites impostos pela indústria cultural e pela danificação da subjetividade em um contexto social marcadamente individualista. O reforço excessivo da BNCC

(2018) e do CBEMTC (2020) na manutenção de uma ordem social centralizada na vida econômica é responsável por desintegrar ainda mais a subjetividade humana.

Distante de um idealismo romântico ou da apologia do regresso a condições pré-capitalistas de civilização, Walter Benjamin impulsiona-nos a pensar acerca das ações advindas do novo tipo de barbárie que afetam toda a organização de nossa sociedade. Os processos educativos podem contribuir como um novo modo de habitar o mundo e criarmos significados mais justos que transformem a miséria e o sofrimento das barbáries em condições que respeitem a dignidade humana. Para tanto, é necessário reconhecermos nossa aceitação do empobrecimento da experiência decorrente da contemporaneidade, que sobrecarregou a humanidade com as comodidades técnicas às custas do trabalho opressor, das relações fragmentadas, da solidão e da submissão do patrimônio cultural e da tradição a uma condição de constante renovação, a qual torna-se impossível qualquer tipo de experiência autêntica.

Das reflexões apresentadas até este ponto, torna-se fundamental que a educação promova a consciência de que o empobrecimento da experiência na sociedade administrada não é algo com o qual o indivíduo demonstre insatisfação por aceitá-lo como ocorrência natural de nossos tempos. Em um contexto no qual tudo está submetido ao caos das vivências, de fato nem o patrimônio cultural, os relacionamentos e a tradição estão a salvo de um empobrecimento total de suas potencialidades críticas. Por isso, a reabilitação da experiência enquanto dimensão educativa terá como consequência a reabilitação da linguagem e da capacidade narrativa, aspectos fundamentais para um desenvolvimento integral da subjetividade humana.

Encaminhando para o final desse terceiro capítulo, cabe aqui algumas observações sintetizadoras. A crítica de Adorno contra o caráter reprodutivo da educação, que se limita a preparar os indivíduos para se adequar à sociedade existente, no reforço da lógica dominante, encontra lugar dentro do CBEMTC (2020) na medida em que esse documento não consegue ser enfático na promoção de uma educação emancipadora, com o autêntico estímulo ao estado de crítica e autonomia. Por isso, refletir sobre emancipação em Adorno é considerar o desenvolvimento efetivo da consciência crítica, em projetos educativos voltados para uma formação de indivíduos capazes de questionar e desafiar as estruturas sociais e culturais opressivas, promovendo a emancipação individual e coletiva. Nessa direção, entende-se o destaque de Adorno para a promoção de uma consciência verdadeira, que, no sentido pretendido por esse trabalho, perpassa por uma apropriação das orientações curriculares do CBEMTC (2020) buscando superar os seus limites meramente adaptativos aos interesses da sociedade administrada.

Em Benjamin, a denúncia do fortalecimento da vivência (*Erlebnis*) em contrapartida do enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) exige-nos confrontar o CBEMTC (2020) como um

documento carente de um conhecimento mais profundo e significativo para a educação humana integral. O currículo catarinense possui as indicações, porém, é bastante carente ao não assentar como prioridade a criação de experiências significativas e memoráveis para os educandos. Ao valorizar a narrativa como uma forma de transmitir conhecimentos e experiências, Benjamin nos faz almejar um projeto de educação que incorpore as histórias e narrativas como fontes primárias para o desenvolvimento de uma consciência crítica, na medida em que os indivíduos em formação consigam se apropriar de processos de aprendizagens mais profundas em contraste com a vivência fragmentada e superficial proporcionada pela educação contemporânea.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação insere-se no contexto de debates atuais que buscam evidenciar as deformações associadas às políticas de reformas que estão ocorrendo na educação básica nos últimos anos, em especial, aquelas implementadas no Brasil a partir de 2018, tendo sido reformuladas parcialmente em 2024, para a etapa do ensino médio. Fundamentando-se na linha da Teoria Crítica em consonância com seus iniciadores da primeira geração frankfurtiana que conceberam uma filosofia social na tentativa de conciliar a potência reflexivo-conceitual da filosofia e a investigação empírica, objetivou-se elaborar um diagnóstico do tempo presente, isto é, o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca dos problemas educativos de nossa época. Para o êxito do objetivo indicado, foi necessário a teorização da atual condição histórica de nossa sociedade, de processos formativos e da legislação curricular do ensino médio, mediante o contato com conceitos basilares de Theodor Adorno e Walter Benjamin para a garantia de uma reflexão conceitual com fundamentos autenticamente críticos.

O diálogo reflexivo com diferentes conceitos oriundos da Teoria Crítica possibilitou uma expansão do conhecimento filosófico-educativo que, no entanto, não esteve direcionado por uma leitura obsoleta da educação, isto é, a tentativa de compreender a educação contemporânea a partir de fórmulas conceituais do passado. Pelo contrário, a Teoria Crítica demonstra sua atualidade metodológica ao combinar o conhecimento teórico, de forte característica filosófica com o conhecimento empírico e de análise histórica para se investigar as condições de dominação e as potencialidades de emancipação individual e social em cada sociedade.

O ponto de partida para se pensar a educação contemporânea é o contexto da sociedade administrada do capitalismo a partir das condições reais nas quais são efetivadas teorias e práticas constituintes dessa dimensão social que fundamenta todo processo de humanização. A sistematização teórica na Teoria Crítica exige o exercício da reflexão negativa da realidade ao abdicar da positivação da teoria pela práxis de modo a libertar os processos educativos de análises conceituais pré-estabelecidas, assim como da tendência de imposição de uma práxis educativa avessa à teoria na qual é possível observar o processo de anulação do pensamento autorreflexivo em favor de um compromisso técnico de “transformação do mundo” que, na verdade, é totalmente descompromissado com a transformação das injustiças sociais.

Frente ao atual cenário sociopolítico brasileiro em seus múltiplos ataques à educação básica, especialmente no contexto das reformas curriculares e estruturais realizadas seguindo os critérios da racionalidade neoliberal e à revelia da criticidade, optou-se pela concentração das investigações na etapa do ensino médio com enfoque no documento do Currículo Base do Ensino Médio do Território

Catarinense (CBEMTC). Ao inferiorizar o papel da escola enquanto espaço destinado a formação crítica e subjetiva, a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), sob o discurso de modernização e eficiência, é responsável pelo aprofundamento das desigualdades e o esvaziamento do sentido formativo do ensino-aprendizagem, por isso, a crítica assumiu a centralidade de nossas reflexões que foram direcionadas pela priorização de experiências sociais significativas e que almejam a emancipação social autêntica.

A vigente legislação catarinense para o ensino médio foi analisada a partir das contribuições teórico-metodológicas do pensamento educativo de Theodor W. Adorno, com o conceito de emancipação, e de Walter Benjamin, com o conceito de experiência. Sendo o documento da CBEMTC (2020) o resultado da elaboração curricular para o estado de Santa Catarina a partir das diretrizes nacionais propostas pela BNCC (2018), foi possível identificar as perigosas insinuações das características antidemocráticas e neoliberais presentes em ambos os documentos. A análise realizada com os conceitos de emancipação e de experiência de modo algum buscaram positivar a educação catarinense em categorias reflexivas fechadas. Conforme destacado no texto, para escapar do enclausuramento conceitual, optou-se por uma abordagem inspirada no método de Adorno denominado de constelação, na qual os conceitos foram interrelacionados uns com outros sem a necessidade de assumirem uma abstração hierárquica, uma vez que esse aspecto acaba por provocar o isolamento do objeto de conhecimento de suas variadas apropriações pelas instâncias de poder e de submissão dentro das relações sociais. Tratou-se, desse modo, da análise do projeto de educação no documento curricular catarinense para o ensino médio articulando os conceitos de emancipação e experiência com outros conceitos guias como a negatividade, a semiformação e as diversas camadas arbitrárias que se formaram em torno do documento analisado, responsáveis por direcionar saberes e práticas formativas distantes de uma racionalidade crítica, emancipada e capaz de experiências com valores humanizantes.

Pode-se perceber mediante a leitura e reflexão do CBEMTC (2020) que a proposta de educação presente neste documento curricular encontra-se vinculada aos interesses mercadológicos que passaram a influenciar de modo mais contundente os rumos da educação brasileira com o movimento de elaboração de documentos que reformularam as bases nacionais e estaduais dos currículos nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com o método de constelação, nosso objeto de estudo não foi aprisionado em um esquema conceitual de análise, ao contrário, ele foi pensado a partir de suas inserções concretas nas realidades históricas da educação brasileira, com o devido olhar para a realidade catarinense que, nas últimas décadas, tornou-se cada vez mais alvo de disputas de grupos hegemônicos, que por meio de forças econômico-

políticas, permite-nos identificar suas tendências ao impor uma orientação educativa fundamentada na adaptação e no conformismo com a realidade econômica exploratória e excludente.

Mediante a leitura dos escritos de Adorno com destaque para a obra *Educação e emancipação* (2021), pode-se compreender que a emancipação encontra-se entravada sob o discurso de uma autonomia funcional ou capacidade de inserção no mercado de trabalho, desqualificando o processo de formação crítica dos indivíduos. Os documentos da BNCC (2018) e do CBEMTC (2020) se desenvolvem nessa perspectiva funcional e técnica da educação ao orientar os processos de ensino-aprendizagem com base em competências e habilidades que privilegiam um tipo formativo determinado, isto é, a de um indivíduo conformado à ordem social, incapaz de pensar e questionar acerca de sua condição autodeterminada pela racionalidade neoliberal. Na perspectiva adorniana, a emancipação autêntica ocorre quando o indivíduo é capaz de refletir acerca das estruturas sociais que o condicionam e apresentar resistência à reprodução ideológica da sociedade capitalista. A educação é um dos espaços sociais com o privilégio de enfraquecer as formas de dominação socioeconômicas injustas e exploratórias dos indivíduos, promovendo a capacidade de pensar e agir a partir da diferença e do inconformismo. Por isso, tornam-se cada vez mais imprescindíveis os movimentos de fortalecimento de espaços reflexivos, sendo um desses espaços desenvolvidos pela presente dissertação, no qual a crítica realizada buscou denunciar frontalmente a lógica pragmática e tecnicista que orientam as reformas nas legislações educacionais atuais.

Os documentos da BNCC (2018) e do CBEMTC (2020) expressam um posicionamento neoliberal, mediante a apresentação de um tipo de formação individualista, competitiva e reprodutora das demandas econômicas. Esse conhecimento permite-nos lutar por um tipo de formação diversa, aquela da emancipação, no qual o indivíduo não é reduzido apenas a sua dimensão trabalhadora e consumidora. No entanto, a emancipação dentro dos processos formativos do ambiente escolar não pode ser compreendida como a única solução para a criação de uma sociedade mais consciente e fraterna. Apesar da contribuição inestimável da emancipação a partir da escola, é necessário ter uma visão ampla, uma vez que a racionalidade instrumental é o próprio modo de elaboração da realidade no mundo contemporâneo, e para suplantá-la, a escola deve se posicionar enfaticamente como uma instituição na contramão dessa racionalidade dominadora e anuladora da consciência crítica. A emancipação deve se constituir como o projeto central de toda a vida escolar e capacitar docentes e discentes para as possibilidades de relações e experiências sociais sob uma lógica de resistência crítica.

Com as leituras e reflexões a partir dos escritos de Walter Benjamin, foi possível identificar o destaque dado pelo filósofo ao tema do empobrecimento da experiência na modernidade, sufocada por condições educativas motivadas pela racionalidade instrumental e a indústria cultural com seus

estados meramente informativos e de entretenimento superficial, que mantém os indivíduos em contato com informações em detrimento dos conhecimentos. A dissolução sem uma autêntica integração dos componentes curriculares por áreas de conhecimento, o esvaziamento dos conceitos, a desarticulação entre a base comum e parte flexível do currículo e o caráter behaviorista do ensino por competências e habilidades são alguns dos tópicos denunciados como obstáculos para uma educação crítica nas legislações para o ensino médio, e, portanto, se configuram como tópicos que inviabilizam experiências que eduquem para a criticidade, imaginação e consciência política em prol de uma sociedade mais humanizada. Em seu importante texto, *Experiência e pobreza* (2012a), Benjamin argumenta que a experiência, enquanto acúmulo sensível e compartilhável de vivências, com destaque para a narração de histórias e conselhos, está corrompida pela lógica social dominante que tudo centraliza na existência individualista, no rompimento do diálogo entre as gerações e no atendimento exclusivo a lógica produtivista-consumista. As fecundas reflexões a partir dos escritos de Benjamin para o campo educacional indicam que essa corrupção da experiência se manifesta, entre outros aspectos, na padronização curricular, na ênfase em competências e habilidades mensuráveis e na desvalorização do tempo necessário para a reflexão e a escuta — aspectos fundamentais para a construção do conhecimento com sentido crítico.

A elaboração dessa dissertação destacou a necessidade constante da reflexão mais aprofundada acerca das propostas contidas no projeto de educação dentro do Novo Ensino Médio (NEM) na qual é possível verificar o deslocamento da educação como direito à formação integral para uma lógica de racionalização curricular e adaptação social e trabalhista. Com uma dedicação maior ao currículo base para o ensino médio de Santa Catarina, alguns resultados encontrados foram a flexibilização das disciplinas obrigatórias e o foco em competências “para o mundo do trabalho” como propostas que expressam uma concepção de ensino baseada primariamente na adaptação do indivíduo à sociedade de mercado e consumo o que compromete perigosamente a formação para a emancipação. Além disso, a fragmentação do currículo compromete a possibilidade de experiências significativas dentro do percurso escolar, reduzindo-o muitas vezes a exigência de atividades práticas descontextualizadas ou aos conteúdos tratados de modo superficial e que não desenvolvem o pensamento crítico.

As reflexões referentes a proposta de uma educação crítica no CBEMTC (2020) evidenciaram que a educação, apesar das inúmeras dificuldades dada a razão enfraquecida pela semiformação e a indústria cultural, ainda possui um potencial para a emancipação. É bastante audaciosa a tarefa a que se propõe a educação crítica na medida em que precisa resistir contra a reprodução da cultura instrumentalizada, ampliando outras possibilidades para o pensamento crítico, a criatividade e as relações mais humanizadas. A lógica das competências e habilidades dos documentos curriculares

para o ensino médio é fundamentada no perigoso jogo da barbárie ao incentivar a competitividade e agressividade entre os indivíduos cujo campo de atuação de maior destaque é o do acesso ao mercado de trabalho. De acordo com as contribuições de Adorno, na ausência de uma formação cultural forte, na qual predominam a criticidade e a sensibilidade, o que permanece é uma educação violenta e de reificação do ser humano. Optando pela análise do currículo, entre tantas outras dimensões educativas, entende-se que esse adquire valor em relação a proposta de educação que o fundamenta, por isso, cabe uma atitude consciente em sua assimilação ou corre-se o risco de fortalecer a barbárie intrínseca nessa educação que tudo reduz a submissão econômica.

O reconhecimento dos limites e das possibilidades de uma educação crítica dentro do CBEMTC (2020) resulta em diferentes pontos de interlocução com os pensamentos de Adorno e de Benjamin. Uma educação crítica, ou para a emancipação, pressupõe espaços de experiências com aqueles elementos que são inviabilizados socialmente, como, por exemplo, o pensamento filosófico e as manifestações artísticas, uma vez que estão massificados pela indústria cultural. A resistência a educação instrumentalizada encontra grandes obstáculos diante de sociedade que valoriza a não-individuação, atitudes colaboracionistas e a “fraqueza do eu”, por isso, deve-se retomar constantemente a frágil relação entre adaptação e autonomia, de modo que uma não se sobreponha a outra. Nesse sentido, promover uma educação contrária a semiformação envolve um processo difícil, porém, possível, uma vez que ela ocorre a partir dos diagnósticos da própria semiformação, isto é, no incentivo a liberdade e expressão autônoma no lugar do autoritarismo e da repressão do indivíduo, no fortalecimento de relações solidárias no lugar da competitividade e na alteridade no lugar da frieza nas relações. Qualquer processo educativo deve, portanto, promover uma formação centralizada na ampliação das potencialidades humanas e na reflexão crítica.

Nesse sentido, a crítica de Adorno à educação como instrumento de reprodução social se faz extremamente atual. A fragmentação do currículo e a centralidade em “projetos de vida” genéricos propostos como bases do Novo Ensino Médio (NEM) indicam o nível grave de comprometimento em relação a construção de uma consciência crítica nos estudantes, ao mesmo tempo em que acentuam ainda mais as desigualdades entre escolas públicas e privadas e a própria qualificação para uma entrada digna no mercado de trabalho excludente. Do mesmo modo, a advertência de Benjamin sobre a perda da experiência encontra ressonância dentro de um modelo educacional que valoriza o imediatismo, a performance e a produtividade em detrimento da escuta, da imaginação e da reflexão histórica. Assim sendo, repensar a educação a partir de Adorno e Benjamin é recuperar sua dimensão ética, política e estética, em orientações legalistas direcionadas para teorias e práticas formativas e pedagógicas para humanização e transformação das injustiças sociais. Assume-se a defesa de uma escola que não se reduza a preparação para o trabalho, mas que qualifique para uma inserção

equitativa na competitividade trabalhista contemporânea a partir da oferta de uma formação de sujeitos conscientes, sensíveis e capazes de transformar nosso mundo complexo e discriminatório em todas as suas interações sociais. Em tempos de reformas nas legislações educacionais que ameaçam reduzir a escola pública brasileira a uma função meramente técnica, a Teoria Crítica nos lembra da urgência de uma educação verdadeiramente emancipatória e enraizada em experiências autenticamente humanas.

Portanto, essa dissertação encaminha-se para sua finalização destacando que os questionamentos abordados não esgotam as reflexões que podem ser ampliadas em trabalhos futuros. Tendo o presente estudo reconhecido que os conceitos de emancipação, de Theodor Adorno, e de experiência, de Walter Benjamin, se configuram como possibilidades de pensar e repensar os rumos das políticas educacionais na medida em que denunciam o fortalecimento da racionalidade instrumental nos saberes e práticas que estruturam a educação no ensino básico brasileiro, almeja-se fortalecer a consciência crítica dos agentes de educação e a resistência contra processos que impedem a emancipação para uma sociedade mais equitativa do ponto de vista existencial e educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Trad. Marcos Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- ADORNO, Theodor. Educação – para quê?. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 21. reimp. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- ADORNO, Theodor. **Minima Moralia**: reflexões a partir da vida lesada. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012. (Coleção Espírito Crítico).
- ADORNO, Theodor. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismos**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).
- AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009c. (Coleção Espírito Crítico).
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012a. (Obras Escolhidas v. 1).
- BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009d. (Coleção Espírito Crítico).
- BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b. (Coleção Espírito Crítico).

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012b. (Obras Escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única; Infância berlinense: 1900**. Trad. João Barrento. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Filô/Benjamin).

BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009a. (Coleção Espírito Crítico).

BORTOLINI, Bruna de Oliveira. O pensar constelacional de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: SOUZA, Ricardo Timm de; TAUCHEN, Jair (Orgs.). **Adorno e a dialética negativa: leituras contemporâneas** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2024.

CABRAL, Evelyn Elen Alves de Brito. **Análise crítica da BNCC à luz da teoria crítica frankfurtiana**. 2022. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

CARNAÚBA, Maria Érbia Cássia. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. **Kínesis**. vol. II, n. 03, p. 195-204. abril. 2010.

FONTES, Paulo Vitorino. A Escola de Frankfurt e os fundamentos da teoria crítica alemã. **International Journal of Philosophy and Social Values**, v. 2, n. 2, p. 113-126, 1 jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.34632/philosophyandsocialvalues.2019.9510>>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2021. (Coleção 10 Lições).

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 1).

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2024.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Vozes: Petrópolis, 1986.
- HOKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores).
- HUSH, Fred. (Org.) **Teoria crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.
- KOTHE, Flávio René. **Benjamin & Adorno**: Confrontos. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaio, 46).
- JANUÁRIO, Adriano. **Educação e resistência em Theodor Adorno**. São Paulo: Edições Loyola, 2020.
- JAY, Martin. **As idéias de Adorno**. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (As idéias de).
- LÖWY, Michael. Prefácio: Walter Benjamin, crítico da civilização. In: BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marxismo e literatura).
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). O que muda no ensino médio a partir de 2025. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (Filosofia passo-a-passo; 47).
- NOBRE, Marcos. Apresentação. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. 4. reimp. São Paulo: Editora 34, 2021.
- PUCCI, Bruno. Anotações sobre Teoria e Práxis Educativa. In: PUCCI, Bruno; GOERGEN, Pedro; FRANCO, Renato. (Org.) **Dialética negativa, estética e educação**. Campinas: Editora Alínea, 2007. (Coleção educação em debate).
- PUCCI, Bruno. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco. (Org.) **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).
- REZENDE, Keila Paula Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O neoliberalismo e suas influências sobre a Educação Brasileira. **Revista Cocar**. v. 21, n. 39, p. 1-16. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707/4151>>. Acesso em: 04 jul. 2025.
- ROCHA, Cleidson de Jesus. **Educação, dialética e horizonte crítico em Theodor Adorno**: a pedra que caiu no rio. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Currículo base do ensino médio do território catarinense. Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>. Acesso em: 21 dez. 2024.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Parâmetros atuais do Ensino Médio. 2025. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/pagina-inicial?authuser=0>>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Orientação da Organização Curricular do Ensino Médio. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2025. *E-book*.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77), p. 223-239. mai./ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/g558JZr8XPDrPMcNqTLCXFv/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Alex Sander da. **Educação e experiência estética**: desencantamento do conceito educativo. Chapecó: Argos; Criciúma: Ediucesc, 2019. (Grandes Temas: 30).

SILVA, Alex Sander da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Teoria Crítica e Educação em tempos de exceção: o sentido educativo no pensamento constelativo de Adorno. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, vol. 21, n. 229, p. 03-13, jul./ago. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58745/751375152330>>. Acesso em: 10. ago. 2024.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. Educadores refugiados sob a sombra do neoliberalismo nas organizações educativas contemporâneas. In: SILVA, Luzia Batista de Oliveira; PALMA, Carol Manzoli (Org.). **Descortinando e descontruindo olhares e leituras sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SOUZA, Lucas Melo. Apontamentos sobre montagem e teoria crítica em Walter Benjamin. **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 28, n. 1, p.13-24. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/213667/195767>>. Acesso em 10. ago. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, José Antonio. **Fundamentos filosóficos da educação**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: InterSaberes, 2017. (Série Fundamentos da Educação).

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Nabuco. **10 lições sobre Adorno**. 2. reim. Petrópolis: Vozes, 2021. (Coleção 10 Lições).