

Denise Pereira
(Organizadora)

Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 3



Denise Pereira

(Organizadora)

Campos de Saberes da História da Educação no Brasil 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Karine de Lima
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
C198	Campos de saberes da história da educação no Brasil 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-456-6 DOI 10.22533/at.ed.566190507 1. Educação – Brasil – História. I. Pereira, Denise. II. Série. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O estudo da História da Educação sempre será muito importante para ajudar a compreender o modelo educacional que possuímos hoje, entender os possíveis erros que ocorreram de forma que possamos preveni-los e evitá-los.

Para se compreender o presente e planejar o futuro é necessário entender o passado, que neste caso é a História da Educação.

Tudo é história e tudo tem história. No processo educacional isso é ainda mais presente.

Os pesquisadores tem se interessado em compreender as ações de educação contidas na sociedade com suas diversas formas e esferas de intervenção.

Outros estudos vão de encontro com o sentido de captar as especificidades da formação e do desenvolvimento institucional observando como este modelo se articula se ao processo da construção da identidade brasileira.

Deste modo, a Editora Atena, realiza uma edição, dirigida especialmente a quem deseja compreender os diversos Campos dos Saberes da História da Educação no Brasil, acolhe neste e-book a proposta de responder no meio de tantas questões que surgem do debate de compreender a educação no Brasil.

Aqui, os diversos autores investigam as questões diversas destes campos dos saberes, tais como: a arte, a cultura, a história, novas metodologias, identidade brasileira, políticas educacionais, entre outras.

Espero que essas leituras possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas pesquisas.

Boa leitura!

Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
MEMÓRIA EM PAUL RICOUER: MÚSICA CAIPIRA E IDENTIDADE CULTURAL DO HOMEM DO CAMPO	
Angela Maria da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5661905071	
CAPÍTULO 2	12
O DIREITO AO SUFRÁGIO FEMININO NO BRASIL E NA ARGENTINA: NOTAS SOBRE DISCURSOS E LUTAS FEMINISTAS	
Adriana do Carmo Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.5661905072	
CAPÍTULO 3	23
O PRINCÍPIO DA CARIDADE NO DISCURSO INSTITUCIONAL DAS IRMÃS DE SÃO VICENTE DE PAULO	
Melina Teixeira Souza	
DOI 10.22533/at.ed.5661905073	
CAPÍTULO 4	33
OS INOCENTES ÀS PORTAS: ANÁLISE SOCIAL DAS CRIANÇAS EXPOSTAS EM OUTRO PRETO, SÉCULO XIX	
Melissa Lujambio Alves	
DOI 10.22533/at.ed.5661905074	
CAPÍTULO 5	45
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA	
Thiago Xavier de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.5661905075	
CAPÍTULO 6	60
“PARA TODOS OS LAVRADENSES, MEU ÚLTIMO ABRAÇO E MEU ADEUS”: HISTÓRIAS DE VIDA DA PROFESSORA MARIA ELENITA (1944-1984)	
Maria Aline Souza Guedes	
Valdenira Meneses Andrade Perone	
DOI 10.22533/at.ed.5661905076	
CAPÍTULO 7	72
ESPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO E A PAZ: LEITURAS A PARTIR DA TEORIA DOS PROCESSOS SOCIAIS DE NORBERT ELIAS	
Nadyne Venturini Trindade	
Bárbara Schausteck de Almeida	
Wanderley Marchi Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.5661905077	

CAPÍTULO 8 83

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EFA JACYRA DE PAULA MINIGUITE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Wéster Francisco de Almeida
Débora Villetti Zuck

DOI 10.22533/at.ed.5661905078

CAPÍTULO 9 100

EJA, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA INSPIRADAS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Jaqueline Ventura
Keilla Gomes Giron
Dayana Gomes
Daniel Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.5661905079

CAPÍTULO 10 113

CÓDIGO DE MENORES E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE SEU DISCURSO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (1927 – 1979)*

Rodrigo Teófilo da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.56619050710

CAPÍTULO 11 123

PERFORMANCE: PRESERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO E REGISTRO

Joseane Alves Ferreira
Jane Aparecida Marques

DOI 10.22533/at.ed.56619050711

CAPÍTULO 12 135

REFLEXÕES DA DANÇA À LUZ DOS QUADROS SOCIAIS DA MEMÓRIA

Isis Conrado Haun
Cláudio Eduardo Félix dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.56619050712

CAPÍTULO 13 146

RELAÇÕES ENTRE DIVERSÃO E LOUCURA: ESTUDO DA INTERNAÇÃO NO HOSPITAL COLÔNIA DE BARBACENA, 1934 A 1946

Marcelle Rodrigues Silva
Maria Cristina Rosa

DOI 10.22533/at.ed.56619050713

CAPÍTULO 14 154

REPRESENTAÇÕES DAS AMÉRICAS NO PERIÓDICO “O UNIVERSAL”, 1825-1842

João Eduardo Jardim Filho

DOI 10.22533/at.ed.56619050714

CAPÍTULO 15 164

DIOGO GOMES E OS PORTUGUESES NOS NEGÓCIOS DO SENEGAL E GAMBIA NO SÉCULO XV

André Felipe De Souza Menezes

DOI 10.22533/at.ed.56619050715

CAPÍTULO 16	171
TRAÇOS DA CIDADE: RELEITURA DOS REGISTROS DE DEBRET NO RIO DE JANEIRO	
Bruno Willian Brandão Domingues	
DOI 10.22533/at.ed.56619050716	
CAPÍTULO 17	183
CIVILIZAR O CORPO AS MODAS E AS MODISTAS NO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX	
Mariana de Paula Cintra	
DOI 10.22533/at.ed.56619050717	
CAPÍTULO 18	192
A MIGRAÇÃO INTERNA NO BRASIL E COMO LIDAMOS COM SUA MEMÓRIA: DIFERENTES OLHARES ENTRE QUEM MIGRA E QUEM PERMANECE EM UM ESTUDO DE CASO SOBRE A CIDADE DE RESENDE COSTA-MG	
Eduardo Filipe de Resende	
DOI 10.22533/at.ed.56619050718	
CAPÍTULO 19	200
UM EXERCÍCIO À GUIA DE REFLEXÃO TEÓRICA: DIFERENTES INTERPRETAÇÕES ACERCA DO POPULISMO NO BRASIL E SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA	
Patrícia Costa de Alcântara	
DOI 10.22533/at.ed.56619050719	
CAPÍTULO 20	212
UMA SÍNTESE DO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA MEDICINA NO BRASIL: SEUS ATORES E SUAS PRÁTICAS	
Cássia Regina da Silva Rodrigues de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.56619050720	
CAPÍTULO 21	221
VESTÍGIOS DO PASSADO NAS PÁGINAS DOS IMPRESSOS JORNALÍSTICOS	
Simone Bezerril Guedes Cardozo	
DOI 10.22533/at.ed.56619050721	
CAPÍTULO 22	229
REFLEXÕES ACERCA DO MITO DE SÃO TIAGO: HAGIOGRAFIA E OS MILAGRES DO <i>LIBER SANCTI JACOBI</i>	
Cristiane Sousa Santos	
DOI 10.22533/at.ed.56619050722	
CAPÍTULO 23	244
O CARNAVAL NO CENTRO HISTÓRICO DE BELÉM - PA: ASPECTOS ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS	
Carlindo Silva Raiol	
Jeanny Marcelly Barreto Bentes	
DOI 10.22533/at.ed.56619050723	

CAPÍTULO 24 253

O ENSINO DE HISTÓRIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E SUA INTERAÇÃO COM AS NOVAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NDTIC)

Otiliana Farias Martins
Maria Zilah Sales de Albuquerque
Carlos Alberto dos Santos Bezerra
André Magalhães Boyadjian

DOI 10.22533/at.ed.56619050724

SOBRE A ORGANIZADORA..... 264

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA CRÍTICA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA PARA A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Thiago Xavier de Abreu

UNESP - Universidade Estadual Paulista – FCLAr

Araraquara – São Paulo

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa – Paraná

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar contribuições e limites de uma aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Crítica para o campo das ideias pedagógicas. Para tanto, partiremos da problematização da cultura promovida pela Teoria Crítica, bem como de sua manifestação nos produtos culturais, culminando no problema da formação. Feito isso, aproximaremos estes pressupostos a algumas teses centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Concluímos demonstrando pontos em comum entre essas duas correntes teóricas, os quais, acreditamos, devem balizar qualquer tentativa de aproximação. Contudo, também fica clara a necessidade do aprofundamento nestes temas, os quais tendem a ser problemáticos e expõem limites. Deste modo, formulamos também três hipóteses que sintetizam esses limites e encerram contradições essenciais da relação entre as teorias. Esperamos que este trabalho auxilie, tanto no desenvolvimento dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica – principalmente no que responde ao

campo das relações entre a arte e a formação humana – quanto para os pesquisadores que se fundamentam na Teoria Crítica para a discussão da educação, visto que abre-se aqui um campo de diálogo com novos pressupostos.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria Crítica; Fetichismo; Formação Humana.

HISTORICAL CRITICAL PEDAGOGY AND CRITICAL THEORY: CONTRIBUTIONS AND LIMITS OF A THEORETICAL APPROACH FOR THE DISCUSSION OF HUMAN FORMATION

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the contributions and limits of an approximation between Historical-Critical Pedagogy and Critical Theory for the field of studies of pedagogical ideas. To do so, we will start from the problematization of culture promoted by the Critical Theory, as well as its manifestation in cultural products, culminating in the problem of formation. Having done this, we will approach these assumptions to some central theses of Historical-Critical Pedagogy. We conclude by showing points in common between these two theoretical currents, which, we believe, should regulate any attempt to approximate. However, it is also clear that there is a need to deepen these themes, which tend to be problematic and set limits. In this way,

we also formulate three hypotheses that synthesize these limits and contain essential contradictions in the relationship between these theories. We hope that this work will help both in the development of the theoretical foundations of Historical-Critical Pedagogy – especially in the field of relations between art and human formation – and for researchers based on Critical Theory for the discussion of education, seen which opens a field of dialogue with new assumptions.

KEYWORDS: Historical Critical Pedagogy; Critical Theory; Fetishism; Human Formation.

1 | DA CRÍTICA À CULTURA AO PROBLEMA DA FORMAÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar possíveis contribuições para o campo de estudo das ideias pedagógicas, principalmente no que se refere ao desenvolvimento dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, resultantes da aproximação entre algumas teses essenciais desta corrente pedagógica e a crítica à cultura desenvolvida pela chamada Teoria Crítica, conhecida também como Escola de Frankfurt (principalmente quando nos remetemos à “primeira geração” destes estudiosos, caso do presente trabalho). Portanto, pretendemos neste artigo responder a seguinte pergunta: é possível extrair contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir das reflexões realizadas pela Escola de Frankfurt sobre a cultura na modernidade?

Destarte, cabe apontar uma limitação deste trabalho: a referida aproximação que se caracteriza como nosso objetivo de maneira nenhuma anseia abranger a totalidade dos desenvolvimentos proporcionados pela Teoria Crítica, uma vez esta corrente teórica engloba diferentes autores com uma extensa produção, a qual está longe de ser homogênea. Prova dessa multiplicidade é a tradição da crítica mútua entre os integrantes dessa escola. Na verdade, o presente estudo pode ser caracterizado como introdutório, explorando, por meio de três textos – o que, se não se caracteriza como um volume quantitativo representativo, pode ser tomado como válido qualitativamente, uma vez que são textos seminais da Teoria Crítica – as possibilidades de resolução de nosso objetivo.

De maneira geral, a Escola de Frankfurt tem como preocupação o problema da cultura na modernidade. Dada sua herança marxista, seus fundamentos se alicerçam na dialética e na concepção histórico-econômica de desenvolvimento da sociedade; conseqüentemente, ambos os pilares de seu problema central, “cultura” e “modernidade”, devem ser tratados dessa forma. A modernidade é caracterizada essencialmente pelo surgimento e desenvolvimento do sistema produtivo capitalista e, junto com ele, a ascensão de uma nova classe social com novos determinantes culturais: a burguesia.

Herbert Marcuse, em seu ensaio *Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura* (1997), busca na sociedade grega as raízes da contradição essencial do período moderno,

precisamente, a relação problemática entre uma cultura que se isola no campo ideal e uma vida que se limita à reprodução de seus aspectos materiais. De acordo com o autor, Aristóteles já colocava uma hierarquia entre os conhecimentos: os menos elevados, aqueles que se ligavam à existência cotidiana, às atividades de reprodução material; os mais elevados, aqueles sem uma finalidade extrínseca, como a arte e a filosofia. Para Marcuse, surge aí a noção de cultura como algo elevado e sem pretensão de orientação da prática cotidiana.

Essa diferenciação entre cultura e prática pode ser entendida também como uma constante negação das contradições das relações materiais. Sob uma análise dialética devemos considerar esse problema por dupla apreensão: de um lado, tal separação somente ocorria porque a organização do sistema produtivo grego (escravismo) era suficiente para sustentar a reprodução da vida material; por outro lado, é justamente essa cultura um elemento essencial da manutenção do sistema produtivo. Com o advento da cultura as contradições sociais são entendidas como estados ontológicos ou, para Marcuse, “o alívio de uma má forma histórica da existência” (*idem*, p. 93). Em outras palavras, desligando-se da cultura a capacidade de orientar a prática social cotidiana de reprodução da vida material, retira-se dela também a responsabilidade de influenciar na resolução dos problemas dessa prática. Isso exige um constante esforço de *afirmação* dessa cisão – daí nomear-se “cultura afirmativa” – e, simultaneamente, da negação dessa responsabilidade; “a história do idealismo também é a história da resignação em face do existente” (*idem, ibidem*).

Marcuse aponta a continuidade destes aspectos por novas formas de relação, características da época burguesa. Para o autor, o desenvolvimento do capitalismo, que generalizou os indivíduos como compradores e vendedores de sua força de trabalho, deslegitimou a tese da destinação ao trabalho material. No entanto, a liberdade, fundamentada pelo princípio da igualdade, não poderia realizar-se materialmente de maneira universal no interior deste sistema produtivo. Deste modo, a tradição da cultura teve de sofrer uma alteração: se antes ela não se constrangia com as contradições sociais e simplesmente propunha a existência de um mundo desinteressado e superior, na modernidade ela deve negar tais contradições, propondo uma felicidade superior potencialmente acessível a qualquer indivíduo, pretensamente independente das relações de trabalho.

Tratar a cultura afirmativa como ideologia é, antes de tudo, perceber que ela deve se afirmar em cada relação material para cumprir seu papel ideológico. As necessidades humanas – reais, concretas, materiais – são idealizadas como cultura, a qual, por sua vez, deve manter o não atendimento destas necessidades. Sob esta perspectiva de análise, se a cultura é algo universal e potencialmente presente na vida de cada indivíduo, caberia somente a ele alcançar o patamar da cultura. É o que afirma a ideologia burguesa. Sendo a cultura uma esfera deslocada das determinações materiais nada justificaria o impedimento para alcançá-la a não ser a própria limitação individual, subjetiva.

Por outro lado, a busca pela felicidade não poderia ser outra coisa senão a própria busca real, concreta, cotidiana, de cada indivíduo. Sendo assim, um elemento crítico está presente na afirmação da cultura como algo que se eleva acima das contradições sociais: ela se opõe, mesmo que idealmente, ao processo de alienação da vida. Eis a contradição essencial da cultura afirmativa: entre seu aspecto afirmativo (o de ser ideologia que colabora na sustentação das relações capitalistas de produção) e negativo (o de ser esta ideologia a uma manifestação crítica contra os problemas gerados por este sistema produtivo).

O problema da *reificação*, tema central dos estudos da Teoria Crítica e que sintetiza a discussão que levamos a cabo até o momento, isto é, da dialética entre a subjetividade dominada pelas relações capitalistas de produção e a objetividade dominante dos aspectos característicos do espírito, foi analisado por Theodor W. Adorno no contexto do capitalismo avançado, em especial, nos modos de produção da arte massificada. Em *O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição* (1999), Adorno concretiza o problema estudando as formas como a estrutura da música o reproduz e seu efeito na formação subjetiva do indivíduo, no caso, o ouvinte.

A tese de Adorno parte da constatação da intensificação do problema imposto pela ascensão da burguesia. Se Marcuse analisa o surgimento da cultura afirmativa em relação dialética com o potencial crítico da individualidade, Adorno propõe que o desenvolvimento do capital dilacerou o indivíduo. Essa dilaceração não ocorre pela negação da individualidade, mas justamente pela intensificação dos aspectos afirmativos da cultura: o indivíduo deve se satisfazer imediatamente em cada momento de contato com os produtos da cultura. Tais produtos, por sua vez, precisam ser desenhados para exercer uma função que se limite nessa identificação fácil e imediata.

Partindo análise de Marx da dupla natureza da forma mercadoria, isto é, da relação dialética entre o valor de uso e o valor de troca, bem como da formulação do fetichismo a ela correspondente no capitalismo (MARX, 2013, pp. 55-106), Adorno (1999) atesta que a arte deve conservar a aparência de mero valor de uso, o que esconde a sua verdadeira face (inversa), de ser ela mero valor de troca. Ou seja, o objeto artístico deve ser moldado para uma completa identificação entre o indivíduo e a obra (valor de uso), mas essa identificação não significa a elevação da experiência cotidiana, mas sim seu êxito como produto cultural (valor de troca). A afirmação do caráter fetichista do produto artístico funda-se na pretensão de que a arte esteja fora do mundo dos valores de troca.

O principal meio do valor de troca assumir o lugar do uso do produto artístico é pelo processo de *padronização* dos objetos artísticos. O objetivo desse procedimento é tornar o mais facilmente assimilável o produto artístico; uma identificação direta e não crítica à obra de arte que retira as contradições do uso e eleva a troca ao comando de sua forma. A relação contraditória do uso do objeto artístico rico, na perspectiva adorniana, fundamenta-se na tensão existente entre a apropriação individual deste objeto e a impossibilidade dessa apropriação. Nas palavras de Adorno, “uma sinfonia

de Beethoven, executada e ouvida, enquanto totalidade, espontaneamente, jamais poderia tornar-se propriedade de alguém” (*idem*, p. 81). Deste modo, o processo de padronização, ao cindir a forma totalizada do rico objeto artístico proporcionando a completa identificação entre ele e o sujeito, reduz a riqueza do uso da obra à sua capacidade de “propriedade”, isto é, ao seu valor de troca.

Entretanto, não estaríamos tratando do problema da reificação se a análise não avançasse para a discussão da relação entre a fetichização na música e a consciência. Para Adorno, a redução da obra a seu aspecto de valor de troca não seria possível se houvesse resistência. O processo de fetichização da música depende que a própria subjetividade fetichize o mundo, isto é, que a apreciação consciente da obra seja guiada por critérios fetichistas. Em outras palavras, o indivíduo passa a negar conscientemente a possibilidade presente da experiência estética tamanha sua alienação à cultura. Ao tratar da reificação na experiência estética da música, Adorno fala da regressão da audição. Assim como a obra, a escuta passa a ser atomística, desprovida da busca da totalidade do objeto artístico. A desconcentração passa a ser o comportamento perceptivo característico: o reconhecimento de um padrão passa a ser um alívio que leva ao prazer da desconcentração. Deste modo, Adorno considera que a regressão da audição é também uma “infantilização”: uma rejeição ignorante de tudo que não lhe é de costume.

É este caráter de posicionamento que leva Adorno a escrever *Teoria da Semiformação* (2010) levantando a hipótese do colapso geral do processo de formação da consciência no capitalismo avançado. O autor considera que a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Portanto, dando continuidade na reflexão das formas de reificação da sociedade moderna, aplica o mesmo programa metodológico e os mesmos pressupostos teóricos, porém, na tentativa de discutir as contradições entre a educação e a consciência.

Para Adorno, a sociedade burguesa foi responsável por colocar a formação no centro do sistema produtivo para se reproduzir. Contudo, para se firmar como classe dominante, a burguesia precisava monopolizar a formação cultural. Para tanto, semelhantemente ao movimento de sublimação da cultura, a sua “apropriação subjetiva” também foi purificada, idealizada, tornada algo metafísico, deslocando-se de qualquer condição objetiva e concreta. A formação do indivíduo livre (espiritualmente) deveria levar à igualdade, considerada a soma destes indivíduos, fato desmentido pela própria história.

Elevando-se a formação para fora das contradições objetivas da realidade seu conteúdo não precisa responder a tais contradições, ajustando-se aos mecanismos de mercado para a manutenção desta condição e neutralizando os bens de formação cultural. Tal processo é determinado objetivamente, mas, por outro lado, as próprias condições de produção já não permitem a experiência dos bens culturais ricos (reificação). Na visão de Adorno (*idem*), a relação direta entre o domínio da técnica e a elevação do nível de vida é uma ideologia, pois esse domínio serve aos

interesses da semiformação. Em outras palavras, o fato de que para a sustentação do sistema produtivo seja necessário um mínimo de instrução para o trabalhador (já que a formação está no centro deste sistema) não pode justificar a popularização da formação cultural, já que essa semiformação não se constitui como meia formação, mas como sua inimiga.

Na semiformação, a união entre o conhecimento e a prática social, necessária para ascensão burguesa, é desfeita no processo de redução da riqueza espiritual proporcionada pelo conteúdo da cultura a ser apropriado pelo indivíduo. A perspectiva de vida se atrofia na simples existência, no que é útil à realidade imediata. É por este motivo que o autor acusa as noções de experiência e conceito, de prática e teoria, provenientes da concepção burguesa de formação: a primeira, um momento particular, efêmero, imediato e vazio de sentido histórico; a segunda, uma ideia imperativa, uma nomeação coercitiva do fenômeno que não considera o movimento dialético como fundamento.

Em resumo, Adorno acredita que o que se produz na sociedade da semiformação é uma subjetividade resignada ao existente. Para ele, o que impede a transformação social é a subjetividade que, no entanto, é determinada objetivamente.

Entretanto, um posicionamento contraditório chama atenção. Mesmo enfatizando que a “ideia de cultura não pode ser sagrada” e que nada é “imune à tendência da semiformação socializada”, o autor toma uma posição pedagógica que, à primeira vista, poderia parecer contraditória com sua análise cultural: Adorno considera que a valorização dos elementos críticos da cultura afirmativa é um possível caminho para a pedagogia. Para ele, o fato da riqueza espiritual estar separada da realidade alienada na cultura afirmativa pode se tornar algo crítico a esta realidade, pois o próprio surgimento do espírito (sua separação da realidade cotidiana) é social, um recurso vital da reprodução humana para suprir as necessidades que não aquelas que se resumem ao corpo orgânico. Ora, mas isso não seria justamente tomar um partido na relação contraditória, negar a dialética da negação, ou sacralizar a formação levando à continuidade da cultura afirmativa? Porque Adorno, na tentativa de superar o problema acaba por tanger seu oposto, isto é, a fonte da contradição? São justamente estas as questões que iremos desenvolver nos próximos parágrafos.

2 | PONTOS CONVERGENTES E LIMITES DE UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A TEORIA CRÍTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Utilizamos neste artigo propositalmente três textos de autores da Escola de Frankfurt: o primeiro, que contextualiza o problema da cultura na modernidade e explica as características da cultura afirmativa; o segundo, que avança na proposição e concretiza a reificação na questão dos processos de produção e recepção da música; já o terceiro, que aplica a problemática à formação humana. Interconectando-os pelo objetivo geral deste trabalho temos uma ordem lógica que vai do problema

em abstrato (conceito de reificação) à sua concretização (música), sendo que no meio deste processo se encontra a mediação (formação), a qual deve se caracterizar como foco central de nossa análise. O agravamento do problema da cultura afirmativa no capitalismo avançado, que fetichiza os produtos da indústria cultural, leva à generalização da semiformação, assim como a generalização da semiformação leva ao fetiche da cultura e à continuidade do problema. Esta é a tese do conjunto de textos analisados.

A partir dessa síntese é possível realizarmos algumas aproximações entre a Teoria Crítica e a Pedagogia Histórico-Crítica. Destarte, a abordagem na qual Adorno reconhece, no papel central da formação na transformação do sistema produtivo, o movimento de ascensão da burguesia como classe dominante, é também um pressuposto da Pedagogia Histórico-Crítica.

Dermeval Saviani (2008, 1991) demonstra que o surgimento da educação escolar é determinado pelas transformações dos sistemas produtivos humanos. De acordo com o autor, o despontar da sociedade burguesa corresponde também à *necessidade* de socialização do conhecimento: ambos os fenômenos radicam no mesmo processo histórico-social. O acúmulo de recursos provenientes das ações mercantis alterou a totalidade da prática social e colocou a formação do indivíduo no centro do sistema produtivo, no cerne do movimento de produção e reprodução da sociedade, requerendo uma atividade humana sistematicamente voltada para esse fim; é o início da predominância da educação escolar. Temos assim a especificidade da educação escolar: a socialização dos saberes sistematizados.

Nesse sentido, mesmo não tendo Adorno avançado na discussão da especificidade historicamente constituída da educação escolar, como o fez Dermeval Saviani, ambos os autores compartilham do mesmo pressuposto geral da contradição entre educação e sociedade: a noção da centralização da formação para o desenvolvimento do capitalismo.

Outro ponto em comum remete ao *conteúdo* dos desdobramentos históricos da formação. Como vimos, Adorno admite que a impossibilidade da cultura afirmativa cumprir sua promessa de formação na realidade objetiva, em última instância, a mesma promessa burguesa do indivíduo livre, acarreta na redução da perspectiva de liberdade à existência imediata. Para o filósofo alemão, a formação norteadada pelo princípio da existência imediata tem uma clara função na luta de classes:

Além disso, nos casos em que a formação foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadoras que, é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. E a idéia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem (ADORNO, 2010,

A liberdade como um fenômeno restrito às condições do meio empírico imediatamente dado pelo cotidiano perde seu conteúdo revolucionário, o qual só pode se fundamentar fora desses limites. Tal restrição, contudo, é também uma necessidade histórica para o desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, que não poderia se sustentar com a generalização da formação. Ao localizar o problema da formação na sociedade capitalista na luta de classes podemos aproximar as reflexões de Adorno à crítica de Dermeval Saviani às teorias renovadoras em educação. Baseando-se no conflito entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência (SUCHODOLSKI, 2002), ao concluir que o movimento de ascensão da burguesia dependeu da generalização do conhecimento sistematizado, Saviani expõe:

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade: ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (SAVIANI, 2009, p. 37).

Demonstrando que a burguesia, quando classe revolucionária, se apoiou nos ideais essencialistas de liberdade e igualdade para constituir um sistema de socialização do saber (sistemas escolares) – ou seja, sendo o homem essencialmente livre, o ensino deveria ser igualitário –, Saviani analisa o surgimento das pedagogias da existência como um processo reacionário. De fato, na medida em que se reduz a vida do homem à sua existência empírica, não faz mais sentido falar em transmissão de conhecimentos. Assim, a pedagogia da existência “vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (*idem*, p. 38) ao retirar da escola sua especificidade.

A semelhança das críticas de Adorno e Saviani às ideias educacionais modernas não é uma coincidência, mas sim um necessário desdobramento lógico de pressupostos em comum. Para Adorno, a centralização da formação na vida imediata do indivíduo é uma consequência inevitável da cultura afirmativa: ao passo que a sublimação da cultura a protege das contradições terrenas o que, contraditoriamente, tem de se sustentar na possibilidade de sua confirmação na vida de cada indivíduo, a concretização dessa confirmação destruiria seus aspectos afirmativos. O resultado dessa contradição é uma falsa concretização, uma nova forma de afirmação da cultura,

que reduz os limites da vida.

No caso de Saviani, esta relação toma forma mais precisa nas ideias pedagógicas. A escola tradicional, independentemente de suas idiossincrasias, tinha como processo central do ato educativo o ensino, isto é, a transmissão de conhecimento. Essa ênfase na transmissão se justificava pela perspectiva de se alcançar um ideal abstrato de ser humano, o ser humano livre. À medida que esta transmissão começa a concretizar tal possibilidade, ela acaba por ser negada e considerada nociva ao indivíduo; sua substituta: a noção da construção individual do conhecimento por meio da interação do indivíduo à sua realidade imediata. Sabe-se que é justamente esse o paradigma que fundamenta a crítica das ideias renovadoras à escola tradicional (DUARTE, 2006).

Se analisarmos as relações entre a crítica de Adorno e a de Saviani à educação moderna podemos determinar outro ponto intermediário: ambos os autores consideram as ideias renovadoras como uma negação dos aspectos críticos presentes nas ideias educacionais provenientes da revolução burguesa. Especificamente neste ponto – e que se enfatize este recorte –, cultura afirmativa e escola tradicional significam a mesma coisa, ou seja, a manifestação do processo histórico revolucionário. Sem dúvida, não devemos esquecer os fatores problemáticos nelas contidas: a fetichização dos elementos da cultura é também a fetichização do ensino desinteressado; em outras palavras, observar a cultura como purificada e não ideológica, quando estamos tratando de educação, se assemelha à perspectiva de que o ensino em nada dialoga com a realidade imediata do aluno. Entretanto, resolver a questão por meio da negação completa da cultura afirmativa/escola tradicional é perder de vista suas propriedades críticas, as quais provêm de uma compreensão das possibilidades revolucionárias historicamente constituídas.

Como vimos, para ambos os autores, esta negação não deve ser entendida como mera opção pedagógica, mas como uma necessidade histórica para a manutenção do capitalismo. *Uma das hipóteses levantadas pelo presente trabalho é que precisamente este ponto em comum da crítica dos autores às ideias renovadoras em educação, o que se dá como consequência de pressupostos semelhantes acerca do problema da formação na modernidade, leva a uma solução similar. Para Adorno:*

Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, mas que se colocasse além da oposição entre cultura e não cultura, entre cultura e natureza. Isto, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também que não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética, como algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela (...). Que o espírito se separa das relações de vida reais e se independentiza ante elas não constitui apenas sua falsidade, mas também sua verdade, pois não cabe desvirtuar nenhum conhecimento obrigatório, nem qualquer obra de arte mediante a alusão à sua origem social. Se os homens desenvolveram o espírito para se conservarem vivos, as imagens espirituais, que antes não existiriam, negam completamente sua qualidade como meio vital. A irrevogável autonomia do espírito frente à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia,

o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto (...). *A força para isso, porém, só pode surgir ao espírito pelo que se constituiu anteriormente como formação* (ADORNO, 2010, pp. 38-39, *grifos nossos*).

De maneira semelhante, ao discutir as consequências políticas da centralização do processo de transmissão de conhecimentos característico da pedagogia da essência (ensino tradicional), Saviani assume-se claramente a favor da valorização dos aspectos críticos dessa corrente pedagógica como meio de superação das contradições sociais:

Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora (SAVIANI, 2009, p. 38).

Desta forma, é possível estabelecer certa proximidade nas teorizações dos autores no que responde à tentativa de resolução do problema da formação no atual contexto do capitalismo. Tal solução gira em torno da valorização dos elementos críticos da cultura afirmativa/escola tradicional, isto é, do potencial da cultura afirmativa em se colocar como superior às contradições imediatas da vida cotidiana ou da capacidade crítica da centralização da educação no processo de ensino (transmissão de conhecimentos) presente na escola tradicional. Ambas as conclusões apoiam-se na ideia de que a cultura afirmativa/escola tradicional, mesmo sendo meios de reprodução do capitalismo, contêm em si, contraditoriamente, os germens da manifestação revolucionária historicamente constituída.

A conclusão de Adorno sobre a importância da cultura afirmativa como superação da semiformação é, entretanto, problemática nos limites de Teoria Crítica. Caso afirmasse com convicção o prevalecimento dos elementos afirmativos na formação pode-se correr o risco da contradição cabal entre a conclusão e o pressuposto, já que a cultura afirmativa é ideologia. Ou seja, como resolver o problema da formação por meio da cultura afirmativa se ela é a própria fonte do problema? *Uma segunda hipótese levantada por este trabalho – e que deriva da primeira – é a de que a contradição em que a Teoria da Semiformação culmina quando recorre à cultura afirmativa parte de uma visão não-contraditória e não-dialética da história, semelhante àquela encontrada nas teorias crítico-reprodutivistas da educação.*

Saviani (2008, 2009) diferencia as teorias da educação *não-críticas* das *crítico-reprodutivistas*, com o horizonte de uma dupla superação. Em suma, as teorias não-críticas são aquelas que observam somente a ação da educação sobre a sociedade, desconsiderando que a educação também sofre influência das contradições sociais. Inversamente, as teorias crítico-reprodutivistas tomam a educação e sociedade como

determinantes uma da outra. Contudo, o crítico-reprodutivismo, ao enfatizar uma total dependência da educação frente às contradições sociais, acaba por chegar à conclusão de que a escola, mesmo que em suas origens possuísse uma característica equalizadora, se transformou em mero instrumento de reprodução do capitalismo. Isso acarreta na perda da perspectiva transformadora, revolucionária, da educação. Se a ação pedagógica limita-se à reprodução das contradições do sistema produtivo realmente não faz sentido qualquer proposição ativa da educação com horizonte revolucionário, isto é, não há nada que a atividade pedagógica possa fazer para a resolução destas contradições, pelo contrário, é ela seu meio de reprodução.

Para Saviani, tanto nas teorias não-críticas como nas crítico-reprodutivistas o que se perde é, antes de tudo, a dimensão dialética, contraditória, do fenômeno educacional: na primeira, desconsidera-se as contradições da sociedade capitalista e sua influência sobre a educação; na segunda entende-se tais contradições apenas na sociedade e esquecendo-se de observar a própria educação como um fenômeno contraditório. Além disso, tais teorias também carecem de historicidade em seu objeto de estudo. No caso das teorias não-críticas, já que a educação é entendida como algo autônomo perante a sociedade, ela é também deslocada das contradições históricas. Já no crítico-reprodutivismo, ao se considerar a reprodução do sistema capitalista a única função da escola, não se observa dialeticamente a própria especificidade desta instituição, o que, por sua vez, leva a uma visão estática da história, com a única possibilidade da reprodução do sistema vigente.

Desse ponto de vista, é possível perceber semelhanças entre as teorias crítico-reprodutivistas da educação e as teses da Teoria Crítica: se a formação se resigna a tal ponto à fetichização dos produtos culturais que não mais dela pode escapar, sem dúvida, a única consequência possível é a intensificação das contradições. Por outro lado, é um dado objetivo que tal fetichização existe e se manifesta objetivamente nos produtos culturais, o que leva, sim, a uma formação dominada pelo existente. Fica, portanto, a questão: onde estaria a falta de dialética que leva o programa de estudos culturais frankfurtianos, quando aplicados à questão da formação, a uma perspectiva estática da história, isto é, à falta de horizonte revolucionário? Ora, no mesmo ponto limitante das teorias crítico-reprodutivistas, isto é, ao não considerarem a dialética entre a especificidade da formação e as contradições do sistema capitalista tem-se uma visão não-contraditória da formação, a qual se limita à reprodução.

Tratar a cultura afirmativa como fonte de sua própria solução parece ser um paradoxo no interior do programa da Teoria Crítica, que tem como questão central o problema da reificação. É de relativo consenso a influência do livro *História e Consciência de Classe*, de Geörgy Lukács (2003 [1922]), na formulação dos critérios centrais da filosofia frankfurtiana – e entre eles, a noção de reificação. Para Žižek (2003, p. 160) a obra “combina uma postura revolucionária engajada com temas que foram mais tarde desenvolvidos pelas diferentes linhas da chamada Teoria Crítica chegando até os Estudos Culturais de nossos dias”. Contudo, o próprio Lukács criticou *História e*

Consciência de Classe, chegando a proibir sua veiculação entre as décadas de 1930 e 1960, somente autorizando sua publicação em 1967 acompanhada de um prefácio autocrítico. Um dos fundamentos para esta autocrítica é a noção não-contraditória e não-dialética do processo de desenvolvimento da história que, de acordo com o próprio Lukács, permeia a obra. Sem a intenção de adentrarmos os meandros da autocrítica lukacsiana para fundamentar nossa argumentação, passaremos diretamente à concepção de história do filósofo húngaro, exposta de maneira mais sintética por Duarte:

Lukács considerava esse processo [processo histórico de desenvolvimento do gênero humano] como um efetivo e irreversível enriquecimento ontológico do ser humano, o que não significa que ele desconsiderasse a questão da alienação dos conteúdos historicamente concretos da ciência e da arte. *Mas o filósofo húngaro distinguia essa alienação resultante de relações sociais historicamente superáveis do caráter humanizador que essas esferas de objetivação têm para o gênero humano.* Ao longo do contraditório e heterogêneo processo histórico, o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que passam a constituir *parte ineliminável do ser da humanidade* no seu conjunto, ainda que, em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos (DUARTE, 2012, p. 39, *grifos nossos*).

Expõe-se neste trecho o caráter contraditório e dialético da história que, de acordo com o próprio Lukács, falta à *História e Consciência de Classe*. Em resumo, trata-se da perspectiva de que, mesmo que por meios alienadores, a história do gênero humano produz sempre no sentido do desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, na direção das máximas possibilidades concretas de universalização e liberdade (humanização). Propositamente recorreremos a uma citação que aplica esta contradição à questão dos conteúdos da formação: a ciência e a arte, como produções humanas, carregam em si a contradição entre alienação e humanização; no que responde à educação, cabe distinguir, no interior destes conteúdos, a lógica própria de desenvolvimento dessa relação contraditória.

Essa distinção seria problemática no âmbito da Teoria Crítica, mas não o é no interior da Pedagogia Histórico-Crítica. Mesmo que Marcuse considere que a afirmação da cultura detenha aspectos críticos, a tradição frankfurtiana observa a cultura afirmativa é como algo essencialmente ideológico. Já a Pedagogia Histórico-Crítica parte do entendimento do fenômeno educacional a partir da categoria de *trabalho* proveniente do marxismo, o que implica em uma visão contraditória do próprio fenômeno educacional. Por centralizar sua análise na especificidade da educação, no trabalho educativo como mediação do desenvolvimento da humanidade, ela admite a relação contraditória entre cultura e formação, chegando a postular a escola como *locus* revolucionário e o conhecimento mais desenvolvido como meio de sua autoafirmação.

Mas, a rigor, apesar da possível aproximação entre a Teoria Crítica e o crítico-reprodutivismo, não podemos aplicar diretamente tais semelhanças à análise da

semiformação de Adorno. Como vimos, sua proposição considera a interdependência entre a formação e o desenvolvimento do sistema produtivo capitalista, chegando a se aproximar, em certos aspectos, das reflexões de Saviani. Nossa exposição demonstrou que, na tentativa de resolução do problema da semiformação, Theodor Adorno atinge um beco sem saída: ou nega-se um pressuposto fundamental de seu programa crítico inicial, isto é, a concepção da cultura afirmativa como essencialmente ideológica, ou admite-se a incapacidade da formação na resolução de seu próprio problema.

Podemos analisar essa problemática pela diferenciação entre *ideias educacionais* e *ideias pedagógicas* (SAVIANI, 2010). Para Dermeval Saviani, ideias educacionais são as ideias que se referem à educação, quer sejam elas derivadas da análise do fenômeno educativo na tentativa de explicá-lo, quer sejam derivadas da filosofia educacional que interpreta este fenômeno. Já ideias pedagógicas são as ideias educacionais aplicadas ao campo da ação, “orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (idem, p.6).

Eis, portanto, que podemos enunciar uma terceira hipótese: a teoria da semiformação só é coerente com a tradição da Teoria Crítica quando observada nos limites de uma teoria educacional. Quando parte para uma tentativa propositiva, ou seja, quando tenta alçar o nível de teoria pedagógica, se aproxima de alguns fundamentos desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas que, contudo, negam pressupostos essenciais da reificação. Isso acontece porque o problema central da modernidade não permite que a superação da subjetividade alienada possa partir dos produtos alienados da sociedade, uma contradição que fundamenta dialeticamente a tese de superação do sistema capitalista da Pedagogia Histórico-Crítica.

3 | CONCLUSÃO

Após a exposição que acabamos de realizar podemos voltar à pergunta motivadora deste trabalho: é possível extrair contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica a partir das reflexões realizadas pela Escola de Frankfurt sobre a cultura na modernidade?

Uma primeira possibilidade de resposta é dada pela via da crítica à cultura erigida pelos teóricos frankfurteanos. Independentemente da contradição em que a tese da generalização da semiformação desemboca, não podemos negar a importância da análise das formas como o fetiche se apresenta nos produtos culturais, o que pode auxiliar na própria identificação dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. A constatação de que a realidade alienada pode levar à sua autosuperação não deve ofuscar o fato de que tal alienação se manifesta objetivamente e exerce influência sobre a subjetividade humana. Sendo assim, é necessário que se identifique estas formas de manifestação e, neste sentido, a Teoria Crítica em todo seu conjunto, e em especial aquela concretização realizada por Adorno na produção e recepção musical, pode contribuir para a Pedagogia Histórico-Crítica do mesmo modo como as

teorias crítico-reprodutivistas auxiliaram na formulação desta corrente pedagógica ao demonstrarem a influência da sociedade sobre o fenômeno educativo.

Um segundo campo de respostas à nossa pergunta inicial remete ao fenômeno educacional em si, bem como suas influências no processo de desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, vimos três pontos de aproximação entre a Teoria da Semiformação e a Pedagogia Histórico-Crítica: a) ambas as teorias compreendem a formação como um fenômeno que se torna central na prática social da sociedade capitalista; b) as duas correntes teóricas sustentam uma postura crítica às ideias renovadoras em educação por meio de argumentos semelhantes (crítica à pedagogia da existência); c) tanto a Teoria Crítica quanto a Pedagogia Histórico-Crítica observam a resolução do problema da formação pela via da valorização dos elementos críticos provenientes do binômio cultura afirmativa/escola tradicional.

Contudo, também fica clara a necessidade do aprofundamento nestes temas, os quais tendem a ser problemáticos e expõem limites. Deste modo, tentamos balizar esses limites na formulação de três hipóteses, que encerram contradições essenciais das relações entre essas teorias, as quais podem ser sintetizadas nas seguintes formulações: a) a crítica às ideias renovadoras em educação, presente tanto na Teoria da Semiformação de Adorno quanto na obra de Saviani, é consequência de pressupostos em comum acerca do problema da formação na modernidade e, justamente, por isso, leva a uma solução semelhante do problema; b) a solução assumida por Adorno ao problema da formação leva-o a uma contradição com alguns pressupostos da Teoria Crítica, os quais se apoiam em uma visão não-contraditória e não-dialética da história, semelhante às teorias crítico-reprodutivistas da educação; c) a postura da Teoria Crítica perante o problema da formação na modernidade só pode ser coerente nos limites do que se caracteriza como uma teoria educacional. Em outras palavras, quando a Teoria da Semiformação tange a ação pedagógica ela se aproxima de alguns pontos já desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, mas que, com isso, contraria seus próprios pressupostos iniciais.

Acreditamos que, caso seja possível estabelecer um diálogo entre a Teoria Crítica e Pedagogia Histórico-Crítica, estes seriam eixos obrigatórios da discussão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.. O Fetichismo na música e a regressão na audição. In: _____. **Textos Escolhidos**. pp. 63-108. Consultoria Paulo Eduardo Arantes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. Teoria da Semiformação. Trad: Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTORIA, Luiz A. C. Nabuco (orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. pp. 7-40. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI,

Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. pp. 37-58. Campinas: Autores Associados, 2012.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Sobre o caráter afirmativo da cultura**. In: Cultura e sociedade. Wolfgang Leo Maar (org.). Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1997. pp. 89-136, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 31ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Livros do Tatu e Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações, 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**, 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

ZIZEK, Slavoj. **De História e Consciência de Classe a Dialética do Esclarecimento, e volta**. Lua Nova: revista de cultura e política [online]. n.59, pp.159-175, 2003.

SOBRE A ORGANIZADORA

Denise Pereira: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE) e Coordenadora de Pós-Graduação.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-456-6

