

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARCELE CRISTINA LINHARES SILVA DE FREITAS

SOBRE A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA

GOIÂNIA

2023

MARCELE CRISTINA LINHARES SILVA DE FREITAS

SOBRE A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Estelamaris Brant Scarel.

GOIÂNIA

2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

F866s Freitas, Marcele Cristina Linhares Silva de
Sobre a indústria cultural e a formação humana / Marcele
Cristina Linhares Silva de Freitas.-- 2023.
140 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Estelamaris Brant Scarel.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 136-140.

1. Indústria cultural. 2. Educação. 3. Neoliberalismo. I.
Estelamaris Brant. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás -
Programa de Pós-Graduação em Educação - 25/08/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.01(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPQSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

SOBRE A INDÚSTRIA CULTURAL E A FORMAÇÃO HUMANA

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de agosto de 2023.

MARCELE CRISTINA LINHARES SILVA DE FREITAS

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Angélica Cezário / IFG Jataí

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Suplente)*

Prof. Dr. Cristiano Aparecido da Costa / IF Goiás, (Suplente)

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Marcelo Luís, que ao longo desse processo de escrita, foi meu parceiro incansável, oferecendo apoio, companheirismo e uma sensibilidade única. Sem seu cuidado constante e incentivo incondicional, este sonho não teria se concretizado. Ao meu pai, um homem que admiro pela garra, inteligência e sabedoria acolhedora de que muitas vezes precisei. E às mulheres que me inspiram diariamente na luta da vida, na busca incansável pela realização de meus ideais e objetivos. Em especial, à minha mãe, Suely Linhares, cuja força e persistência são uma constante inspiração. À minha amada filha, Ana Luísa, cujo amor incondicional me motiva a superar todos os desafios. À minha querida orientadora, Estelamaris Brant Scarel, cuja sabedoria e orientação foram essenciais para o sucesso deste trabalho. E, por fim, quero dedicar uma lembrança carinhosa à minha querida sogra, Elaine de Fátima Magalhães (*in memoriam*), cujo apoio e sabedoria deixaram uma marca indelével em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela vida, saúde, força, coragem e fé que me sustentaram ao longo desta jornada acadêmica.

Aos amigos que fiz durante o Mestrado, quero expressar minha profunda gratidão pelo companheirismo, parceria, apoio e convivência compartilhada. Gostaria de agradecer especialmente a Márcia Cristiana P. Bessa, que me acolheu de forma singela e carinhosa. Sua amizade sincera e parceria na construção do conhecimento acadêmico foram inestimáveis.

À professora Estelamaris Brant Scarel, minha gratidão é imensa. Além de ser minha orientadora, você se tornou uma amiga querida. Agradeço de coração por compartilhar seus conhecimentos e por orientar-me com dedicação, paciência, sabedoria e atenção. Seus ensinamentos foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e levarei comigo para a vida.

Expresso meu agradecimento às professoras Maria Angélica Cesário e Cláudia Valente Cavalcante por terem aceitado participar do processo de construção deste trabalho, pelas questões e contribuições levantadas durante a qualificação e na banca de defesa.

Também gostaria de expressar minha gratidão ao grupo de estudo “Estudos Críticos e Educação: Aspectos Éticos, Estéticos e Socioculturais - Perspectivas Contemporâneas”, pelos encontros formativos e pelas possibilidades despertadas nas discussões em grupo.

“O século XX, com todas as suas guerras, demonstra bem isso. Foi preciso fazer uma espécie de armistício, porque nos armamos a tal ponto que seríamos capazes de destruir o planeta — várias vezes. Se nossa técnica nos levou a isso, de fato já demos prova suficiente de nossa desqualificação, de nosso abuso dos outros seres: todos estão ofendidos com a nossa grosseria. Se estamos envergonhados com o que aconteceu no nosso país, na biosfera há milhões de seres olhando a nossa baixaria e perguntando: ‘O que esses seres humanos estão fazendo?’ Estamos vivendo uma tragédia global”.

(AILTON KRENAK, 2020)

RESUMO

A presente pesquisa de cunho bibliográfico, ligada à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE/Goiás), discute acerca do seguinte tema: “Sobre a Indústria Cultural e a Formação Humana”. Para tanto, tem como referenciais teóricos os autores da Teoria Crítica frankfurtiana, em especial, Adorno e Horkheimer (1985), embora também se faça uma interlocução com outras obras que tratam do contexto contemporâneo da educação como: Cunha (1980), Chauí (2022), Freitas (2018), Laval (2004), entre outros que trazem contribuições à elucidação da temática. Trata-se de uma investigação que tem como objetivo geral analisar os aspectos contraditórios da formação humana no contexto da educação escolar, em virtude da influência da Indústria Cultural e do Neoliberalismo, a partir do método dialético, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana. A partir disso, a pesquisa tem o seguinte questionamento: Por que a Indústria Cultural impacta sobremaneira os processos formativos no âmbito da educação na contemporaneidade? Em face disso, este estudo desenvolve-se em três capítulos, com base, também, em três objetivos. Inicialmente procura conhecer os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da Teoria Crítica frankfurtiana, assim como os aspectos históricos da educação e, além disso, aponta os processos de dominação impostos pelo Neoliberalismo em conexão com a Indústria Cultural. Em seguida, a investigação explora, com base na pesquisa Estado da Arte, a produção científica realizada entre 2011 a 2021 sobre a Indústria Cultural com referência à perspectiva da formação humana, visando captar o que foi observado e discutido acerca desta temática. Por fim, o trabalho aponta as dimensões sócio-políticas, econômicas e históricas que conduziram às atuais condições de concepção da formação humana, as quais camuflam as contradições inerentes à Educação, transformando, conseqüentemente, a formação humana em pseudoformação. Diante disso, infere-se que esta condição exige um esforço da autorreflexão crítica, a fim de tornar o processo de formação um desafio constante. Por último, evidencia-se a necessidade de se mobilizarem ações que promovam um processo formativo educacional mais abrangente, capacitando os indivíduos a desenvolverem uma postura crítica e reflexiva para a transformação da realidade social em que estão inseridos.

Palavras-chave: Indústria Cultural. Educação. Formação Humana. Pseudo-formação.

ABSTRACT

This bibliographic research, linked to the line of research Education, Society and Culture, of the Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás (PPGE/Goiás), discusses the following theme: "About the Cultural Industry and Human Training". For that, it has as theoretical references the authors of Frankfurt's Critical Theory, in particular, Adorno and Horkheimer (1985), although an interlocution is also made with other works that deal with the contemporary context of education, such as: Cunha (1980), Chauí (2022), Freitas (2018), Laval (2004), among others who contribute to the elucidation of the theme. This is an investigation whose general objective is to analyze the contradictory aspects of human formation in the context of school education, due to the influence of the Cultural Industry and Neoliberalism, based on the dialectical method, in the light of Frankfurt's Critical Theory. Taking this as a starting point, the research raises the following question: Why does the Cultural Industry greatly impact the formative processes in the field of education in contemporary times? In view of this, this study is developed in three chapters, also based on three objectives. At first, it seeks to know the historical, theoretical and methodological foundations of Frankfurt's Critical Theory, as well as the historical aspects of education and, in addition, it points out the processes of domination imposed by Neoliberalism in connection with the Cultural Industry. Then, the investigation explores, based on the State of the Art research, the scientific production carried out between 2011 and 2021 on the Cultural Industry with reference to the perspective of human formation, aiming to capture what was observed and discussed about this theme. Finally, the work points out the socio-political, economic and historical dimensions that led to the current conditions of conception of human formation, which mask the contradictions inherent to Education, consequently transforming human formation into pseudo formation. Therefore, it is inferred that this condition requires an effort of critical self-reflection, in order to make the training process a constant challenge. At last, the need to mobilize actions that promote a more comprehensive educational training process is highlighted, enabling individuals to develop a critical and reflective posture for the transformation of the social reality in which they are inserted.

Keywords: Cultural Industry. Education. Human formation. Pseudoformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
SOBRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS.....	17
1.1 Escola de Frankfurt e a Gênese da Teoria Crítica.....	17
1.2 Sobre a Educação: apontamentos históricos na contemporaneidade.....	35
1.3 Sobre a Indústria Cultural e o Neoliberalismo.....	50
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.....	60
2.1 Estado da Arte Sobre a Indústria Cultural e a Educação.....	60
2.2 Teoria Crítica Frankfurtiana e Comportamento Crítico.....	77
2.3 Indústria Cultural e Educação na Atualidade.....	88
CAPÍTULO 3	
A INDÚSTRIA CULTURAL, A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	99
3.1 Pontuações Sobre a Formação Cultural e a Pseudoformação na Perspectiva da Teoria Crítica frankfurtiana.....	99
3.2 A Teoria Crítica frankfurtiana, o Contexto Contemporâneo e a Educação para quê?.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	136

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa dedica-se ao estudo da relação entre a Indústria Cultural e a Formação Humana. O seu objetivo é o de investigar, a partir do Estado da Arte, sobre os desafios enfrentados pela educação na atualidade. Tratar do Estado da Arte sobre a Indústria Cultural¹ em conexão com a perspectiva da formação humana requer, antes, que se esclareça as reais motivações que conduziram esta pesquisadora à escolha desse procedimento metodológico. Nesse sentido, a apreensão do seu objeto de estudo, isto é, a Indústria Cultural e a formação humana, imprimiu a necessidade de se perscrutar o que já havia sido produzido neste país, especificamente, no interstício de 2011 a 2021, sobre a temática da Indústria Cultural, visando captar tão somente a importância de se fazer um estudo a partir da seguinte problemática: Por que a Indústria Cultural impacta sobremaneira os processos formativos no âmbito da educação na contemporaneidade?

Para descortinar esse problema, a investigação tem como objetivo geral analisar os aspectos contraditórios da formação humana no contexto da educação escolar, em virtude da influência da Indústria Cultural e do Neoliberalismo, a partir do método dialético, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana. Nesse sentido, reitera-se que se busca entender as contradições que a modernidade engendra no que se refere à formação humana, visando confrontar a maquinaria arquitetada pela Indústria Cultural.

Partindo-se, então, da perspectiva acima apontada, passa-se a esclarecer a concepção de Estado da Arte. Essa noção, sob a ótica de Ens e Romanowski (2006, p. 39), possui o seguinte sentido:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e **reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada** (Grifo da pesquisadora).

¹ Esse termo será tratado no terceiro subitem do primeiro capítulo.

Considerando-se a direção acima destacada, a presente pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento abrangente em uma área específica de conhecimento com a intenção de identificar temas de relevância emergentes e recorrentes. Assim, o estado da arte emerge como um procedimento de análise que busca superar os obstáculos encontrados na interpretação, avaliação e compreensão do que já foi produzido, além de identificar lacunas existentes em temas específicos.

Embora tenha sido elucidado o que se entende por Estado da Arte, reforça-se que a intenção principal deste trabalho foi apenas o de apreender o que foi produzido acerca dessa temática. Tal abordagem visa contribuir significativamente para a compreensão do objeto de pesquisa, que consiste na Indústria Cultural e seu impacto nos processos formativos dos sujeitos nos espaços educativos escolares.

Trata-se de uma investigação de cunho bibliográfico² e que se fundamenta na perspectiva do método dialético, dos teóricos da Escola de Frankfurt, em especial, Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973), Marcuse (1898-1979) e Benjamin (1892-1942), principalmente no que tange à educação e às contradições que permeiam a Indústria Cultural. Além disso, o estudo pauta-se nas contribuições de outros estudiosos que interagem com o presente objeto de pesquisa, entre eles destacam-se as análises realizadas por Cunha (1980), Chauí (2022), Freitas (2018), Laval (2004), dentre outros que abordam os impactos contemporâneos que têm conduzido à fragilização da educação, como, por exemplo, a ideologia neoliberal.

Para tanto, a pesquisa divide-se em três objetivos específicos, como se segue: conhecer os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da Teoria Crítica frankfurtiana, assim como os aspectos históricos da educação e, além disso, apontar os processos de dominação impostos pela Indústria Cultural sob a égide do neoliberalismo. Explorar, com base na pesquisa o Estado da Arte, a produção científica realizada entre 2011 a 2021 em torno do tema Indústria Cultural e a Educação, o que foi observado e discutido acerca desta temática, a fim de se captar a pertinência e a relevância de se investigar o presente objeto de estudo. Realizar uma análise crítico-compreensiva sobre a Indústria Cultural tentando apreender os

² “[...] as pesquisas de caráter bibliográfico, com objetivo de inventariar e sistematizar a produção de determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas de ‘estado da arte’), são recentes no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas (SOARES apud MARTINS, 2011, p. 29).

processos contraditórios nela presentes, os quais interferem sobretudo na educação.

Primeiramente, no capítulo denominado de “Sobre a Teoria Crítica da Sociedade: Fundamentos Históricos”, busca-se entender os fundamentos históricos da Teoria Crítica frankfurtiana, explorando a conjectura sociopolítica e histórica do período que engloba a origem do Instituto de Pesquisa Social, que passou a ser conhecido como Escola de Frankfurt, considerando a sua fundação, posteriormente, o exílio de seus membros e seu retorno à Alemanha após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)³. A análise visa apreender esse período não apenas como uma fase de significativas contribuições para a estruturação da Teoria Crítica, mas também como um período marcado por perdas irreparáveis devido à ascensão dos nazistas⁴ ao poder.

Ainda neste capítulo, o exame se concentra em fazer uma aproximação histórica à educação e às transformações que ocorreram nos contextos sócio-políticos e econômicos, partindo do liberalismo⁵ até o contexto contemporâneo. No tocante às implicações da Indústria Cultural e do neoliberalismo⁶ na formação humana, os principais autores consultados foram Cunha (1980), que, em sua obra “Educação e Desenvolvimento Social no Brasil”, retrata a trajetória da educação escolar na sociedade capitalista, sublinhando os mecanismos de discriminação

³ “De todos os conflitos registrados na história a segunda guerra mundial foi o de maiores e mais profundas consequências. Calcula-se que de 35 a 60 milhões de pessoas foram mortas, entre elas um grande número de civis. Os bombardeios maciços de cidades e instalações industriais causaram imensas perdas materiais [...] durante o conflito, a guerra psicológica também atingiu alto grau de eficiência. A propaganda foi usada extensivamente, em todas as suas formas, tanto durante o conflito quanto após o cessamento das hostilidades” (ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL, 1997, p. 269).

⁴ Para Hobsbawn (1995), na obra “A Era dos Extremos” entende-se por nazismo o movimento político radical e autoritário que atingiu seu apogeu na Alemanha em 1932. Com a ascensão de Hitler à presidência em 1934, esse regime totalitário centralizou o poder no Estado, suprimindo as liberdades individuais e coletivas exercendo forte controle sobre a vida pública e privada, bem como sobre os meios de comunicação, que passaram a ser controlados pelo Estado. Além disso, houve intensa perseguição a grupos como comunistas, socialistas, homossexuais, judeus, ciganos e imigrantes (HOBSBAWN, 1995).

⁵ “A doutrina que tomou para si a defesa e a realização da liberdade no campo político. Tal doutrina nasce e se afirma na Idade Moderna e pode ser considerada dividida em duas fases: 1ª do séc. XVIII, caracterizada pelo individualismo; 2ª do séc. XIX, caracterizada pelo estatismo” (ABBAGNANO, 1962, p. 576).

⁶ Segundo Anderson (1995, p. 9), o neoliberalismo configura-se em um “[...] fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado [...] nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é ‘O Caminho da Servidão’, de Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”.

social e as contradições originadas pelo desempenho funcional da educação. Freitas (1918), por sua vez, a partir da obra “A Reforma Empresarial da Educação”, critica as políticas voltadas para a educação no contexto atual, considerando as contradições neoliberais. Anderson (2015) realiza uma análise profunda do Neoliberalismo, desde sua idealização até sua instalação e perpetuação na contemporaneidade. Dardot e Laval (2016), no livro “A Nova Razão do Mundo”, oferecem contribuições que elucidam o avanço do capitalismo, suas consequências políticas e suas práticas dominantes. Chauí (2022), em “A Ideologia da Competência”, concentra-se na análise da universidade brasileira e na instauração de um processo de controle pelo projeto neoliberal, sob a influência da Indústria Cultural.

Com base em tais autores, entre outros, observa-se como a intensificação do projeto neoliberal contribui para a perpetuação dos processos (de) formativos no campo da educação, em consonância com a Indústria Cultural. No atual contexto, a Indústria Cultural e o Neoliberalismo consolidam a dominação dos indivíduos mediante seus mecanismos de sequestro das subjetividades.

No final do capítulo, busca-se compreender os impactos da Indústria Cultural e do neoliberalismo na educação, abordando as alterações nos campos político, social e econômico que influenciaram de forma indelével os processos formativos.

Em segundo lugar, no capítulo designado de “A Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica da Sociedade”, realiza-se um caminho procedimental buscando apreender, com fulcro na pesquisa acerca do Estado da Arte, sobre o tema da Indústria Cultural e Educação, visando conhecer, a partir do que já foi produzido sobre esse tema, as possibilidades de esta pesquisa ser oportuna bem como contributiva.

De modo geral, o procedimento adotado alinhou-se aos propostos por Ens e Romanowski (2006) para a elaboração de um estado da arte. Tais procedimentos foram empregados como um roteiro de investigação, com o propósito de estreitar a relação com o objeto investigado e entender a pertinência da presente pesquisa. Reitera-se, assim, que foi traçado uma rota de pesquisa para examinar o que já foi produzido sobre a Indústria Cultural e sua influência no processo de formação humana. Esses procedimentos consistiram, inicialmente, em fazer um recorte histórico de dez anos (2011-2021), definir os descritores para orientar as buscas a

serem realizadas, com base em quatro palavras-chaves: Indústria Cultural, Formação Humana, Pseudo-formação⁷ e Educação.

Em seguida, procedeu-se à identificação de bancos de pesquisas, teses e dissertações em bibliotecas digitais e sites de busca que pudessem proporcionar acesso aos textos. A plataforma escolhida foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁸ (BDTD). Após a definição desses critérios, selecionou-se o material que comporia o *corpus* do estado da arte. Foram identificados 34 trabalhos que abordavam o tema da Indústria Cultural e se encontravam na área de conhecimento das Ciências Humanas, especificamente a Educação.

A análise detectou o uso frequente dos termos “Indústria Cultural” e não da expressão “formação humana”. Para assegurar uma maior especificidade, uma nova seleção foi, então, efetuada, levando-se em consideração as palavras-chave, a leitura minuciosa dos trabalhos e a elaboração de uma síntese preliminar. Essa etapa considerou o tema, os objetivos, as problemáticas abordadas, as metodologias adotadas e os principais resultados/conclusões, com o objetivo de identificar os trabalhos que se relacionavam diretamente com a temática da formação humana.

Com base nos procedimentos implementados, a seleção inicial de 34 trabalhos foi refinada para 9 (nove) produções, que incluíam teses e dissertações. O objetivo desse refinamento foi o de examinar e revelar o conhecimento produzido, procurando compreender as observações e discussões que essas investigações trouxeram a respeito do tema e do objeto do presente estudo.

Por último, o capítulo trata da Indústria Cultural, que segundo Adorno e Horkheimer (1985) é identificada como um fenômeno que transforma tudo em

⁷ Esse conceito será conceituado no segundo capítulo desta pesquisa (nota da pesquisadora).

⁸ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), “Integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Faz parte do Programa Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, significando a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral”. (BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2023).

mercadoria, incluindo a cultura⁹, resultando em implicações impactantes para a formação humana, que acaba por ser submetida à lógica mercantilizada do capital. Dessa forma, a Indústria Cultural reforça a consolidação dos processos de pseudoformação e, simultaneamente, se configura como um processo (de) formativo.

Finalmente, o terceiro capítulo, intitulado de “A Indústria Cultural, a Educação e os Processos de Formação Humana”, estabelece uma relação entre os fundamentos teóricos da pesquisa e o objeto investigado, isto é, a Educação e a formação humana sob os impactos da Indústria Cultural. Isso é feito com o intuito de, dialeticamente, trazer à luz possíveis contribuições para o entendimento da temática da formação humana, tendo-se em vistas os elementos contraditórios e alienantes que a perpassam.

Nesse sentido, após o delineamento da trajetória da pesquisa, compreende-se que o entendimento do atual contexto da formação humana está intrinsecamente ligado às relações de dominação impostas pela Indústria Cultural. Este entendimento, fundamentado na Teoria Crítica frankfurtiana, impõe, além da resistência o exercício de “autorreflexão crítica”. Esta reflexão proporciona uma oportunidade para ponderar a formação do sujeito como uma via potencial para o esclarecimento, e a emancipação. Com base nessa perspectiva, entende-se que se

⁹ O conceito de cultura neste trabalho é o mesmo concebido por Freud e adotado por Adorno e Horkheimer (1973, p. 97) com o seguinte sentido: “A cultura humana - entendendo por isto toda a ascensão ocorrida na vida humana desde as suas condições animais e pela qual se distingue da vida dos animais, e abstendo-me da insípida distinção entre cultura e civilização – mostra claramente dois aspectos a quem a observa. Por um lado, abrange todo o saber e capacidade que os homens adquiriram para dominar as forças da natureza e obter os bens que satisfazem as necessidades humanas; e, por outro lado, todas as instituições necessárias para reger as relações dos homens entre si e, mormente, a distribuição dos bens obtidos. Estes dois sentidos da cultura não são mutuamente independentes, primeiro, porque as relações recíprocas dos homens se modificam profundamente, na medida em que a satisfação dos impulsos se torna possível através dos bens disponíveis; segundo, porque o próprio indivíduo humano pode estabelecer com o outro uma relação de homem a coisa, quando o outro utiliza sua força de trabalho ou é adotado com objeto sexual; terceiro, porque cada indivíduo é, potencialmente, um inimigo virtual dessa cultura que, entretanto, há de ser um interesse humano universal”.

faz urgente desvelar os mecanismos criados pelo mundo administrado¹⁰ que fortalecem os processos de dominação dos indivíduos. É por isso que se entende que a presente investigação não se torna apenas relevante, mas, para além disso, oportuna, já que ela traz as condições de possibilidade de se pensar e resistir aos processos contraditórios e reificantes existentes na realidade educacional contemporânea. Para Adorno (1995a, p. 154): “[...] hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência”.

¹⁰ Na obra, *Palavras e Sinais*, Ruschel (1995) apresenta o conceito adorniano de mundo administrado: “Martin Jay considera o conceito adorniano de mundo administrado como paralelo ao de sociedade disciplinar e carcerária de Foucault. E, também, como o protótipo daquilo que mais tarde Marcuse chamaria de sociedade unidimensional. Esse segundo paralelo é estabelecido pelo fato de que, através daquilo que Horkheimer e Adorno chamaram de indústria cultural, a consciência das massas foi tão manipulada e distorcida que o pensamento crítico ficou ameaçado de extinção. Todos os níveis da cultura foram virtualmente permeados pelo processo de coisificação, conceito já descrito por Marx, no século XIX, no contexto das relações de trabalho e de produção, levando ao que Adorno denominaria de mundo administrado” (RUSHEL, 1995b, p. 239-240).

CAPÍTULO 1

SOBRE A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS

O presente capítulo objetiva apreender os fundamentos históricos da Teoria Crítica frankfurtiana, desenvolvida pelos integrantes da Escola de Frankfurt¹ e, além disso, apresentar a concepção e as características essenciais dessa Escola com ênfase na produção intelectual dos principais representantes, que se projetaram principalmente em um período histórico marcado pela emergência do nazismo, um dos fatores que impactaram estes intelectuais na sociedade moderna ocidental. Em seguida, procura fazer um recuo à educação contemporânea, buscando detectar as principais contradições existentes nessa instituição social em virtude de ela receber influência dos princípios neoliberal e, por último, elaborar uma discussão sobre a Indústria Cultural em conexão com o Neoliberalismo.

1.1 Escola de Frankfurt e a Gênese da Teoria Crítica

A Teoria Crítica Frankfurtiana surgiu em um contexto histórico específico, marcado por profundas transformações sociais, políticas e culturais. No período entre as duas grandes guerras mundiais, a Alemanha estava passando por uma grande crise econômica e política², o que levou à ascensão do nazismo e à Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse contexto, a Teoria Crítica frankfurtiana se desenvolveu como uma resposta à crise da modernidade e do

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

² De acordo com Matos (1993, p. 10-12), esclarece-se que “No início do século XX a Alemanha assistiu a duas insurreições operárias: a de novembro de 1918 — que proclamou a república e depôs os Hohenzollern — e a de 1923, levante dos operários de Bremen, sufocada pelo Partido Socialista Alemão, que, na ocasião, era governo. A sociedade alemã foi seriamente abalada por esses movimentos. [...] e em meio à Primeira Guerra Mundial, passava por convulsões profundas que culminaram na vitória da Revolução Bolchevique, que, sob a liderança de Lenin e Trotsky, depôs o czarismo e o governo subsequente de kerensky, em outubro de 1917. É nesse contexto histórico e cultural que se inscreve a Escola de Frankfurt”.

sistema capitalista³, que foi visto como responsável pela opressão, alienação⁴ e desigualdade. A Teoria Crítica frankfurtiana buscou analisar as estruturas sociais, políticas e culturais que sustentam o sistema capitalista e suas formas de dominação⁵.

A fundação da Escola de Frankfurt ocorreu através do Instituto de Pesquisa Social, em 1923, estabelecendo-se como um campo teórico ligado a esse Instituto e a vários intelectuais de esquerda, unidos pela crítica às relações contraditórias engendradas na sociedade moderna, sob o domínio do capitalismo. Havia neles o desejo de produzir intervenções práticas na sociedade e provocar mudanças e transformações sociais. Segundo Jay (2008), esse grupo desenvolveu uma teoria chamada Teoria Crítica frankfurtiana, que foi capaz de interpretar as grandes mudanças e transformações no mundo contemporâneo marcado por uma fase extremamente conturbada pelos movimentos revolucionários, regimes totalitários, avanço do nazismo e uma crise econômica⁶.

A ideia da criação de um Instituto partiu do cientista social Felix J. Weill (1898-1975), doutor em Ciências Políticas, responsável pela organização da Primeira Semana Marxista do Trabalho⁷. Essa semana estimulou as ideias do jovem cientista a estabelecer o Instituto de Pesquisa Social independente e

³ “Denominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. O capital pode tomar forma de dinheiro ou de crédito para a compra da força de trabalho e dos materiais necessários à produção, a forma de maquinaria física (capital em sentido estrito), ou, finalmente, a forma de estoques de bens acabados ou de trabalho em processo. Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção” (BOTTOMORE, 2001, p. 51).

⁴ “[...] O termo, que na linguagem comum significa perda de posse, de um afeto ou de poderes mentais, foi às vezes empregado pelos filósofos com certos significados específicos. [...] Hegel empregou o termo para indicar o alhear-se da consciência de si mesma, pelo qual ela se considera como uma coisa. Este alhear-se é uma fase do processo que vai da consciência à autoconsciência. [...] o uso do termo tornou-se corrente na cultura contemporânea, não só na descrição do trabalho operário certas fases do sistema capitalista, mas também a propósito da relação entre o homem e as coisas na idade técnica: já que parece que o predomínio da técnica “alienne o homem de si mesmo” no sentido de que tende a fazer dele a engrenagem da máquina (ABBAGNAMO, 1962, p. 24-25).

⁵ Segundo Weber (2012, p. 33): “Dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis [...] a situação de dominação está ligada à presença efetiva de ‘alguém’ mandando eficazmente em ‘outros’, mas não necessariamente à existência de um quadro administrativo nem à de uma associação; porém certamente – pelo menos em todos os casos normais – à existência de ‘um’ dos dois”.

⁶ Segundo Nobre (2004, p. 44): “[...] os escritos de Pollock da década de 1930, as tendências autodestrutivas do capitalismo não se encontravam acirradas, apesar da Revolução Russa de 1917 e de uma crise econômica sem precedentes ocorrida em 1929”.

⁷ Segundo Jay (2008, p. 41) a “*Erste Marxistische Arbeitswoche* [EMA, Primeira Semana Marxista do Trabalho], que se realizou no verão de 1923 em Ilmenau, na Turíngia. Seu objetivo, segundo Weil, era a esperança de que as diferentes tendências do marxismo, se lhes for concedida a oportunidade de discuti-lo em conjunto, possam chegar a um marxismo ‘verdadeiro’ o puro”.

permanente. Sua consolidação se deu através do apoio do pai, Hermann Weil (1868-1927), que financiou e possibilitou criar e manter a instituição, conforme explica Matos (1993, p. 12) a seguir:

A Escola de Frankfurt foi fundada em 1924 por iniciativa de Felix Weil, filho de um grande negociante de grãos de trigo na Argentina. Antes dessa denominação tardia (só viria a ser adotada, e com reservas, por Horkheimer na década de 1950), cogitou-se o nome Instituto para o Marxismo, mas optou-se por Instituto para a Pesquisa Social. Seja pelo anticomunismo reinante nos meios acadêmicos alemães nos anos 1920-1939, seja pelo fato de seus colaboradores não adotarem espírito e a letra do pensamento de Marx e marxismo da época, o Instituto recém-fundado preenchia uma lacuna existente na universidade alemã quanto à história do movimento trabalhista e do socialismo.

Assim, esta Escola começa seu trabalho já tendo como necessidade travar o embate com a realidade sócio-histórica do seu tempo. Para Jay (2008, p. 27), os “[...] intelectuais que levam a sério sua função crítica tem diante de si o desafio, cada vez mais rigoroso, de sobrepujar a capacidade da cultura de amortecer o protesto”. Ao lado de Weil, Friedrich Pollock (1894-1979), Horkheimer (1885-1973) e outros intelectuais se uniram pela afinidade do pensamento filosófico, pela crítica às relações engendradas na sociedade do capital e pela motivação quanto ao desenvolvimento de uma nova perspectiva teórica no campo da pesquisa social, conforme acima exposto.

Dedicando-se à pesquisa e à reflexão, o grupo vinculou-se desde o início à Universidade de Frankfurt. Tornou-se conhecido pelas reflexões publicadas na Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift fuer Sozialforschung*), uma vez que o objetivo filosófico era o de tecer uma crítica a outros sistemas, divulgar a produção científica dos intelectuais do Instituto e relacionar as percepções filosóficas aos fenômenos sociais e políticos da Alemanha (JAY, 2008).

Teve como primeiro diretor o advogado, economista e sociólogo Carl Grünberg (1861-1940) no período compreendido entre 1923 a 1930. Nessa época, a divulgação dos trabalhos constituiu-se dos Arquivos Grünberg⁸, com ênfase na documentação do socialismo e do movimento operário. Para Jay (2008), o plano

⁸ “Sob a gestão de Grünberg o Instituto editou uma revista (*Archiv fuer die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung*) que, como indica o título, era voltada para a história do socialismo e do movimento operário e tinha uma orientação claramente documentária, procurando descrever, dentro da tradição marxista, as mudanças estruturais na organização do sistema capitalista, na relação capital-trabalho e nas lutas e movimentos operários” (FREITAG, 2004, p. 11).

político e teórico de Grünberg se dedicava, essencialmente, aos estudos empíricos e históricos baseados numa perspectiva mecanicista e não dialética.

A concepção de análise materialista de Grünberg não fazia rodeios. Ela era, em suas palavras, “eminentemente indutiva; seus resultados não reivindicavam validade no tempo e no espaço”, tendo “apenas um significado relativo, historicamente condicionado”. O verdadeiro marxismo, prosseguiu, não era dogmático, não buscava leis eternas. A teoria crítica, tal como desenvolvida depois, mostrou-se de acordo com essa última afirmação. A epistemologia de Grünberg, todavia, não recebeu a aprovação de Horkheimer e dos outros membros mais jovens do grupo (JAY, 2008, p. 48-49).

Não obstante, nos primeiros anos do Instituto, predominou a abordagem de Grünberg, e, apesar deste diretor indicar sua oposição ao marxismo dogmático, Horkheimer (1895-1973) e outros integrantes se oporiam à concepção marxista deste que, no entanto, só seria superada anos mais tarde, quando o próprio Horkheimer passaria a assumir a direção do Instituto.

A partir de 1931, Horkheimer assume a cadeira de diretor do Instituto e modifica a orientação dos estudos até então predominante, oportuniza a caracterização da Instituição como “[...] um verdadeiro centro de pesquisa, preocupado com uma análise crítica dos problemas do capitalismo moderno que privilegiava claramente a superestrutura⁹” (FREITAG, 2004, p. 11).

Segundo os estudos de Jay (2008), a Revista para a Pesquisa Social (*Zeitschrift fuer Sozialforschung*) se torna o órgão oficial do Instituto de Pesquisa Social. Horkheimer assume também a função de editor da revista e garante a divulgação e circulação dos trabalhos produzidos durante todo o período de existência do Instituto, inclusive na emigração e exílio do grupo, visando fomentar a denúncia e a análise do crescente fascismo, tal como a busca de combatê-lo.

⁹ “A expressão “base e superestrutura”, segundo dicionário do pensamento marxista, “[...] é usada por Marx e Engels para apresentar a ideia de que a estrutura econômica da sociedade (a base ou a infraestrutura) condiciona a existência e as formas do Estado e da consciência social (a superestrutura) Uma das primeiras formulações dessa ideia surge na primeira parte de *A ideologia alemã*, onde há referência à “organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a base do estado, e do resto da superestrutura da ideias”. [...] a expressão “superestrutura” parece referir-se à consciência ou visão do mundo de uma classe: “sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e formados peculiarmente. Toda a classe cria e forma esses elementos a partir de suas bases materiais e das relações sociais que a elas correspondem”. (BOTTOMORE, 2001, p. 27).

O novo diretor mudou consideravelmente o destino dos estudos e das publicações. Propôs a elaboração de uma teoria materialista, social, psicológica, voltada para os processos históricos societários, reorientando a reflexão filosófica para o âmbito dos estudos da relação indivíduo¹⁰-sociedade¹¹. A publicação da revista contribuiu para a consolidação da nova teoria, com foco na filosofia e não mais na economia, estruturando-se como uma forma de intervenção político-intelectual no debate público do pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A ascensão de Horkheimer ao novo cargo atraiu especialistas das mais diversas áreas, como da filosofia e da sociologia.

Conforme as pesquisas de Jay (2008), a primeira geração foi composta pelos filósofos e sociólogos Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer, Herbert Marcuse (1898-1978), Erich Fromm (1900-1980), Otto Kirchheimer (1905-1965), Friedrich Pollock (1894-1970) e Leo Löwenthal (1900-1993). Esses pensadores produziram as primeiras bases do pensamento frankfurtiano e da Teoria Crítica, além de receberem importantes contribuições de teóricos associados ao Instituto, como Walter Benjamin (1892-1940) e Ernst Bloch (1885-1977).

Diversificou seus métodos e manteve o grupo com metas sintéticas e interdisciplinares, segundo orientações iniciadas por Grünberg. Mesmo em um contexto de crise, desorientação cultural e pressão para emigração, devido às perseguições nazistas, o Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*) entrou em sua fase de maior produtividade científica, especialmente, pela relevância da reflexão crítica para apreensão das contradições da realidade sócio-histórica e, também, pelo enfrentamento dos

¹⁰ De acordo com Adorno e Horkheimer (1978, p. 47), o conceito de indivíduo está associado à noção de particularidade. A percepção da individualidade ocorre dentro do contexto social. Nesse sentido: “A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito do indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base da sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias, mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos seus semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, a autodeterminação. Tudo isto se expressa através do conceito de pessoa, apesar de ser hoje tão maltratado pela ética e a psicologia personalista”.

¹¹ Para Adorno e Horkheimer (1978, p. 25), a sociedade é concebida como: “[...] uma espécie de contextura formada entre todos os homens e na qual uns dependem dos outros, sem exceção; na qual o todo só pode subsistir em virtude da unidade das funções assumidas pelos coparticipantes, a cada um dos quais se atribui, em princípio, uma tarefa funcional; e onde todos os indivíduos, por seu turno, estão condicionados, em grande parte, pela sua participação no contexto geral”.

desafios quanto à produção do conhecimento científico nos âmbitos da história, da política, da sociologia, da filosofia, da psicologia, entre outros.

Essa experiência revolucionária ficou conhecida como materialismo interdisciplinar. Foi o primeiro sentido da Teoria Crítica frankfurtiana, isto é, uma filosofia social fundamentada nas abordagens e produções dos diferentes teóricos e membros que provinham das mais diversas áreas do conhecimento. Mesmo não compartilhando dos mesmos diagnósticos ou opiniões científicas, os membros do Instituto tinham como referência um horizonte comum, ou seja, a obra de Marx (1818-1883). Trata-se de uma diretriz teórica de análise do capitalismo e sua “[...] forma histórica que se caracteriza por organizar toda a vida social em torno do mercado” (NOBRE, 2004, p. 25).

Dessa forma, a Teoria Crítica frankfurtiana revela-se pela sua postura crítica ao desenvolvimento intelectual da sociedade, que incide sobre as teorias tradicionais¹² e iluministas¹³, propondo uma releitura do marxismo, tentando buscar explicações para os erros do passado para evitá-los no futuro. Propuseram a permanente tarefa crítica em relação à sociedade e à realidade burguesa¹⁴, eivada de promessas e ideologias¹⁵ criadas para a manutenção da vida no capitalismo avançado. Impingiram uma contundente crítica às ciências estabelecidas e explicadas pela perspectiva de cunho positivista, fundada na

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

¹³ “O Iluminismo foi um movimento intelectual europeu que se constituiu de forma plena no século XVIII com os enciclopedistas franceses Voltaire, Diderot, Helvétius, Rousseau e outros. Na Inglaterra, é Locke o seu representante mais expressivo. Na Alemanha, Kant. O Iluminismo nasceu e se desenvolveu a partir da valorização da ‘luz natural’ ou ‘razão’ A razão iluminista prometeu conhecimento da natureza através da ciência, aperfeiçoamento moral e emancipação política” (MATOS, 1993, p. 33).

¹⁴ Engels, em uma nota à edição inglesa de 1888 do Manifesto Comunista, define a burguesia da seguinte maneira: “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, que são proprietários dos meios de produção social e empregam trabalho assalariado” (ENGELS; MARX, 2011, p. 45).

¹⁵ No texto intitulado “Ideologia”, Adorno e Horkheimer (1973), definem ideologia: “A ideologia contemporânea é o estado de conscientização e de não conscientização das massas como espírito objetivo, e não os mesquinhos produtos que imitam esse estado e o repetem, para pior, com a finalidade de assegurar a sua reprodução. A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente transparentes mediatas e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiado transparente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 193).

ordem e no conhecimento para alavancar o progresso. Nas palavras de Jay (2008, p. 83):

No cerne da teoria crítica havia uma aversão aos sistemas filosóficos fechados. Apresentá-la como um destes, portanto, distorceria seu caráter essencialmente aberto, investigativo e inacabado. [...] a teoria crítica, como diz o nome, expressava-se por uma série de críticas a outros pensadores e tradições filosóficas. Seu desenvolvimento deu-se pelo diálogo. Sua gênese foi tão dialética quanto o método que ela propunha aplicar aos fenômenos sociais. Só podemos compreendê-la plenamente se a confrontarmos em seus próprios termos, como crítica instigante de outros sistemas.

A Teoria Crítica se desenvolveu de forma oposta à perspectiva positivista¹⁶, que manteve a separação entre pensamento e ação. Seu objetivo foi indicar a possibilidade de resistência ao mundo sustentado pela irracionalidade, visando promover a superação de uma abordagem meramente linear, criticando as próprias bases dessa teoria, a fim de galgar o esclarecimento acerca do seu lugar no tempo histórico em que está se efetua.

Com referência ao sentido de Teoria Crítica, esclarece-se que Horkheimer (1991a) aponta as suas características a partir do ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica, por intermédio do texto publicado no ano de 1937, pela Revista de Pesquisa Social (*Zeitschrift fuer Sozialforschung*). Como mencionado anteriormente, mediante uma análise profundamente crítica acerca das escolas filosóficas existentes, esse pensador estabelece um posicionamento oposto ao do pensamento tradicional de teoria. Nesse sentido, a Teoria Crítica, desde a sua origem, caracteriza-se de forma contrária aos sistemas filosóficos fechados, pauta-se pelo anti-positivismo, pela negação da ordem estabelecida e pela busca de uma sociedade mais justa e humana.

¹⁶ “O termo foi empregado a primeira vez por Saint-Simon para designar o método exato das ciências e a sua extensão à filosofia. (*De la religion Saint-Simoniennne*, 1830, pág.3). Foi adotado por Augusto Comte para a sua filosofia e por obra de Comte passou a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do P. é a romantização da ciência: a sua devoção o único guia da vida individual e associada do homem, isto é, o único conhecimento, a única moral, a única religião possível. Como romanticismo da ciência, o P. acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna e exprime a exaltação otimística que acompanhou a origem do industrialismo. Podemos distinguir duas formas históricas fundamentais do P.: o P. social de Saint-Simon, Comte e Stuart Mill, nascido da exigência de constituir a ciência como fundamento de uma nova ordenação social e religiosa unitária; e o P. evolucionístico de Spencer que estende a todo o universo o conceito de progresso e procura fazê-lo valer em todos os ramos da ciência (para o positivismo evolucionismo)” (ABBAGNANO, 1962, p. 746).

No ensaio denominado, “Filosofia e Teoria Crítica” (1991b) o autor pretende demonstrar a relevância do pensamento marxista em virtude de este, expor os aspectos críticos contraditórios da sociedade, tanto no que se refere à realidade cultural, quanto à política, como se pode observar a seguir:

Em meu ensaio Teoria Tradicional e Teoria Crítica aponte a diferença entre os dois métodos gnosiológicos. Um foi fundamentado no *Discours de la Méthode* [...] e o outro na crítica da economia política. A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. [...] A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objetivo os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder (HORKHEIMER, 1991b, p. 69).

Segundo a perspectiva indicada por Horkheimer (1991b), a Teoria Crítica, em seu cerne, vai além do simples desejo de ampliar o conhecimento já existente. Ela se propõe a libertar o ser humano das condições que o aprisionam, utilizando como instrumento o pensamento dialético. Em oposição a ela encontra-se a Teoria Tradicional, de viés subjetivista, que tornou-se em prol da exploração e da dominação. Isso acontece porque tal abordagem se distingue em duas modalidades, a razão instrumental¹⁷ ou razão técnico-científica. Ambas se identificam com a técnica e com a instrumentalização da seguinte maneira:

Abrindo mão de sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva acentuado pelo positivismo, enfatiza-se sua falta de relação com o conteúdo objetivo; no seu aspecto instrumental, acentuado pelo pragmatismo, enfatiza-se sua rendição a conteúdos heterônimos. A razão foi completamente mobilizada pelo social. Seu valor operacional, seu papel na dominação dos homens e da natureza, tornou-se o único critério. [...]

¹⁷ Adorno e Horkheimer (1985) compreendem a razão instrumental como um conceito que descreve a transformação da razão humana em um instrumento de controle e dominação nas sociedades modernas. Segundo a perspectiva desses teóricos da Escola de Frankfurt, “[...] a racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Os conceitos tornaram-se dispositivos “otimizados”, racionalizados, poupadores de trabalho. É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita – em suma, transformado em parte e parcela da produção (HORKHEIMER, 2015, p. 29).

Torna-se evidente, a partir dessa exposição, que, ao longo do tempo, a razão tornou-se instrumental, efêmera e pontual. As ideias são tratadas como objetos tangíveis, moldadas para servir a propósitos específicos no contexto social. Essa abordagem automatizada lembra as linhas de produção, programadas para cumprir funções predefinidas. Ao não promover críticas nem questionamentos sobre a própria natureza da teoria e sua imposição metodológica, essa abordagem reduz a ciência a um conjunto previsível e calculável de fórmulas a serem seguidas, desconsiderando nuances e complexidades que poderiam enriquecer o conhecimento humano.

Essa lógica mecânica prolifera-se na vida social e no modo de produção industrial, transformando-se em parâmetro para o sistema capitalista, por conseguinte, configurando-se em engrenagem primordial na manutenção desse sistema. A crítica fundamental desse filósofo recai sobre o caráter abstrato¹⁸ da Teoria Tradicional, que fragmenta o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, ignorando as complexas interações e conexões entre os diferentes aspectos da realidade. Nas palavras deste frankfurtiano:

A representação tradicional de teoria é abstraída do funcionamento da ciência, tal como este ocorre a um nível dado da divisão do trabalho. Ela corresponde à atividade científica tal como é executada ao lado de todas as demais atividades sociais, sem que a conexão entre as atividades individuais se torne imediatamente transparente. Nesta representação surge, portanto, não a função real da ciência nem o que a teoria significa para a existência humana, mas apenas o que significa na esfera isolada em que é feita sob as condições históricas (HORKHEIMER, 1991a, p. 37).

É por isso que, enquanto posicionamento filosófico e crítico, os frankfurtianos questionam a Teoria Tradicional, porquanto esta conduziu a

¹⁸ “O processo todo do conhecimento pode ser, segundo Aristóteles, descrito com a A.: O conhecimento sensível consiste com efeito no assumir as formas sensíveis sem a matéria como a cera assume a marca do sinete sem o ferro ou o ouro de que ele é composto. [...] E o conhecimento intelectual recebe as formas inteligíveis abstraindo-as das formas sensíveis em que estão presentes. [...] À operação da A., São Tomás reduz o conhecimento intelectual; o qual é um abstrair a formada matéria individual e assim extrair o universal do particular, a espécie inteligível das imagens singulares” (ABBAGNAMO, 1962, p. 4).

humanidade para uma racionalidade que se manifesta sob o signo do anti-esclarecimento, sendo, dessa forma, contrária à emancipação, mediante caminhos construídos pela lógica da instrumentalidade, a partir de uma concepção mecanicista de mundo estendida às relações sociais.

A concepção Tradicional de Teoria se vincula à tradição Iluminista, que tem como fundamento a iluminação da razão e conquista da liberdade e autonomia pelo sujeito frente ao mundo. Nesse sentido, os filósofos de Frankfurt preteriram o potencial emancipador do projeto Iluminista, ao apontarem, contraditoriamente, o cativeiro da razão e a verdadeira problemática que não se refere apenas ao campo científico, mas ao crescente domínio técnico e ao elevado controle humano sobre a natureza, culminando na conciliação dos homens com a irracionalidade do sistema. Dessa maneira, eles afirmam o seguinte:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

Reitera-se, contudo, segundo estes frankfurtianos que isto não ocorreu, pelo contrário, ao analisarem os aspectos do esclarecimento, esses autores evidenciam a ideologia presente no projeto Iluminista, sua tendência a um conhecimento eminentemente técnico e instrumental com vistas a vencer a superstição, a mitologia e, também, aos conceitos abstratos. No entanto, a confiança no poder da razão acaba por danificar a reflexão crítica dos sujeitos. Assim, inculcando sua ideologia e as novas formas de pensar e ver o mundo,

A onipotência do sistema capitalista, reificado no mito da modernidade, estaria, segundo essa nova análise, deturpando as consciências individuais, narcotizando a sua racionalidade e assimilando os indivíduos ao sistema estabelecido. Esses se incorporam hoje na totalidade do sistema, sem condições de uma autodeterminação, sem participação na elaboração do futuro da humanidade, sem possibilidade de uma resistência crítica (FREITAG, 2004, p. 20-21).

Nesse sentido, a consciência permanece sob a tutela do processo da racionalização mecânica mediante a instrumentalização do fazer e sob um pensamento cegamente pragmatizado. Isso significa a perda progressiva da consciência individual, conseqüentemente, conduzindo ao desenvolvimento de um indivíduo conformado e adaptado ao sistema. É isso que o pensamento crítico¹⁹ denuncia quando reconhece as categorias dominantes do processo social, segundo a lógica do mercado.

Assim, o indivíduo não se reconhece como parte do processo no momento em que suas faculdades são desenvolvidas no trabalho ou em qualquer outra realização produtiva, ao contrário, ele só encontra a realização pessoal ao se sentir adaptado, separado do processo. Assim, ele “[...] se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Evidencia-se, a partir dessa argumentação, que a tarefa da Teoria Tradicional tem sido a de atender à eficiência do sistema capitalista, por identificar-se com a dimensão técnica, controlando os sujeitos em favor do desenvolvimento das forças produtivas. Um mecanismo de produção e de relações de exploração sustentadas por um processo social mascarado pela ideologia burguesa.

Nesse sentido, Nobre (2004, p. 40) afirma que o funcionamento da Teoria Tradicional nega o caráter histórico da realidade social, não aceita a contradição e se constrói apenas no nível da aparência, “[...] pela própria lógica ilusória do capital, que promete a liberdade e a igualdade que jamais poderão ser realizadas sob o capitalismo”.

Contra-pondo-se a essa perspectiva idealizada, reafirma-se que a Teoria Crítica leva em consideração a crítica a todos os aspectos sócio-históricos, políticos e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. O pensamento crítico denuncia as contradições da realidade no sentido tradicional e traz consigo a necessidade do conhecimento da realidade criticamente.

¹⁹ Para Horkheimer (1991a, p. 46), contrariando a perspectiva da Teoria Tradicional “[...] o pensamento crítico é motivado pela tentativa de superar realmente a tensão, de eliminar a oposição entre a consciência dos objetivos, espontaneidade e racionalidade, inerentes ao indivíduo, de um lado, e as relações do processo de trabalho, básicas para a sociedade, de outro. O pensamento crítico contém um conceito do homem que contraria a si enquanto não ocorrer esta identidade. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser (Dasein), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo o que ocorre na sociedade”.

Complementando, ainda, o presente raciocínio, Jay (2008, p. 106) expõe que a concepção de Horkheimer combate o positivismo lógico, por esta restringir a realidade e ignorar a concepção ativa do conhecimento. Para esse pensador “[...] todos os tipos de positivismo eram uma renúncia à reflexão. O resultado era a absolutização dos fatos e a reificação da ordem existente”.

A partir dessa reflexão, torna-se evidente que a função da Teoria Tradicional tem sido a de se conformar à eficiência do sistema capitalista, alinhando-se com a dimensão técnica e regulando os indivíduos para favorecer o progresso das forças produtivas. Ela alimenta o mecanismo de produção e as relações de exploração, sustentadas por um processo social dissimulado pela ideologia burguesa, conforme a explicação a seguir:

O espírito torna-se de fato o aparelho de dominação e do autodomínio, como sempre havia suposto erroneamente a filosofia burguesa. Os ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos, não superam em nada a imobilidade do senhor. [...] A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com suas próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. [...] Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecido as vivências de que ele é capaz (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 47).

Com efeito, a Teoria Crítica denuncia essa concepção de ciência dissociada das contradições sociais, porquanto ela oculta as relações de exploração e dominação presentes na sociedade moderna. Na visão de Jay (2008, p. 107): “A verdade não se encontrava fora da sociedade, mas estava contida em suas próprias reivindicações. Os indivíduos tinham um interesse emancipatório em concretizar a ideologia”. Em contraponto a essa lógica, a Teoria Crítica ressalta a necessidade de compreender a verdade contida nas próprias reivindicações da sociedade, visando à emancipação dos sujeitos e à desmistificação das formas de dominação.

Sob essa ótica, a Teoria Crítica dedica-se a revelar este processo contraditório, desmascarando a realidade intrínseca à sociedade burguesa, que

consiste na exploração do trabalho pelo capital. Ela evidencia a fetichização²⁰ da mercadoria e a reificação²¹ do processo de formação presente nas relações humanas, situações em que o indivíduo é reduzido ao valor da própria mercadoria²². A convergência entre a racionalidade científica e o progresso humano é elucidada por esses pensadores da seguinte maneira:

O aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam, o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. [...] Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa²³ aumentam a quantidade de

²⁰ “O caráter misterioso da forma mercadoria consiste [...] simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existentes à margem dos produtores. [...] os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais. A impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta, pois, como um estímulo subjetivo do próprio nervo óptico, mas como forma objetiva de uma coisa que está fora do olho. [...] Trata-se de uma relação física entre coisas físicas. [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. [...] Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim, se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana. A isso eu chamo de fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo eles são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias” (MARX, 2017, p. 147-148).

²¹ “[...] Na tradição marxista, o termo é usado criticamente para descrever um processo que é específico do capitalismo e que serve para manter as desigualdades de uma sociedade capitalista mediante a ocultação dos processos reais de exploração. [...] A teoria de reificação de Lukács é uma generalização da teoria de Marx do fetichismo da mercadoria [...] Para Marx, o processo de troca dos produtos do trabalho humano em um mercado de mercadorias faz com que as relações sociais entre pessoas de pareçam com uma relação entre coisas [...] Embora a reificação seja amplamente referida nos escritos marxistas, a teoria foi desenvolvida com extrema precisão por Theodor Adorno. A reificação converte-se em uma teoria da determinação social da linguagem e do pensamento. Isso enfatiza a relação entre conceitos e os objetos a que eles se referem, [...] Sob a reificação, os conceitos servem ou para atribuir propriedades ao objeto que estão ausentes (como, por exemplo, o conceito de ‘liberdade’) ou para esconder ou distorcer propriedades existentes, de modo a que pareçam mais objetivas do que objetivas” (ABBAGNANO, 1962, p. 652-653).

²² “[...] A mercadoria é a forma que os produtos tomam quando essa produção é organizada por meio da troca. Nesse sistema uma vez criados, os produtos são prioridade de agentes particulares que têm o poder de dispor deles transferindo-os a outros agentes. Os agentes que são donos de produtos diferentes confrontam-se num processo de barganha pelo qual trocam seus produtos. [...] A mercadoria tem, portanto, duas características; pode satisfazer a alguma necessidade humana, isto é, tem aquilo que Adam Smith chamou de VALOR DE USO; e pode obter outras mercadorias em troca, poder de permutabilidade que Marx chamou de VALOR” (BOTTOMORE, 2001, p. 266).

²³ A massa é um produto social - não uma constante natural; um amálgama obtido com o aproveitamento racional dos fatores psicológicos e irracionais e não uma comunidade originalmente próxima do indivíduo; proporciona aos indivíduos uma ilusão de proximidade e de união. Ora, essa ilusão pressupõe, justamente, a atomização, a alienação e a impotência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 87).

bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Essas declarações ressaltam a preocupação principal desses autores, que é a de destacar as consequências ocasionadas pela racionalidade científica e pela razão instrumental, desvendando o cerne da contradição da modernidade. Em outras palavras, de acordo com os autores, percebe-se que, apesar de a humanidade ter alcançado imenso progresso e avanços tecnológicos e científicos, essas conquistas acabaram contribuindo para a regressão dos aspectos humanitários. Esse fenômeno ocorre devido ao fato de que a humanidade não conseguiu resolver os graves problemas econômicos e sociais, e utilizou todo o conhecimento adquirido para ampliar sua dominação sobre a natureza e sobre o homem. Veja:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24).

Reitera-se que as análises de Adorno e Horkheimer (1985) demonstram esse processo de reificação e da transformação da atividade humana em mercadoria. Os autores observam a necessidade de investigar a autodestruição do esclarecimento e as formas históricas concretas as quais esse conceito está entrelaçado. Pois, essas circunstâncias mascaram o processo de dominação presente nas relações sociais e velam a crise do conhecimento ajustando-as aos interesses de dominação social.

A crise da racionalidade moderna está exatamente em não manter sob tensão os problemas que nela se ocultam e culminam em irracionalidade. Para Jay (2008), a Teoria Crítica através da psicologia social e do trabalho interdisciplinar buscou cobrir as lacunas entre o indivíduo e sociedade, conforme explicação a seguir:

A crise só seria superada quando se superasse a fundamentação fetichista do conhecimento científico na consciência pura e se reconhecessem as circunstâncias históricas concretas que condicionavam todo o pensamento. A ciência não deveria ignorar seu papel social, pois só conscientizando-se de sua função crítica é que poderia contribuir para as forças que promoveriam as mudanças necessárias (JAY, 2008, p. 65-66).

Segundo este autor, a Teoria Crítica apresenta outro aspecto importante, isto é, o diálogo da teoria marxista com o freudismo. Sob a gestão de Horkheimer, a partir de 1931, a introdução da Psicanálise contribuiu para o desenvolvimento de uma abordagem mais completa, além disso, ajudou alcançar a identidade do projeto que orientou a Escola de Frankfurt. Assim, os frankfurtianos buscaram discutir, compreender e explicar os mecanismos psíquicos que possibilitavam a exploração e domesticação da classe operária ao sistema capitalista.

É justamente essa análise central da obra de Marx que a Teoria Crítica busca trazer à tona, evidenciando a natureza do modo de produção capitalista, sua estrutura e a maneira como a sociedade se organiza a partir desses alicerces, transformando-se assim na ideologia da dominação, que se consolida no âmbito do Estado, da sociedade, da família, da educação e das demais instituições sociais.

Observa-se que as produções intelectuais desses pensadores procuraram pôr em evidência a crítica ao capitalismo, criando novas alternativas para o debate socialista, marxista no século XX. Nessa perspectiva, Jay (2008) destaca que as produções e análises políticas que antecederam a emigração dos frankfurtianos apresentaram debates sobre a classe trabalhadora alemã, com enfoque para os problemas da cisão entre elite empregada contra a massa de desempregados produzida pelo sistema capitalista em vigor.

Apesar de sua filiação marxista, os teóricos da Escola de Frankfurt perceberam que somente a teoria marxista não poderia esclarecer o turbulento desenvolvimento das sociedades capitalistas do século XX, pois não punha em relevo a capacidade das classes trabalhadoras de resistirem e contraporem-se às transformações sociais daquele momento sócio-histórico. Essa desconfiança os afasta progressivamente do marxismo operário e os alicerça na pesquisa e teorização sociológicas, sob orientação tanto da Psicanálise freudiana como da teoria marxista, conforme já se expôs a pouco. Contudo, reforçando, ainda, essa ideia, Jay (2008) expõe o seguinte:

Nesse ínterim, o Institut começou a dirigir a maior parte de sua atenção para o esforço de compreender o desaparecimento das forças críticas ‘negativas’ no mundo. Na verdade, isso significou um distanciamento das preocupações materiais (no sentido de econômicas), embora elas não fossem inteiramente negligenciadas na obra de Pollock, Grossmann e outros. Em vez delas, o Institut concentrou as energias no que os marxistas tradicionais haviam relegado a uma posição secundária – a superestrutura da sociedade moderna. Isso significou concentrar-se primordialmente em dois problemas: a estrutura e o desenvolvimento da autoridade, e a emergência e a proliferação da cultura de massa²⁴. Todavia, para que essas análises pudessem ser satisfatoriamente concluídas, era preciso preencher uma lacuna no modelo marxista clássico de subestrutura e da superestrutura. O elo que faltava era psicológico, e a teoria que o Institut escolheu para fornecê-lo foi a de Freud (JAY, 2008, p. 131).

Nesse sentido, as contribuições dos filósofos da Escola de Frankfurt expressam a diversidade de interesses de uma teoria voltada para a sociedade, assume a centralidade e discussão do sentido da psicologia social para a compreensão das contradições presentes no seu momento histórico, especialmente quanto ao estudo do indivíduo e da sociedade, com vistas à resistência pelos trabalhadores da sociedade moderna ao status quo, que se encontrava dominada e comandada pelos regimes totalitários, como o nazismo e o fascismo.

Retomando a história, salienta-se que com ascensão do governo autoritário, o avanço do nazismo, em março de 1933, Hitler (1889-1945) chega ao poder e “[...] o círculo de Frankfurt foi considerado responsável por tendências hostis ao Estado” (MATOS, 1993, p. 74). Os membros do Instituto sofrem perseguições, a biblioteca que somava mais de 60 mil volumes foi confiscada pelo governo, Horkheimer foi demitido e temendo represálias se refugiou na Suíça. Adorno permaneceu com sua residência na Alemanha, apesar de ter permanecido por maior tempo na Inglaterra. Outros integrantes do Instituto se refugiaram em Paris, Genebra e mais tarde nos Estados Unidos (JAY, 2008).

²⁴ “Para resumir numa só frase a tendência inata da ideologia da cultura de massa, seria necessário representá-la numa paródia da frase: ‘Converte-se naquilo que és’, como duplicação e super-ratificação da situação já existente, o que destruiria toda a perspectiva de transcendência e de crítica. O espírito socialmente atuante e eficaz limita-se aqui a pôr, uma vez mais, diante dos olhos dos homens o que já constitui a condição de sua existência, ao mesmo tempo que proclama o existente como sua própria norma; e, assim, confirma-os e consolida-os na crença, carente de verdadeira fé, em sua pura existência” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 202-203).

De acordo com Jay (2008), em fevereiro de 1933, a sucursal de Genebra torna-se o centro administrativo do Instituto, sob o nome de Sociedade Internacional de Pesquisas Sociais. A partir de então, a Escola de Frankfurt já não era somente suíça, mas também francesa e inglesa, com pequenas sucursais em Paris e Londres. Ainda assim continuavam as perseguições junto às editoras que editavam seus trabalhos, obrigando-as a fechar, ou por falta de verba ou pelas ameaças e intimidações nazistas.

O caráter internacional da Escola de Frankfurt só se firmou em 1934, com o convite do reitor da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, para que esta estabelecesse como filiada à universidade com uma sede em um de seus prédios, no centro do mundo capitalista. Assim, outros representantes da escola de Frankfurt se refugiaram nos Estados Unidos da América e colaboraram para o enriquecimento da vida cultural estadunidense.

Essa transição foi marcada por dificuldades culturais, linguísticas e financeiras. Assim, após a sua reinstalação, Jay (2008) aponta que a adaptação mais difícil envolveu a compatibilização das pesquisas sociais praticadas por seus intelectuais, fundamentadas filosoficamente, com intuítos antiespeculativos das ciências estadunidenses. Mesmo depois de sair da Europa, o Instituto decidiu “[...] preservar a tradição humanista na cultura alemã, que estava sob ameaça de extinção” (JAY, 2008, p. 80). Decidiram permanecer com a escrita na língua pátria, o alemão, como forma de resistência à identificação do nazismo com tudo que era alemão, repercutindo, assim, uma nova estrutura.

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

Todavia, a respeito do novo contexto na vida nos Estados Unidos da América, os membros do Instituto decidiram aplicar uma mudança sutil com o uso das palavras em seus estudos e publicações da Revista para a Pesquisa Social (*Zeitschrift fuer Sozialforschung*). Evitaram as palavras “marxismo” ou “comunismo”, alterando-as por “materialismo dialético” ou “teoria materialista da sociedade”. Freitag (2004) observa que a fase da emigração impactou fortemente os trabalhos desses pensadores e refletiu na criação da Teoria Crítica.

Deparando-se com a expressão máxima do capitalismo e com a democracia de massa, os estudos e pesquisas dessa fase de emigração foram fortemente influenciados pela cultura estadunidense. Os frankfurtianos observaram que a problemática da cultura e as relações dos meios de produção envolveriam as condições sociais e políticas das sociedades capitalistas modernas, como, por exemplo, a análise sobre a arte, o consumo e as mudanças de valores e práticas socioculturais (FREITAG, 2004).

Para essa autora, esse período estimulou a reflexão filosófica desses pensadores e os ajudou a formular os fundamentos da Teoria frankfurtiana. Tornou-se crucial a esses filósofos, a confrontação com o marxismo tradicional, mantendo, além disso, “[...] o intenso desejo de manter sua identidade separada da estrutura acadêmica da Universidade Colúmbia” (JAY, 2008, p. 166). Trata-se da formulação de obras individuais e coletivas que ajudaram a construir as bases teóricas dessa escola de pensamento e um marco para a pesquisa e teorização sociológica aplicada ao problema da ascensão do fascismo²⁵ na Europa, bem como da crítica ao idealismo da razão.

Como destacado anteriormente, os principais anseios dos frankfurtianos no contexto histórico do século XX foram os de investigar, principalmente, a ascensão do autoritarismo e as formas de relações de dominação e poder. A unidade dos filósofos frankfurtianos intensificava-se pela necessidade de resistência e combate a Hitler e ao fascismo. Essa missão não significava, necessariamente, a concordância analítica aos temas trabalhados, o objetivo comum era a luta para entender a realidade de forma objetiva e verdadeira, analisando quais ações eram necessárias para gerar uma significativa mudança na sociedade.

Esse pressuposto teórico desvela o movimento dinâmico da história e a concebe como uma sucessão de eventos progressivos que estabelecem a falsa linearidade do progresso científico tecnológico que torna o real mecânico, técnico, repetitivo e sacrifica o sujeito à totalidade de um sistema mistificado.

²⁵ “A palavra fascismo foi inventada por Mussolini a partir do vocábulo italiano fascio, feixo. É dupla a significação do fascio: por um lado, refere-se ao conjunto de machados reunidos por meio de um feixe de varas, carregados por funcionários que precediam a aparição pública dos magistrados na antiga Roma, os machados significam o poder do Estado para decapitar criminosos e as varas, a unidade do povo romano em torno do Estado; por outro lado, refere-se a uma tradição popular do século XIX, em que certas comunidades, lutando por seus interesses e direitos, simbolizavam sua luta e unidade pelos fasci. Mussolini se apropria do símbolo romano e popular, criando a Itália os fasci de combate” (CHAUI, 2000, p. 565-566).

Neste sentido, busca-se identificar nesta investigação quais são as influências do progresso técnico-científico em conexão com a Indústria Cultural no processo de formação humana.

1.2 Sobre a Educação: apontamentos históricos na contemporaneidade²⁶

Ao longo da história, a educação passou por transformações significativas, refletindo nos contextos sociais, políticos e econômicos de cada época. Nessa perspectiva, ao analisar os aspectos históricos e os cenários em que a educação se fez presente, verifica-se uma significativa mudança nos seus interesses, tendo consequências profundas na redefinição e reorganização dos seus trabalhos.

O estudo historiográfico de Cambi (1999) revela que a história da Pedagogia como campo de pesquisa, surgiu entre os séculos XVIII e XIX. Para esse estudioso, a modernidade ficou marcada por profundas transformações, pois esse período buscou romper com o modelo hegemônico vigente na Idade Média (Séc.V - XV), investindo na reorganização do poder e dos saberes. Baseada em uma nova mentalidade e visão de mundo, emerge um novo modelo de conhecimento oriundo da razão subjetiva²⁷ iluminista.

Nessa abordagem, a escola desempenha um papel essencial como um instrumento para cumprir uma função social definida, estando sujeita ao controle e à planificação por parte do Estado. Seu propósito é moldar a liberdade do sujeito de acordo com os modelos sociais de comportamento, buscando torná-lo produtivo e integrado. Para Cunha (1980, p. 16), ao longo do século XVIII, os princípios liberais se estabeleceram como uma doutrina de valores máximos, que foram gradualmente absorvidos e estabelecidos na sociedade e no campo

²⁶ “A época contemporânea nasce - convencionalmente — em 1789, com a Revolução Francesa, já que é com aquele evento crucial que caem por terra seculares equilíbrios sociais, econômicos e políticos, enquanto toda sociedade europeia entra numa fase de convulsão e de transformação que se prolongará por muito tempo e que mudará as características mais profundas da história. Sobretudo, eliminará o *Ancien Regime*, com suas conotações ainda medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre as classes, para iniciar um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente e através dos conflitos” (CAMBI, 1999, p. 377).

²⁷ A razão subjetiva de cunho iluminista está ligada a “meios e fins” que, partindo das perspectivas racionais, centra-se suas ações no “funcionamento abstrato do mecanismo do pensamento” (HORKHEIMER, 2015, p. 13).

educacional. No que diz respeito ao papel da educação, o autor ressalta que, para o liberalismo, a educação é uma “[...] política estratégica capaz de intensificar crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”.

Cunha (1980) salienta que a transição da sociedade tradicional (não industrializada) para a sociedade moderna (industrializada) teve implicações significativas na concepção e nos objetivos da educação. O foco passou a ser a preparação dos indivíduos para se adaptarem às demandas da sociedade moderna, impulsionada pelo desenvolvimento industrial. Essa mudança de paradigma resultou na necessidade de um novo tipo de sujeito, capaz de lidar com as complexidades e as exigências de uma nova sociedade.

Observa-se, dessa forma, que o liberalismo surge como uma ideologia historicamente inevitável para dar vazão ao modo de produção capitalista, evoluindo como uma filosofia, que orienta um movimento social. Para que haja um melhor entendimento de seus princípios e de suas implicações no campo educacional, faz-se necessário explicitá-los. Na concepção de Cunha (1980, p. 34), verifica-se uma estreita ligação entre os cinco princípios da doutrina liberal, que são o individualismo, a propriedade, a liberdade, a igualdade e a democracia, de forma que "a não realização de um só deles implica na impossibilidade de todos".

Quanto ao primeiro princípio, de acordo com a visão iluminista, a noção de individualidade desempenha um papel fundamental na filosofia, pois ela que se baseia no pressuposto de que cada indivíduo é um ser moral e detém direitos inalienáveis decorrentes de sua própria vontade. Isso implica que ele é livre para desenvolver suas potencialidades e aptidões, bem como para ter controle sobre sua própria vida, sem ser submetido a controles externos arbitrários. No entanto, é importante considerar que, segundo Cunha (1980), o princípio do individualismo fortalece e legitima os fundamentos da sociedade capitalista, uma vez que favorece e justifica a existência de uma sociedade que é dividida em classes. Essa perspectiva, segundo o autor, tende a enfatizar o sucesso e a realização individual em detrimento do bem-estar coletivo, podendo ser interpretada como uma justificativa ideológica para a manutenção das hierarquias e desigualdades existentes.

Em relação ao segundo, isto é, a liberdade, este é um tema central na doutrina liberal, tendo uma posição de destaque no pensamento político e social.

De acordo com os princípios liberais, os indivíduos devem ter o direito de fazer suas próprias escolhas e tomar decisões, desde que não violem os direitos dos demais. No entanto, é importante ressaltar que a concepção de liberdade nessa perspectiva é frequentemente definida de maneira individualista, ignorando os contextos sociais, econômicos e políticos, ou seja, a totalidade, que influenciam as oportunidades e restrições enfrentadas pelos indivíduos. Nesse sentido, Cunha (1980) destaca a necessidade de realizar uma crítica fundamental a essa visão liberal, de modo a compreender a complexidade das relações entre indivíduo e sociedade.

No tocante ao terceiro, ou seja, o princípio da propriedade, este engloba o direito de um indivíduo possuir propriedades, que podem ser bens materiais, propriedade intelectual ou outras formas. Esse princípio está arraigado à crença de que os direitos de propriedade são indispensáveis para garantir a liberdade individual e promover a prosperidade (CUNHA, 1980).

Com referência ao quarto, isto é, o princípio da igualdade, reconhece-se que os indivíduos devem ser tratados de forma igual perante a lei e ter igualdade de oportunidades para exercer seus direitos e liberdades. No entanto, segundo Cunha (1980), a concepção de igualdade no liberalismo muitas vezes se baseia na igualdade de oportunidades, em vez de uma igualdade material. O objetivo é criar um ambiente em que cada pessoa possa buscar seus objetivos e aspirações de forma livre e autônoma.

No entanto, observa-se que a igualdade de oportunidades pode não ser suficiente para assegurar uma verdadeira igualdade na sociedade. Segundo Cunha (1980), a desigualdade de renda, o acesso restrito a recursos e as oportunidades limitadas podem perpetuar desigualdades sociais e econômicas. No contexto educacional, essa perspectiva estabelece que a instituição não deve estar a serviço de nenhuma classe social, em particular, mas sim preocupada em desenvolver e revelar os “talentos individuais” de forma igualitária, contribuindo para a construção do progresso e do desenvolvimento da sociedade como um todo. Entretanto, o que essa ideologia não deixa vir à tona é que aqueles que são destituídos de “talentos individuais”, são excluídos.

No que se refere ao quinto e último princípio, ou seja, o princípio da democracia, consiste em um importante pensamento liberal que garante a participação dos indivíduos no governo por meio da seleção de um

representante, em que são estabelecidos direitos políticos essenciais. Isso implica o direito ao voto, que permite aos cidadãos participar do processo de tomada de decisões políticas. Isso significa “[...] igual o direito de todos de participarem do governo através de representantes de sua própria escolha” (CUNHA, 1980, p. 33). Além disso, a democracia liberal assegura a liberdade de expressão, buscando garantir a igualdade perante a lei, de modo a tratar todos os indivíduos de forma justa e imparcial diante do sistema judiciário, e tem como objetivo proteger os direitos fundamentais de todos os cidadãos.

Infere-se, a partir dos estudos de Cunha (1980), que os princípios liberais possuem um conjunto de convicções que favoreceram a classe dominante e os seus interesses, dessa forma, essa proposta impulsionou a economia e desenvolveu o espírito empreendedor e competitivo na sociedade moderna.

Retomando a história do Liberalismo, reitera-se que Jonh Locke (1632-1704) foi um dos maiores expoentes do iluminismo político, contribuiu com novos conceitos educacionais, sua abordagem concentrou-se no desenvolvimento da racionalidade dos indivíduos, habilidades de pensamento crítico e conhecimento prático, com ênfase na observação empírica e experimentação. Essa perspectiva exerceu uma influência significativa na formação dos sistemas educacionais modernos, particularmente nos Estados Unidos da América e em outros países que valorizavam o individualismo e a racionalidade científica.

O pensamento pedagógico de Locke na educação apresenta a figura do novo sujeito, o “homem virtuoso”, como um modelo ideal para orientar uma nova classe social, alinhado à concepção burguesa. De acordo com Cambi (1999, p. 321), o modelo educacional desenvolvido por esse pensador tem como característica:

[...] elementos fundamentais da “educação burguesa”, baseada no *self-government* e nas “virtudes sociais”, na utilidade e no primado da consciência moral, como também na valorização da natureza e da razão. Que Locke afinal não tenha levado em nenhuma conta o problema da educação do povo, como já foi muitas vezes destacado, ou que o tenha resolvido de forma caritativa ou através de escolas de trabalho forçado para os rapazes pobres, isso não vem prejudicar o valor teórico da sua proposta pedagógica. Uma proposta na qual a conexão entre educação e participação concreta na vida social, o privilégio dado aos conteúdos pragmaticamente úteis à instrução, a ligação desta última com a experiência real dos educandos, a

atenção para a formação ético-intelectual de um caráter livre e autônomo falam agora de um mundo e de valores que são o mundo e os valores da época propriamente moderna.

Na análise de Cunha (1980), entretanto, sua abordagem revela uma preocupação prioritária com a manutenção da estrutura social existente, em vez de confrontar as desigualdades e injustiças que permeiam a sociedade.

Vê-se, então, que a sociedade modernizada e dominada pelo pensamento racional condiciona os homens às suas regras, estabelecendo valores e normas de condutas, formas de pensar e de fazer as coisas. Na reflexão dos pensadores da Escola de Frankfurt esse é o efeito pernicioso da racionalidade entendida em seu sentido instrumental, subjetivo, na produção da atual crise da formação humana. É, portanto, nisso que se encontram as bases fundamentais do modelo liberal.

Retomando as análises de Cunha (1980) sobre o modelo liberal, por exemplo, no campo econômico, o Estado não deve interferir na economia, pelo contrário, deve valorizar a livre iniciativa dos cidadãos, que precisam ser autônomos para produzirem e fazerem comércio, sendo responsáveis por si mesmos.

Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (CUNHA, 1980, p. 29).

Infere-se, portanto, a partir do autor, que esse movimento não apenas aceita a existência da sociedade de classes, mas também impede o crescimento econômico e social dos menos favorecidos, pautando-se em uma perspectiva que valoriza a meritocracia e o esforço individual como princípios imprescindíveis para alcançar o sucesso e a riqueza. Com referência à educação, Cunha (1980) argumenta que a doutrina liberal enfatiza que o papel social da educação, como uma instituição preocupada com o sujeito, deve revestir-se da ideia do aperfeiçoamento moral e da orientação para a reconstrução social.

Nesse contexto, a educação profissional passa a ter maior relevância, no sentido da superação da falta de qualificação para o exercício do trabalho, “oportunizando a igualdade” de oportunidades entre os indivíduos. A perspectiva do liberalismo, em sua essência, defende a ideia de igualdade de oportunidades e de livre competição como meios de alcançar o progresso e o desenvolvimento econômico.

No entanto, na prática, essas oportunidades e competições não foram equitativamente distribuídas entre todos os membros da sociedade. Em vez disso, foram favorecidos aqueles que já possuíam uma posição de privilégio, assim, essa estrutura perpetuou um ciclo de desigualdade, em que aqueles que já possuíam mais recursos desfrutaram de mais vantagens, perpetuando um sistema de exploração e de desigualdade social.

Se a ideologia liberal tem como pressupostos a exploração e a desigualdade, como serão, então, os princípios que irão reger a ideologia econômica que emerge após essa, isto é, o neoliberalismo?

De acordo com os estudos de Anderson (1995), a partir do texto “Balanço do Neoliberalismo”, a transição do liberalismo para o neoliberalismo ocorreu de forma gradual ao longo do século XX. O liberalismo clássico, com seus princípios que enfatizavam a liberdade individual, a propriedade privada e a não interferência do Estado na economia começaram a ser questionados diante dos desafios enfrentados ao longo desse século, como as crises econômicas e as demandas por maior intervenção estatal na regulação socioeconômica.

Esse novo movimento teórico e político originou-se no contexto Pós Segunda Guerra Mundial e na crítica ao modelo de intervenção do Estado no processo de desenvolvimento econômico e social. A reestruturação produtiva do capital emprega uma nova política econômica de desenvolvimento, tanto na economia quanto na esfera política. Em outras palavras, na sua origem, Anderson (1995, p. 09) afirma o seguinte:

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

Como destacado acima, Friedrich Hayek (1899-1992) e Milton Friedman²⁸ (1912-2006) foram os principais pensadores do neoliberalismo. Contrapondo-se às políticas de intervenção e proteção por parte do Estado, esses teóricos defendem políticas de liberalização econômica intensa, como: livre comércio, desregulamentação, privatizações, austeridade fiscal e corte de despesas governamentais com o objetivo de reforçar a atribuição do setor privado na economia (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo relaciona-se com a nova concepção de sociedade, que se distingue pelo novo papel do Estado e do livre mercado. Dardot e Laval (2016) explicam que o sistema neoliberal é estruturado por pilares que se apoiam um nos outros tanto em nível nacional como internacional. O avanço tecnológico, o progresso técnico-científico, a globalização²⁹ impulsionaram o projeto neoliberal e criaram condições para a união de forças mundialmente.

Como apresentado anteriormente, as condições sociais e políticas que favoreceram o surgimento do neoliberalismo não só apontam as consequências da difusão dessa ideologia, mas também evidenciam como esse conjunto de ideias interferiu no processo de formação humana em prol de uma lógica fundamentada nas relações de poder e nas maneiras de governar em graus muito diferentes da vida política, econômica e social (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa racionalidade vai além do Estado e se estende à toda sociedade, tendo como principal objetivo a maximização de resultados com vistas ao aumento da produtividade, a partir da lógica da eficiência, da exacerbação do individualismo, do reforço às relações de competição e de concorrência, da centralidade no autogoverno e na ideologia da gestão dos homens e da vida como uma empresa. Essa nova racionalidade torna-se mediadora de todas as relações sociais: “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição global” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

²⁸ Segundo Anderson (1995), o desenvolvimento do neoliberalismo radica-se principalmente em Friedrich Hayek e Milton Friedman, economistas que defendem diminuição da ação econômica do Estado na economia. Fundaram a “[...] Sociedade de *Mont Pèlerin*, uma espécie de franco-maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada [...] Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

²⁹ “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito controvertido, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não direcionado da interação social em escala global” (BOTTFOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 340).

Contudo, essa não foi a consequência mais devastadora causada pelo ideário do neoliberalismo, pois, além disso, essa nova ordem econômica visou fomentar uma nova desigualdade social, buscando incentivar as economias avançadas e promover o retorno do curso normal da acumulação e do livre mercado, bem como a liberdade da concorrência econômica. Exemplos dessas políticas incluem privatizações, livre comércio, elevação das taxas de juros e diminuição dos impostos sobre os altos rendimentos.

De acordo com a concepção de Anderson (1995), a desregulamentação financeira, que foi um componente importante do programa neoliberal, propiciou muito mais a especulação do que a produção. Essa medida resultou em um grande aumento dos capitais estrangeiros, que utilizavam o comércio internacional como meio de investimento e proteção financeira, por meio de suas transações monetárias. No entanto, essa política econômica acabou enfraquecendo o comércio global como um todo. Nesse sentido:

[...] O peso de operações puramente parasitárias teve um incremento vertiginoso nestes anos. Por outro lado — e este foi, digamos, o fracasso do neoliberalismo - o peso do Estado de bem-estar não diminuiu muito, apesar de todas as medidas tomadas para conter os gastos sociais. Embora o crescimento da proporção do produto bruto nacional consumida pelo Estado tenha sido notavelmente desacelerado, a proporção absoluta não caiu, mas aumentou, de mais ou menos 46% para 48% do PNB médio dos países da OCDE durante os anos 80. Duas razões básicas explicam este paradoxo: o aumento dos gastos sociais com o desemprego, que custaram bilhões ao Estado, e o aumento demográfico dos aposentados na população, que levou o Estado a gastar outros bilhões em pensões (ANDERSON, 1995, p. 16).

Apesar das evidências de desigualdade crescente, precarização do trabalho e enfraquecimento do Estado de bem-estar social decorrente da implementação do programa neoliberal, não houve uma reação contundente contra ele. Pelo contrário, a Europa, continente de origem do neoliberalismo, foi um dos principais cenários de sua consolidação e expansão. No Chile, sob o governo de Pinochet (1915-2006), serviu como um marco fundamental para a disseminação e adoção do programa neoliberal em todo o mundo. Embora tenha sido o primeiro experimento neoliberal sistemático, essa abordagem econômica ganhou destaque e acabou por inspirar outros países, como a Inglaterra nos anos 1980 (ANDERSON, 1995).

A disseminação do neoliberalismo nos países da Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE), incluindo a Inglaterra, ganhou impulso em virtude da crise econômica enfrentada na década de 1990. Segundo as análises de Anderson (1995), o projeto neoliberal enfrentou outras crises, por exemplo, a de 1991. Nesta ocasião, o capitalismo avançado atravessou uma recessão profunda, afetando quase todos os países ocidentais, incluindo a Inglaterra e os Estados Unidos. Tanto a dívida pública quanto a dívida privada, atingiram níveis alarmantes. Conforme este autor, a estagnação econômica no início da década de 1990 levou a oscilações nos índices econômicos, causando um pânico devastador nos países da OCDE. Como resultado, milhões de pessoas ficaram desempregadas, a recessão generalizada levou ao aumento da dívida pública e privada em diversos países ocidentais.

Diante desse contexto adverso, o neoliberalismo não foi rejeitado, mas sim reforçado e incentivado. Isso pode ser atribuído tanto à crença em suas premissas teóricas, que prometiam soluções para a crise, quanto aos interesses políticos e econômicos de determinados grupos. A crise econômica da década de 1990, longe de questionar o neoliberalismo, reforçou sua presença e levou ao seu fortalecimento em âmbito internacional.

Reitera-se que, para Anderson (1995), o neoliberalismo requer certas condições para alcançar sucesso em sua implementação. Entre essas condições estão a existência de um livre mercado que possibilite as privatizações, a flexibilização das leis trabalhistas e, por fim, a priorização do capital sobre o social. No entanto, ao fazer uma análise geral, o autor conclui o seguinte:

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

Da década de 1990 para cá tem-se que reconhecer que esse diagnóstico do autor tem-se aprofundado sobremaneira. Dessa forma, a trajetória do neoliberalismo vem tendo repercussões não apenas no âmbito econômico e no

mundo do trabalho, mas também vem se estendendo a outras esferas sociais, incluindo a educação. No contexto neoliberal, a educação passa a ser inserida no mercado e assume valor e propósitos específicos, como a preparação para o mundo do trabalho, visando à produtividade e adaptabilidade às exigências e às concepções ideológicas do setor empresarial.

Freitas (2018), na obra *A Reforma Empresarial da Educação*, descreve como este movimento afetou a concepção e a prática da educação, colocando-a no âmbito do mercado, submetendo-a à lógica e às demandas do setor privado. Para este autor, essa abordagem trouxe consequências significativas para a equidade, a qualidade e os propósitos sociais da educação. Desde a origem do neoliberalismo faz emergir uma nova corrente política de direita que resulta da convergência entre o conservadorismo e o individualismo mercadológico, combinando o liberalismo econômico com o autoritarismo social. Esse movimento não se limita apenas ao aspecto econômico, mas também possui uma dimensão ideológica. Sua visão defende a apropriação privada e a acumulação de riqueza de forma contínua, em detrimento do público e do Estado.

Dessa maneira, a concepção de educação sob a ótica neoliberal passa por uma transformação significativa. Anteriormente, a educação era reconhecida como um direito fundamental, porém, dentro do ideário neoliberal, passou-se a compreendê-la como um serviço a ser prestado. Essa alteração de perspectiva acarreta implicações profundas na forma como a educação é concebida e abordada nas políticas públicas (FREITAS, 2018).

Essa mudança paradigmática resulta em uma visão de educação pautada pelos princípios do mercado. A educação é entendida como um produto a ser ofertado e adquirido, e os indivíduos são considerados clientes em busca de resultados tangíveis. Nessas condições, a eficiência, a competitividade e a rentabilidade ganham maior relevância do que os aspectos sociais e humanistas da educação, conforme explica o autor a seguir:

[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do estado, o que justifica a sua privatização. [...] No campo teórico, a reforma permite alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige

um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda (FREITAS, 2018, p. 29).

Nesse contexto, várias organizações internacionais³⁰ surgem como poderosos agentes da globalização econômica, dando ênfase particular à educação, impondo uma mudança na lógica da escola que estava direcionada aos fatores sociais, culturais e políticos. Na esteira da reformulação do papel do Estado no âmbito da nova ordem mundial justificou-se a necessidade de reformas educacionais e da incorporação da iniciativa privada na gestão educacional.

Conforme já exposto, a concepção neoliberal de educação desloca o sentido humanista da educação para a naturalização³¹ da educação com valores neoliberais. Nesse sentido, presenciam-se os discursos das reformas do ensino carregados dos valores do mercado.

O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que tinham, até lá, constituído o mundo escolar, são substituídos por novos critérios operacionais: a eficiência, a mobilidade, o interesse. É que a escola muda seu sentido: ela não é mais o local de assimilação e de presença frequente as grandes narrativas que forjam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, ela é lugar de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2004, p. 22-23).

Em conexão direta com esse discurso, as reformas educacionais são propostas e executadas em nome de uma tal modernização. Transformam as escolas em espaço de investimento para o capital humano³² como condição para o

³⁰ As organizações internacionais tiveram o seu surgimento, em sua maioria, na segunda metade do século XX. Com a globalização e o fim da Guerra Fria, elas se consolidaram como importantes atores no cenário internacional, ocupando um lugar cada vez mais importante na economia, na política e na cultura mundial. Entre eles, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) (LESSARD, 2021).

³¹ Manzi (2022) explica que: “[...] se tornou natural que os economistas ditem o caminho da escola. Encontramos, portanto, uma concepção de gestor educacional; de pedagogo diretivo; a presença de um avaliador científico [...] tornou-se lugar comum levar em conta a satisfação do consumidor, realizando uma gestão da produtividade do aluno, na inovação, na flexibilidade, na capacidade de competir” (MANZI, 2022, p. 30).

³² “Os economistas designam como capital humano, o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos. São as qualificações adquiridas inicialmente, seja no sistema de formação, seja na experiência profissional. [...] Assim, segundo a OCDE, o capital humano reúne os conhecimentos, as qualificações, as competências e as características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico” (LAVAL, 2004, p. 25).

progresso individual e social. Essa ideologia encontra-se associada ao critério de democratização das oportunidades educativas, modificando o sentido da educação que começa a ser valorizada como investimento.

A discussão sobre as reformas educacionais propostas em nome da modernização, mencionadas anteriormente, está intrinsecamente relacionada aos elementos discutidos nos trabalhos de Freitas (2018). Nessa abordagem, a educação é vista como instrumento de ação para o mundo racionalizado, visando preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, tornando-se um investimento para o desenvolvimento pessoal e social. Conforme explica Laval (2004):

Ela se transformou em um instrumento essencial de ação em um mundo racionalizado, que só pode ser dominado através da utilização de modos de raciocínio que necessitam uma aprendizagem cultural. De modo geral, o utilitarismo que caracteriza o “espírito do capitalismo” não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho (LAVAL, 2004, p. 23).

Nessa concepção, o conhecimento é valorizado como um meio de aumentar a eficiência dos processos de produção, melhorar a capacidade de competição e promover o desenvolvimento econômico.

A produtividade e a eficiência também são valores-chave nas reformas educacionais. Sob a ótica neoliberal, a educação é concebida como um investimento que deve gerar retornos econômicos. Essa abordagem enfatiza a perspectiva utilitarista da educação, em que o valor é atribuído principalmente aos resultados quantificáveis, em detrimento de uma visão mais abrangente e humanística do processo educativo. Em outras palavras:

[...] o espírito do capitalismo não é contra o saber em geral, nem mesmo contra o saber para um maior número de pessoas, ele vê o saber como uma ferramenta a serviço da eficácia do trabalho. É ainda mais verdadeiro hoje em dia, em uma época onde o capitalismo, fundamentado no saber, cognitivo, informacional, supõe uma elevação do nível de conhecimento da população (LAVAL, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, o capitalismo valoriza o conhecimento como um recurso estratégico para impulsionar a produtividade e a competitividade. Além disso, a educação passa a ser vista como um investimento para a formação de

recursos humanos altamente qualificados, visando atender às demandas do mercado de trabalho. Objetivando a preparação dos indivíduos para se tornarem trabalhadores competitivos e adaptáveis, capazes de contribuir para o crescimento econômico.

Portanto, é possível estabelecer uma conexão intrínseca entre o discurso da modernização educativa, da competitividade, da produtividade e da eficiência com as reformas educacionais propostas, com vistas a atender aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais. Esses elementos revelam uma mudança de paradigma em relação à concepção e à valorização da educação, que passa a ser vista como investimento e preparação para o mercado de trabalho, cujo enfoque nos resultados mensuráveis assume um papel central em detrimento de uma educação mais ampla, humana, portanto, tendo como prioridade o desenvolvimento pleno dos indivíduos e da sociedade como um todo. No entanto, contrariado essa perspectiva, Laval (2004, p. 12) explica o seguinte:

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As reformas orientadas pela competitividade tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a qualidade do trabalho. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do gerenciamento educativo, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas centradas na produtividade.

Essa transformação dos modelos educacionais reflete na reconfiguração de seus objetivos e propósitos. A principal ênfase é colocada no desenvolvimento das capacidades individuais voltadas para a inovação e para a formação de uma força de trabalho qualificada, capaz de contribuir na produção, comunicação e disseminação do conhecimento. A ênfase recai, assim, na preparação dos indivíduos para atender às demandas do mercado e às exigências das novas tecnologias.

No entanto, é importante ressaltar que essa nova perspectiva traz consigo implicações significativas na forma como a educação é concebida e valorizada. Segundo Laval (2004), a ênfase na eficiência e na produtividade tem como consequência a redução das escolas a meros instrumentos de investimento em

capital humano, cujo objetivo principal é impulsionar a produtividade e o crescimento econômico. Nas suas palavras:

As reformas liberais da educação são, portanto, duplamente guiadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições sistemáticas das economias. As reformas que, em escala mundial, pressionam para a descentralização, para a padronização dos métodos e dos conteúdos, para o novo gerenciamento das escolas, para a profissionalização dos professores, são fundamentalmente competitiveness-centred. A escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, valor que era interpretado, de resto, de maneira muito diferente segundo as correntes políticas ideológicas, está orientada, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada (LAVAL, 2004, p. 13).

Indubitavelmente, essas palavras confirmam como a escola, isto é, educação se transformou no contexto neoliberal, impulsionada pela lógica da competitividade econômica global, ela reorientou os objetivos educacionais e uma reconfiguração atribuiu novos valores ao conhecimento. Isso levanta questões sobre os impactos dessas transformações na formação dos indivíduos e no sentido verdadeiro da educação para a emancipação.

Retomando o estudo de Freitas (2018), reitera-se que, sob essa perspectiva ideológica, as escolas são vistas como instituições que devem preparar as crianças para competir em um mercado global. Infelizmente, isso resultou na perda da essência da educação como possibilidade para a formação humana e para a transformação social. Para esse pensador, a padronização do ensino e da aprendizagem, segundo orientações neoliberais, reforçam os valores do capital que priorizam a competição e o individualismo em detrimento da cooperação e da responsabilidade social. Essa abordagem inevitavelmente aumentará o declínio na qualidade da educação e exacerbará as desigualdades sociais, o individualismo e a competição.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos são igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que

advêm as finalidades que ele atribui à educação (FREITAS, 2018, p. 31).

Essa doutrina deu apoio a todos os princípios de naturalização dos valores neoliberais na educação, tornando-se a forma de pensar e de fazer a educação imbuída por essa ideologia, transformando-se a formação em mais pragmática e instrumental, visando à preparação rápida para atender aos reclames do mercado, valendo-se de métodos de ensino para transmissão, armazenamento de conteúdos e treinamento para responder com eficiência a testes que quantificam o desempenho estudantil.

Esse breve panorama feito à história da educação e da sociedade contemporâneas apontam as mudanças e transformações ocorridas com a reestruturação do capitalismo e com as formas de dominação que se renovaram por meio das crises econômicas e sociais. Para Dardot e Laval (2016, p. 22):

O Estado neoliberal, para além de seus traços específicos e a despeito de seu intervencionismo, continua a ser visto como um simples instrumento nas mãos de uma classe capitalista desejosa de reestruturar uma relação de força *vis-à-vis* aos trabalhadores e, desse modo, aumentar sua parte na distribuição de renda.

Estabelecendo uma analogia com Adorno (1995a, p. 127) tem-se que admitir que “[...] tudo isso se relaciona de um modo ou de outro à velha estrutura vinculada à autoridade, a modos de agir”. Trata-se, na verdade, do fundamento da conhecida divisão social, melhor dizendo, da contradição entre o capital e o trabalho, da exploração e dominação do homem sobre o próprio homem. A democracia na sociedade autoritária promete a igualdade em termos de direitos humanos, mas, na verdade, encontra-se vinculada ao projeto capitalista de manutenção da divisão entre as classes, ou seja, na dominação de uma classe social com domínio do capital por outra desprovida destas condições.

Jay (1988), em seu livro *As ideias de Adorno*, aponta as conclusões de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento sobre as formas pelas quais a sociedade minou seu potencial emancipador. O efeito pernicioso do desenvolvimento e da racionalidade eliminou a capacidade de reflexão do indivíduo, promovendo uma redução fortuita da realidade, que resulta no declínio da consciência humana.

A consequência disso, conforme análise crítica realizada à sociedade do tempo de Adorno e Horkheimer (1985), foi o avanço da razão instrumental que a tudo domina e da ideologia que subtrai a autonomia do indivíduo, tornando-o útil ao sistema, sendo adaptado e conformado, eliminando dele qualquer possibilidade de resistência. Dessa maneira, esses teóricos denunciam a tendência da sociedade capitalista em submeter o homem a um processo de homogeneização ao coletivo para atender às necessidades do capital.

Diante desse irrefutável diagnóstico frente às transformações históricas e sociais em que os indivíduos se encontram, considera-se importante entender a relação entre a Indústria Cultural e o Neoliberalismo para entender o processo de formação humana a partir da influência da atual apropriação da cultura pelo capital.

1.3 Sobre a Indústria Cultural e o Neoliberalismo

A sociedade capitalista se consolidou a partir da Revolução Industrial no século XVIII, legitimando-se pelo trabalho, mediante a promessa dos ideais de igualdade, liberdade e autonomia. Conceitos construídos a partir de uma interpretação que julgava o fim da dominação de um homem sobre o outro e pela ideologia da igualdade entre os seres humanos, mas que na verdade era a construção de uma nova ideologia de dominação por uma nova classe social, isto é, a burguesia.

As raízes dessa realidade estão presentes na sociedade contemporânea, cuja marca é a organização da economia burguesa, orientada pela razão instrumental e pela racionalidade técnica. A sociedade moderna industrial se estrutura através de um projeto político e ideológico de emancipação pelo conhecimento racional e pela consolidação de uma cultura de mercado que visa ao lucro e a acumulação de riquezas, assim como o fortalecimento da sociedade do consumo e a mudança de valores e práticas culturais promovidas pelos meios de comunicação via Indústria Cultural e políticas neoliberais.

Para Adorno e Horkheimer (1985), o princípio produzido pelo processo técnico e pelo progresso material imprime na cultura a essência da Indústria Cultural, a qual a lógica da industrialização e do processo de produção de massa influencia e modela a vida e a cultura, com o intuito de adaptar e integrar as

massas à ordem social vigente. Os autores denunciam a transformação da cultura em virtude da influência trazida pelos mecanismos de dominação da Indústria Cultural. Ela passa a se identificar com o processo industrial, submetendo a vida em sociedade ao poder do capital e ao processo de seriação e padronização dos bens de produção. A cultura passa a ser um negócio e os indivíduos participantes dessa cultura tornam-se produtores e consumidores desse sistema.

Dessa forma, o termo “Indústria Cultural” foi cunhado pelos frankfurtianos, na década de 1940, como uma expressão crítica que refletia sobre os desdobramentos da sociedade capitalista no âmbito da produção cultural. Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), em suas análises, apontaram para a padronização e mercantilização da arte e da cultura, que resultaram na fragilização de sua verdadeira finalidade de estimular o pensamento humano. Eles examinaram a formação da civilização ocidental e a crescente dominação social capitalista, lançando luz sobre a relação complexa entre cultura e barbárie. A construção do termo Indústria Cultural é descrita por Adorno (1986b, p. 92) da seguinte maneira:

Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular. Ora, dessa arte a indústria cultural distingue radicalmente. Ao juntar elementos de há muito correntes ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos fazem-se, mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto a concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores.

Todavia, esta denúncia a respeito da relação entre cultura e indústria não se atém apenas ao processo de produção em sentido estrito. Adorno e Horkheimer (1985) trazem contribuições essenciais para desvelar, através de

uma análise crítica, quais são os procedimentos e estratégias da Indústria Cultural. Em primeiro lugar, ela exerce a função de portadora da ideologia dominante, a qual transmite sentido a todo o sistema, produzindo e difundindo os bens culturais para a sociedade, transformando-os em mercadoria. Os meios técnicos tendem a se uniformizar, o progresso técnico transforma tudo em descartável e o capitalismo industrial passa a comandar todos os aspectos da vida dos indivíduos, exercendo seu domínio.

Por toda a parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas políticos, o trabalho industrial tornou-se o modelo de sociedade. Evolui para uma totalidade, porque modos de procedimento que se assemelham ao modo industrial necessariamente se expandem, por exigência econômica, também, para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura. Por outro lado, a sociedade é capitalismo em suas relações de produção. Os homens seguem sendo o que, segundo a análise de Marx, eles eram por volta da metade do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente trabalhadores, que têm de se conformar às características das máquinas a que servem, mas, além deles, muito mais, metaforicamente: obrigados até mesmo em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele (ADORNO, 1986a, p. 68).

A análise adorniana revela que essa racionalidade se baseou na reprodutibilidade mecânica dos bens culturais, supostamente com o objetivo de promover a autonomia, singularidade e individuação. Entretanto, a reprodutibilidade mecânica desses bens resultou em processos de normalização e padronização, evidenciando sua essência puramente instrumental. A Indústria Cultural utiliza dessa tecnologia idealizada pela ciência para difundir e propagar os bens culturais pelo rádio, pelo cinema e pela televisão.

Assim, a Indústria Cultural reflete a falsa democratização da cultura, realizada pela massificação dos meios de comunicação. Transforma-se em um sistema que se define como um negócio e vai conferindo a todos os seus produtos “[...] a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114). Esses meios de difusão não tentam mais se manifestar como arte, eles são parte do mecanismo de controle e de domínio realizado pelo sistema econômico.

A Indústria Cultural é também subordinada aos grandes monopólios capitalistas, setores poderosos da indústria, como, por exemplo: aço, petróleo, eletricidade, química. Nesse sentido, a Indústria Cultural é ao mesmo tempo, artifício e produto do sistema capitalista.

Adorno e Horkheimer (1985), no ensaio, “A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, firmam que, a partir do advento da Indústria Cultural, as sociedades modernas se tornaram cada vez mais dependentes da racionalidade objetificada, nesse sentido:

A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma. [...] Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalçada pelo controle da consciência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Os autores denunciam a transformação da cultura em virtude da influência trazida pelos mecanismos de dominação da Indústria Cultural. Dentro dessa lógica, todas as relações sociais também são reduzidas ao valor de troca³³, à produção padronizada e ao mecanismo de manipulação das consciências através dos meios de comunicação de massa que impõem padrões de consumo e formação de comportamento moral e político, reduzindo a capacidade de resistência e de pensamento crítico. Quanto a isso, Adorno (1986a, p. 67) afirma “[...] Paralela à regressão da sociedade ocorre uma regressão do pensamento sobre ela”.

As tecnologias de comunicação de massa passam a divulgar e a legitimar a ideologia da produção e do consumo, modelando a cultura de acordo com o processo produtivo. A crítica efetuada pelos frankfurtianos aponta as estratégias realizadas pela Indústria Cultural que objetiva a obliteração do pensamento, sobrecarregando a mente com imagens publicitárias, televisivas, investidas de marketing sorrateiro para promover novos e velhos produtos. Ela destaca-se por

³³ “No processo de troca, expressa-se algo de homogêneo, e a única propriedade comum a todas as mercadorias é a de serem produtos do trabalho. Assim o processo de troca torna homogêneas todas as modalidades de trabalho que produz mercadorias. Esse trabalho homogêneo que produz mercadorias é chamado de trabalho abstrato. O valor é então definido como a objetificação ou materialização do trabalho abstrato, e a forma de aparência do valor é o valor de troca de uma mercadoria. Assim sendo, a mercadoria não é um valor de uso e um valor de troca, mas um valor de uso e um valor” (BOTTMORE, 2001, p. 398).

oferecer produtos que proporcionam uma satisfação superficial, seduzindo o sujeito acrítico e submetendo-o ao seu domínio absoluto.

A televisão visa uma síntese do rádio e do cinema, que é retardada enquanto os interessados não se põem de acordo, mas cujas possibilidades ilimitadas prometem aumentar o empobrecimento dos materiais estéticos a tal ponto que a identidade mal disfarçada dos produtos da indústria cultural pode vir a triunfar abertamente já amanhã – numa realização escarninha do sonho wagneriano da obra de arte total. A harmonização da palavra, da imagem e da música logra um êxito ainda mais perfeito do que no Tristão, porque os elementos sensíveis – que registam sem protestos, todos eles, a superfície da realidade social – são em princípio produzidos pelo mesmo processo técnico e exprime sua unidade como seu verdadeiro conteúdo. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116-117).

Observa-se, a partir dessas afirmações, que a Indústria Cultural vai conferindo a todos os seus produtos um ar de semelhança, dada pela repetição em série no instante da sua produção, bem como do lazer (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O esquematismo, segundo os autores, é o primeiro serviço prestado pela Indústria Cultural, que caracteriza o esquema pensado propositalmente com a finalidade de controlar as mentes e garantir a redução da capacidade interpretativa dos indivíduos frente à previsibilidade de seus produtos.

Na perspectiva desses filósofos, o esquematismo cumpre a função de anular qualquer possibilidade de resistência afirmativa do sujeito. A arte e a cultura transformam-se em mercadorias reproduzidas em séries e, designadas adestrar o espectador, domesticá-lo ao estilo dos filmes, das músicas e dos entretenimentos, tornando até os momentos de lazer oportunidades de consumo “[...] a Indústria Cultural transforma, ideologicamente, o precioso tempo livre em extensão do trabalho” (SCAREL, 2016, p. 71).

Assim, o pensamento crítico é enfraquecido e suprimido, deixando de questionar as estruturas de poder, as desigualdades e as injustiças presentes na sociedade. A regressão do pensamento reflete a subjugação da consciência às ideologias e aos interesses da Indústria Cultural e do sistema neoliberal como um todo.

Na medida em que nesse processo a indústria cultural inegavelmente especula sobre o estado de consciência e inconsciência de milhões de pessoas às quais ela se dirige, as massas não são, então, o fator

primeiro, mas um elemento secundário, um elemento de cálculo; acessório da maquinaria. O consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer, ele não é o sujeito dessa indústria, mas seu objeto. O termo *mass media*, que se introduziu para designar a indústria cultural, desvia, desde logo, a ênfase para aquilo que é inofensivo. Não se trata nem das massas em primeiro lugar, nem das técnicas de comunicação como tais, mas do espírito que lhes é insuflado, a saber, a voz de seu senhor. A indústria cultural abusa da consideração com relação às massas para reiterar, firmar e reforçar a mentalidade destas que ela toma como dada a priori e imutável. É excluído tudo pelo que essa atitude poderia ser transformada. As massas não são a medida, mas a ideologia da indústria cultural, ainda que esta última não possa existir sem a elas se adaptar (ADORNO, 1986b, p. 93).

A análise revela de forma contundente como o capitalismo industrial estabelece seu amplo domínio sobre todos os setores da sociedade, exercendo controle e influência sobre a consciência dos indivíduos. Segundo a perspectiva de Adorno (1986b), a Indústria Cultural desempenha um papel crucial nesse processo, ao transformar a cultura em uma ferramenta de manipulação e conformação das massas. Assim, ela perpetua e fortalece a dominação, estabelecendo um sistema em que a submissão e a uniformidade são amplamente aceitas e interiorizadas pelos indivíduos. Nesse contexto, a Indústria Cultural se consolida como um instrumento poderoso de controle e manipulação, reforçando a lógica do capitalismo avançado.

Estabelecendo a conexão entre a Indústria Cultural e o projeto Neoliberal, infere-se, a partir dos estudos de Anderson (2012), que a reconfiguração do sistema capitalista, buscou pela reprodução e expansão da dominação social ampla e mais efetiva, conduzindo à ampliação de sua lógica instrumental e de seus modelos produtivos racionalizados para o campo artístico, cultural e educacional. Nesse sentido, se anteriormente, durante a era liberal do capital, esses domínios possuíam certa autonomia em relação à produção industrial, nessa nova reconfiguração, eles passam a ser profundamente integrados, dando origem a um sistema de produção em massa. De maneiras inéditas, os elementos culturais e educacionais foram cooptados e inseridos no sistema de acumulação de capital como mercadorias em grande escala.

Dessa forma, a Indústria Cultural representa uma das facetas mais preocupantes da sociedade contemporânea, pois ela molda e controla tanto a produção cultural quanto as interações humanas. Sob a lógica do capitalismo

tardio³⁴, essa indústria se desenvolveu de forma intensa, transformando a cultura e a educação em mercadoria padronizada e de fácil assimilação e adaptação, visando apenas o lucro e a maximização dos ganhos. Dentro desse contexto, a Indústria Cultural trata o ser humano como um mero objeto, reduzindo-o a um instrumento de trabalho e consumo.

Nessa perspectiva, cruel e perversa, o sujeito torna-se parte de uma engrenagem voltada para a produção em massa, na qual a criatividade e a originalidade são suprimidas em prol de fórmulas pré-estabelecidas que visam assegurar o lucro e a competitividade.

O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que ficagravado é a sequência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda a diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio, o produto prescreve toda reação: não por sua estrutura temática — que desmorona na medida em que exige o pensamento através de sinais. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 128).

Os autores revelam que a busca incessante pela diversão e entretenimento, perpetua a lógica capitalista que subjuga os indivíduos. O propósito da Indústria Cultural é exercer seu poder voraz em todos os aspectos da sociedade, moldando os valores, desejos e percepções das pessoas. Nessa dinâmica, o indivíduo se torna um mero espectador, um objeto de consumo, cujas experiências culturais são padronizadas e desprovidas de autenticidade.

Diante desse contexto, torna-se evidente a relevância das críticas elaboradas por Adorno e Horkheimer (1985) em relação às implicações da Indústria Cultural nas sociedades contemporâneas, especialmente no que se refere ao seu poder de exploração e dominação dentro da estrutura social

³⁴ Esse termo é utilizado por Adorno (1986a) por intermédio do texto “Capitalismo tardio ou sociedade industrial?” no qual este frankfurtiano afirma que essa denominação se referia também à “sociedade industrial”, significando que “o sistema capitalista ainda domina de acordo com o seu modelo, independentemente de como ele se tenha modificado, ou se com o desenvolvimento industrial o próprio conceito de capitalismo, a diferença entre Estados Capitalistas e não capitalistas, e até mesmo a crítica ao capitalismo tornaram-se obsoletos” (ADORNO, 1986a, p. 62). Contudo, convém esclarecer que o capitalismo tardio para Adorno, embora possa parecer que não haja alinhamento, tem o mesmo sentido da entrada no neoliberalismo na década de 1980 nos países de domínio industrial.

burguesa. A perspectiva apresentada pelos frankfurtianos revela o sistema de exploração que busca controlar todos os aspectos da vida humana, deixando pouco ou nenhum espaço para autonomia e liberdade individual. A Indústria Cultural se estabelece como um mecanismo que molda e direciona as percepções, desejos e valores dos indivíduos, impondo uma lógica alienante e padronizada.

No ensaio intitulado “Capitalismo tardio ou sociedade industrial”, Adorno (1986a, p. 67) enfatiza a força da dominação exercida sobre os seres humanos, sendo o processo econômico identificado como o principal meio de subjugação. Segundo suas reflexões, “[...] A dominação sobre seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico”. Por meio dessa abordagem, é possível obter uma compreensão mais abrangente dos desafios que devem ser enfrentados pela sociedade.

Retomando o raciocínio anterior, a partir das considerações de Dardot e Laval (2016) acerca das profundas transformações sociais sob a influência do neoliberalismo, observa-se a emergência de uma razão totalizante, na qual a lógica empresarial e competitiva permeia todos os domínios da vida, demandando uma dedicação plena por parte do indivíduo em relação ao trabalho e à busca incessante pela eficiência. Essa ideologia reforça a concepção de que cada pessoa é responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, fomentando uma mentalidade de constante autoaperfeiçoamento. Incentiva-se o indivíduo a se tornar seu próprio empreendedor, adotando técnicas e estratégias visando alcançar elevados níveis de desempenho e satisfação pessoal.

O sujeito produtivo foi a grande obra da sociedade industrial. Não se tratava apenas de aumentar a produção material; era preciso também que o poder se redefinisse como essencialmente produtivo, como um estimulante da produção cujos limites seriam determinados apenas pelos efeitos de sua ação sobre a produção. Esse poder essencialmente produtivo tinha como correlato o sujeito produtivo, não só o trabalhador, mas o sujeito que, em todos os domínios de sua vida, produz bem-estar, prazer e felicidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

Vê-se a partir de tal afirmação que, no âmbito individual, o neoliberalismo molda o sujeito de acordo com a nova realidade, transformando os indivíduos em agentes empreendedores, flexíveis, competitivos e adaptáveis à nova ordem, com o objetivo de enfrentar

constantemente as transformações do mercado de trabalho. Essa nova perspectiva de mundo exige do sujeito uma busca incessante por superação, uma habilidade de se adaptar às mudanças impostas pelo mercado e às flutuações das demandas. O indivíduo é colocado diante da necessidade de se reinventar constantemente, de adquirir novas habilidades e de se ajustar rapidamente às exigências do ambiente profissional. Essa lógica neoliberal enfatiza a responsabilidade individual, transferindo para o sujeito a responsabilidade pelo seu próprio sucesso e progresso, ao mesmo tempo em que cria um ambiente de competição constante e incerteza.

Dentro desse contexto, a Indústria Cultural é influenciada pelos princípios do capitalismo avançado, instrumentaliza a cultura como uma mercadoria, submetendo-a às lógicas de produção e consumo predominantes na sociedade contemporânea. O sujeito é tratado como um mero objeto dentro desse sistema, cujo propósito é maximizar os ganhos econômicos em detrimento da valorização da expressão artística e da diversidade cultural. A criatividade e a originalidade são suprimidas em prol de padrões pré-determinados que visam atender aos interesses comerciais. Conforme explica Adorno e Horkheimer (1973, p. 98):

Sem dúvida está ficando difícil separar o progresso técnico, não da civilização, mas da prostração na idiotia, em tal medida os homens estão sendo marginalizados do processo de produção de bens. A técnica é dona não só do corpo como do espírito dos homens e há uma cortina de mistificação tecnológica, tal como existe uma “cortina monetária”, de que a teoria econômica nos fala.

Adorno e Horkheimer (1973) elucidam, por meio de sua análise crítica, as profundas transformações geradas pelo avanço do capitalismo avançado. Um dos aspectos centrais abordados é a perda de identificação do sujeito com os bens por ele produzidos. Sob a lógica do capital, os produtos, instrumentos ou bens assumem uma autonomia opaca, obscurecendo as relações humanas que se encontram mediadas pela técnica. Essa autonomia conferida aos objetos produzidos dentro dessa lógica capitalista estabelece uma cisão entre os indivíduos e suas próprias criações, gerando um distanciamento e uma alienação em relação ao processo produtivo. O sujeito é relegado a uma condição de mero

espectador, no qual não se reconhece plenamente naquilo que é capaz de produzir.

Nessa perspectiva, a educação e, conseqüentemente, a formação humana são influenciadas pelos princípios do mundo produtivo. É notável como a lógica econômica dominante subjuga a cultura e a educação, transformando-as em meros instrumentos de movimentação eficiente das cadeias produtivas. Sob a lógica neoliberal, a Indústria Cultural desempenha um papel crucial na ampliação do domínio sobre as consciências individuais, resultando em uma sociedade cada vez mais homogeneizada e empobrecida em termos de diversidade cultural.

Verifica-se a partir dos autores que, no contexto do neoliberalismo, a Indústria Cultural desempenha um papel fundamental ao ampliar o controle sobre as consciências individuais. Essa instrumentalização da cultura resulta de estratégias que visam potencializar o domínio sobre as percepções, atitudes e comportamentos dos sujeitos, moldando suas formas de pensar e agir de acordo com os interesses econômicos. Assim, a Indústria Cultural assume um papel de destaque na perpetuação e fortalecimento do poder dominante, relegando a cultura a uma condição submissa à lógica de mercado. Esse processo restringe a diversidade cultural e limita a capacidade crítica dos indivíduos, comprometendo a pluralidade de perspectivas e a busca por uma formação humana integral e autônoma.

Em meio a essa realidade, os valores que passam a ter sentido na sociedade são os da concorrência, da competitividade, do protagonismo e do empreendedorismo. Esses valores são promovidos como fundamentais para o sucesso e a realização pessoal, reforçando a lógica da busca incessante pelo sucesso no contexto econômico.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA DE FRANKFURT E A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Este capítulo objetiva fazer uma breve incursão à Indústria Cultural, a partir do estudo do estado da arte, buscando detectar as principais contradições na Educação evidenciadas nos conteúdos de dissertações e teses contidas na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, apresenta uma caracterização da Indústria Cultural, com base nos textos de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985). Neles são apresentados o conceito “Indústria Cultural” expressão utilizada pela primeira vez em 1947, por meio da publicação da *Dialética do Esclarecimento*. A obra refere-se a um período de ascensão do mundo industrial moderno, resultado do capitalismo monopolista¹.

Diante disso, a proposta da presente investigação é utilizar-se das concepções teórico-conceituais da Teoria Crítica frankfurtiana para contextualizar a Indústria Cultural e sua influência no processo da cultura e da formação humana. Para tanto, no primeiro item, faz-se uma aproximação à Indústria Cultural e a Educação. Em seguida, procura-se apresentar a Teoria Crítica frankfurtiana e sua percepção sobre a padronização dos comportamentos e a necessidade de cultivar o comportamento crítico. O último item do capítulo refere-se à influência da Indústria Cultural no processo de (de) formação humana.

2.1 Estado da Arte Sobre a Indústria Cultural e a Educação

Conforme apontado acima, para a realização deste estudo utiliza-se o tipo de pesquisa denominado de estado da arte com vistas a sistematizar a produção científica de nível *Stricto-Sensu* (dissertações e teses), em um recorte histórico de dez anos (2011-2021), contidos na área das ciências humanas e sociais, sobre a Indústria Cultural e a Educação tendo a plataforma BDTD como

¹ O capitalismo monopolista representa uma fase no desenvolvimento do capitalismo, marcada por transformações significativas, incluindo o surgimento dos monopólios, mudanças no papel dos bancos, impacto global e mudanças econômicas, transição para empresas em grande escala, e a fusão de capitais monopolistas industriais com bancários. De acordo com Netto e Braz (2013, p. 16): “[...] o capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxiana. Repondo estes caracteres em nível econômico-social e histórico-político distinto, porém, a idade do monopólio altera significativamente a dinâmica inteira da sociedade burguesa: ao mesmo tempo em que potencia as contradições fundamentais do capitalismo”.

fonte de coleta dos trabalhos analisados. Para este fim levou-se em consideração quatro palavras-chave: Indústria Cultural, Formação Humana, Semi-formação² e Educação. Esclarece-se, no entanto, que a intenção da realização deste procedimento foi unicamente o de captar, a partir do Estado da Arte o que se produziu acerca da temática objeto desta pesquisa, que é a Indústria Cultural e a Formação Humana.

Reitera-se que, a partir daí, busca-se detectar as contradições existentes nessa lógica dominante e manipuladora no atual contexto social, realizando-se uma análise teórica do assunto proposto através da pesquisa intitulada estado da arte. Na concepção de Soares, citada por Martins (2011, p. 29),

[...] as pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento chamadas, usualmente, de pesquisas do estado da arte, são recentes no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema — sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

Tendo-se como base nesse conceito, observa-se que a temática Indústria Cultural é objeto de estudo encontrado em diversas áreas do conhecimento, entre elas estão as Ciências da Comunicação, Designer, Linguística Aplicada, Comunicação e Semiótica, Arquitetura e Urbanismo, entre outras.

Levando em consideração as informações já apresentadas, reforça-se que o critério de seleção se baseou na leitura dos resumos sobre a categoria de contribuição no campo educativo. As investigações não selecionadas para esse “corpus” estavam fundamentadas em outras perspectivas de estudos. Após essa etapa, o estudo considerou o tema, os objetivos, as problemáticas abordadas, os procedimentos metodológicos adotados e os principais resultados e conclusões, a

² Este conceito foi desenvolvido por Adorno no ensaio “Teoria da Pseudoformação”, refere-se à forma limitada e fragmentada como a formação cultural é conduzida na sociedade contemporânea capitalista. De acordo com Maar (2003), “semiformação (Halbbildung) faz parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da “cultura de massas”. Quanto ao termo cultura de massas, Adorno afirma o seguinte: “Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços trata-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa expressão para substituí-la por ‘indústria cultural’, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 92).

fim de identificar os trabalhos que se relacionavam com a temática do presente objeto.

No primeiro momento a área de pesquisa selecionada foi a Área de Conhecimento das Ciências Humanas: Educação. Em seguida utilizou-se a busca pelo descritor Indústria Cultural, resultando um total de 34 trabalhos catalogados. Em seguida foram selecionados trabalhos que tiveram como objeto a formação humana, utilizando as seguintes palavras-chave: educação, formação cultural, semiformação e indústria cultural, seleção está que redundou em 9 (nove) trabalhos entre teses e dissertações.

Para facilitar a visualização e o entendimento das investigações selecionadas, a representação foi dividida em dois quadros. Mantendo como filtro a área do conhecimento “Educação” e os procedimentos metodológicos, considerando os descritores “Indústria Cultural”, “Formação Humana”, “Semi-formação” e “Educação”, apresenta-se o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Análise Palavras-chave e metodologias adotadas

	Título	Palavras-chave	Metodologia
1º	“A Contradição/Conflito entre a Formação Cultural e a Indústria Cultural em Theodor W. Adorno”.	Formação Cultural. Razão. Indústria Cultural. Educação. Semiformação.	Bibliográfica
2º	“Indústria Cultural e Infância: uma Análise da Relação entre as Propagandas Midiáticas, o Consumo e o Processo Formativo das Crianças”	Educação. Indústria Cultural. Infância. Sociedade do Consumo.	Bibliográfica. Empírica
3º	“Filosofia, Técnica e Indústria Cultural: Implicações à Educação em Theodor W. Adorno”	Filosofia. Educação. Ideologia. Indústria Cultural	Bibliográfica
4º	“Indústria Cultural e Educação: o YouTube como Espaço de Manifestações e Mediações das Tensões na Escola”	Educação. Youtube. Indústria Cultural. Emancipação, Semiformação	Bibliográfica
5º	“A Atualidade do Conceito Indústria Cultural: Reflexão sobre a Educação Danificada”	Semiformação. Educação pela dureza. Indústria Cultural	Bibliográfica
6º	“Experiência e Conceito: Possibilidades Formativas da Dialética Negativa de Theodor W. Adorno”	Filosofia. Formação. Dialética Negativa. Conceito. Experiência	Bibliográfica Teórica
7º	“Prejuízos Educacionais: a Semiformação Intensificada”	Educação. Ensino a distância. Indústria cultural.	Bibliográfica Empírica
8º	“Teoria Crítica, Educação e Infância: Impossibilidades Formativas nas Tramas da Indústria Cultural”	Teoria Crítica; Educação; Infância; Formação; Indústria Cultural.	Bibliográfica Teórica
9º	“Semiformação e Indústria Cultural: Percepções Docentes nos Cursos Presenciais de Pedagogia do Sudoeste Goiano”	Formação. Semiformação. Docente. Indústria Cultural. Pedagogia.	Bibliográfica. Empírica

Fonte: Dados Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações.

O Quadro 2 apresenta o recorte histórico dos dez anos investigados (2011-2021), especificando o nome completo do autor, a instituição à qual está vinculado e a respectiva titulação acadêmica, a seguir:

Quadro 2 – Produções Acadêmicas analisadas no período de 2011 a 2021

	ANO	Autor	Instituição	Titulação Acadêmica
1º	2011	Schulz, Paulo Ricardo	Universidade Federal do oeste do Paraná - UNIOESTE	Mestrado em Filosofia
2º	2011	Cardoso, Daniella Regina do Amaral	Universidade Estadual Paulista - UNESP	Mestrado Educação
3º	2012	Silva, Pedro Henrique Sousa da	Universidade Federal do Ceará - UFC	Mestrado Educação
4º	2012	Ferraro, Joêmia Ricarte	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr	Mestrado Ciências Humanas
5º	2013	Loibel, Tadeu Cândido Coelho	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAr	Mestrado Educação
6º	2013	Bandeira, Belkis Souza	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL	Doutorado Ciências da Educação
7º	2014	Duci, Juliana Rossi	Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara	Mestrado Educação
8º	2016	Santos, Jussimária Almeida dos	Universidade Federal de Goiás - UFG	Mestrado Educação
9º	2018	Gontijo, Evailda da Silva	Universidade Federal de Goiás - UFG	Mestrado Educação

Fonte: Dados retirados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD).

De forma geral, torna-se importante ressaltar que os trabalhos selecionados apresentam uma relação direta entre os temas abordados com a formação escolar. Eles fundamentam suas análises na Teoria Crítica frankfurtiana e em autores contemporâneos que mantêm uma interação ativa com seus respectivos objetos de pesquisa. Levando em consideração as informações ora apresentadas, trata-se de explicitar a análise sobre os pontos que foram considerados de cada investigação e mais significativos para o desenvolvimento desse estudo.

Na pesquisa de Schulz (2011), intitulada “A Contradição/Conflito entre Formação Cultural e Indústria Cultural em Theodor W. Adorno”, teve como objetivo analisar a contradição e o conflito existente entre a Formação Cultural e a Indústria Cultural a partir das contribuições da Teoria Crítica frankfurtiana, além disso a investigação visou apreender como a educação pode colaborar para o processo de construção de uma formação verdadeiramente crítica e autônoma. Schulz (2011) apresenta as concepções adornianas a respeito da formação cultural e da Indústria Cultural na era da técnica, revelando que, devido à instrumentalização da razão, a dialética entre civilização humana e

formação cultural não se manteve. Para esse pesquisador, esse foi um dos fatores que impediram a formação cultural e, conseqüentemente, a maioria e autonomia do sujeito.

Essa indústria passa a ser uma espécie de rei Midas, pois padroniza tudo aquilo que ela toca e, dessa maneira, padroniza também os gostos e elimina todas as particularidades, fazendo com que apenas o padrão se mantenha e o individual seja relegado ao exílio. A indústria cultural se constitui, assim, em uma forma de controlar as pessoas, pois cria o padrão e o impõe para toda a população, que o acaba aceitando como se fosse uma opção sua. Esse processo de manipulação a que a sociedade ficou sujeita cria o padrão e, assim, também age sobre a vontade da pessoa, tornando-a mais vulnerável à manipulação (SCHULZ, 2011, p. 13).

Na perspectiva desse autor, a teoria frankfurtiana ajuda a entender e analisar como a educação pode se desenvolver para um processo de formação crítica e autônoma do sujeito. Além disso, destaca que a busca pela maioria precisa ser diária, uma educação verdadeiramente formativa, não devendo se submeter aos paradigmas culturais que forçam a manipulação das consciências. Como principal conclusão do seu estudo, identifica o poder da Indústria Cultural e de que forma ela penetra na cultura e na educação moldando a vontade do sujeito, empurrando-o para a minoridade. No sentido metodológico, o autor realizou uma pesquisa bibliográfica, evidenciando um limite claro de classificação e análise de conteúdo. De toda forma, prevaleceu a teoria adorniana, com atenção especial a alguns livros e textos do filósofo que apontavam para contradição e conflito entre a formação cultural e a Indústria Cultural. O autor reconhece que o tema poderia ser aprofundado com algumas obras que não entraram no estudo, tais como *Dialética Negativa* e *Mínima Moralia*, auxiliando na compreensão mais ampla do objeto.

A investigação de Cardoso (2011), dissertação intitulada "Indústria Cultural e Infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças", teve como objetivo geral analisar a influência da Indústria Cultural na infância, centrando-se, particularmente, nas propagandas televisivas e na formação da criança. Seus objetivos específicos foram discutir sobre o cenário social no qual se insere a infância na contemporaneidade, refletir acerca da educação, frente à sociedade administrada, que postula pela necessidade de as crianças atenderem às

exigências do mercado e às condições de uma sociedade entregue ao consumismo. Assim, a proposta de Cardoso (2011) faz uma reflexão sobre a sociedade, a educação e os impasses que se apresentam no contexto atual. A autora identificou que, por intermédio dos meios de comunicação, as relações de consumo são cada dia mais estimuladas, em consequência disso a sociedade inverte seus princípios, valoriza-se mais os bens culturais e anulam-se os verdadeiros valores da humanidade.

Os principais autores utilizados para o embasamento teórico da investigação foram: Philippe Airès (1914-1984), George Agamben (1942), Walter Kohan (1961), Neil Postman (1931-2003) para se pensar a infância sob a ótica da Teoria Crítica. Além disso, a pesquisadora utilizou, principalmente, as ideias de Adorno (1903-1969) e Horkheimer (1895-1973) para compreender as contradições do capitalismo e da sociedade que se direciona para um grande progresso técnico. Para responder aos anseios e validar as teorias e hipóteses levantadas, a autora realizou uma pesquisa empírica, com enfoque metodológico qualitativo. Realizou-se um projeto na escola, com crianças entre 7 e 9 anos, pertencentes ao 2ª ano do Ensino Fundamental 1. A coleta dos dados foi dividida em duas partes, envolvendo as crianças em rodas de conversas e questionários enviados às famílias.

Como principais resultados desta investigação, a autora verifica como se dá a influência da Indústria Cultural, por meio das propagandas televisivas que atraem as crianças para todos os tipos de produtos, impulsionando-as ao consumo e estimulando-as à formação danificada que se perpetua no âmbito da sociedade contemporânea. A autora aponta a necessidade de reflexão a partir do tema trabalhado para poder estimular questionamentos para a promoção de uma educação mais contextualizada na infância, no sentido de buscar o movimento da reflexão crítica, uma vez que

[...] a fetichização da técnica e a reificação das consciências teimam em nos lembrar que as reconciliações entre indivíduo e a sociedade, entre o belo e o necessário, o mimético e o construído, o desejo e a cultura não foram ainda concretizados (ZUIN apud CARDOSO, 2011, p. 17).

A dissertação de Silva (2012), denominada de “Filosofia, Técnica e Indústria Cultural: Implicações à Educação em Theodor W. Adorno”, buscou

analisar como a educação se desenvolve no contexto do capitalismo tardio e administrado, e na formação humana adaptada pela razão instrumental. O estudo apresenta uma abordagem teórico-filosófica, constitui-se no esforço de apresentar o pensamento filosófico moderno de Adorno, relacionando-o à realidade atual. O pesquisador investiga os conceitos da *Dialética Negativa*, que denunciam criticamente a tecnicidade positiva expressa na forma nomeada de razão instrumental. Silva (2012) sugere a necessidade de desenvolver uma investigação sobre a técnica, analisando seu caráter contraditório. Para ele, a educação, a arte e o esporte foram capturados por essa ideologia técnico-instrumental, culminando em um “[...] processo formativo conservador-reacionário e alienante, atrelado às imposições colonizadoras do mundo fetichizado e globalizado” (SILVA, 2012, p. 45).

É possível, através dos apontamentos do autor, verificar como a racionalidade técnica acompanha a relação de reprodução econômica e influencia o processo formativo, tornando-o mais um dispositivo pragmático a serviço do sistema capitalista. A educação, segundo o estudo, torna-se um complexo que serve à reprodução social, um espaço fecundo para a disseminação dos ideais do capital, mantendo e reproduzindo os princípios neoliberais, desiguais e deficitários. O autor realiza um diálogo com a filosofia de Adorno e com a psicanálise freudiana para explicar a construção psicossocial do sujeito moderno, que se encontra alienado e dominado pela ideologia capitalista. Posteriormente, ele discute sobre o conceito de Indústria Cultural, relacionando-o com a análise da arte e as suas correlações com a educação. Ao realizar sua análise, o autor constata que a Indústria Cultural, usando meios modernos da comunicação e tecnologia, tornou a cultura em um fator econômico, alienando e dominando os indivíduos à ideologia do consumismo, e tudo se padroniza, os bens culturais se transformam em um modo ou objeto para gerar valor e lucro.

Na dissertação de mestrado, “Indústria Cultural e Educação: o YouTube como espaço de manifestações e mediações das tensões na escola”, Ferraro (2012) procurou analisar o espaço escolar e suas relações, influenciados pelos novos meios de comunicação e tecnologia. A pesquisadora teve como referência a Teoria Crítica da Sociedade, em especial as obras de Adorno e Horkheimer, buscando refletir sobre as relações professor e aluno imersos numa realidade perpassada de novas mídias, de ferramentas tecnológicas e de um grau

crescente de manipulação dos meios de comunicação e entretenimento e, conseqüentemente, segundo a autora, de semiformação dos educadores e dos alunos. Como objetivos específicos a autora buscou apresentar um levantamento analítico das condições em que a educação vem se desenvolvendo, para isso ela realiza um levantamento histórico considerando aspectos econômicos, sociais e políticos, em seguida dedica-se a analisar a influência das redes sociais e da Indústria Cultural nas relações entre escola, sociedade, professores e alunos.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e histórica. Além do levantamento teórico, a pesquisadora observou o ambiente escolar, as experiências ali vividas e a maneira como se processa as relações, em especial em alguns vídeos do YouTube postados por alunos da rede pública, assim como da rede privada. Buscou identificar e expor quais são as tensões que se manifestam nas redes sociais. Tem como fundamento os autores da Teoria Crítica frankfurtiana Adorno e Horkheimer, assim como Foucault no que diz respeito à análise das relações de poder e dos conceitos de punição e vigilância. Além da bibliografia básica e obras referenciadas, a autora pesquisou teses e dissertações e artigos tanto no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como em revistas especializadas em Educação e Filosofia.

A análise articulou-se com a discussão sobre os meios de comunicação e sua influência nas relações sociais e, também, na disseminação de mensagens subliminares, que são utilizadas por estes canais, tendo como objetivo induzir as escolhas e formar a necessidade de consumo no público. Além disso, o espaço virtual transforma-se no lugar da fantasia, da realização do desejo de ser sempre feliz, de ter a família perfeita. Segundo a autora,

Esse desejo não é destruído pelas contingências externas, mas é abalado e é causa da fragmentação da individualidade. Esse homem, dividido entre desejos, pulsões, exigências próprias e de terceiros, é tomado por uma perplexidade muda e um silêncio que o coloca em estado de cumplicidade com o sistema que o descaracteriza como ser humano (FERRARO, 2012, p. 119).

Para essa pesquisadora, as redes sociais se transformaram no espaço de socialização e da troca de experiências da atualidade, mas o contrário do passado, esse novo espaço é destituído de calor humano, do cuidado e dos aprendizados que eram vivenciados em conjunto na comunidade e na família. O contexto atual, de

acordo com a investigação, conduziu à possibilidade de entender e refletir sobre essa sociedade imersa na competição, no individualismo, no vazio relacional, nas frustrações e no adoecimento presente da atualidade “[...] Um homem que perdeu o senso de alteridade e de solidariedade” (FERRARO, 2012, p. 121) reflete a grande crise em que se encontra a sociedade, por conseguinte a educação. A autora não traz soluções, ela expõe como essa realidade atual criou a monocultura da invisibilidade e da inexistência. Reconhece a disputa dos indivíduos para a inserção nos modelos preconizados pelo mercado e pela educação, denunciando uma realidade violenta, repleta de tensão e descrédito em relação aos atores principais: professores e alunos.

A análise, com o levantamento analítico das condições em que a educação vem se desenvolvendo após a emergência das novas mídias, dedica-se a revelar o que se expõe na internet com as redes sociais e com o YouTube, manifestando as tensões relacionais que tem se apresentado nos espaços educativos da sociedade. A pesquisadora demonstra que o espaço educativo sofre mudanças significativas com a inserção das redes sociais, destaca a relevância da investigação para se refletir sobre essa escola da atualidade, que está submetida em um processo acentuado de massificação, moldada pelos meios de comunicação de massa, escrava de ideologias incompatíveis com ideal de formação de indivíduos autônomos e reflexivos.

A pesquisa de Loibel (2012), intitulada “A atualidade do Conceito Indústria Cultural: reflexão sobre a educação danificada”, apresenta uma discussão acerca da semiformação a partir da reflexão crítica proposta por Theodor Adorno. A pesquisa parte do esclarecimento do termo Indústria Cultural baseado nas discussões originais Adorno e Horkheimer. O autor sugere uma análise ampliada do termo Indústria Cultural, a fim de demonstrar como ela se impõe como sistema de dominação, ainda que velada pelos interesses sociais. Com base nessa reflexão, o autor argumenta como a Teoria Crítica da Sociedade contribui tanto para a explicação da realidade atual como para a questão educacional. Assim, Loibel (2012) procura retomar as reflexões dos pioneiros da Escola de Frankfurt para entender os modos de alienação e dominação tão presentes na modernidade.

O autor constata, com fundamento em Adorno, que a Indústria Cultural, através dos novos meios de comunicação, no estágio atual, se transformou em um poderoso instrumento de influência na consciência dos sujeitos e, além disso,

evidencia a semiformação como modelo educacional ajustado aos valores dessa indústria, uma vez que possibilita uma educação instrumental e tecnicista, voltada para atender ao mercado de trabalho. Além disso, o autor traz contribuições vinculadas às visões críticas de alguns conceitos cunhados por Adorno. É importante destacar que a semiformação é o modelo educacional coerente com os valores da Indústria Cultural e da educação pela dureza. O autor justifica que esse método é eficiente para atender aos modos sutis de alienação e dominação do sujeito.

O eixo teórico-metodológico da investigação é o conceito de semiformação desenvolvido por Adorno. No contexto social e teórico delineado pelo estudo o que se observa é um processo educativo subordinado ao sistema do capital, eficiente para a preparação da mão-de-obra. A pesquisa demonstrou que a Teoria Crítica frankfurtiana tem validade para se refletir sobre a sociedade nos dias atuais.

Bandeira (2013), na tese de doutorado denominada “Experiência e Conceito: possibilidades formativas da dialética negativa de Theodor W. Adorno”, busca elementos para compreender o potencial formativo da dialética negativa de Adorno. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e com fundamento na perspectiva educacional/formativa do pensamento frankfurtiano, a autora busca elementos que possam auxiliar na reflexão, a partir das categorias Indústria Cultural e Semiformação, sobre a lógica dos mecanismos de dominação ocultadas pelas particularidades da lógica mercantilista. Para esta autora,

[...] o processo de mercantilização dos produtos simbólicos, cuja face subjetiva é o processo de formação interrompida, produz um indivíduo cuja subjetividade fica formatada segundo os parâmetros de uma cultura onde o que impera é a imagem, sacralizada conforme os ditames da indústria (BANDEIRA, 2013, p. 77).

Trata-se do processo de mercantilização que coopta os domínios da experiência humana, ou seja, o potencial formativo da cultura e das próprias práticas educativas vão sendo tomadas pelos discursos efficientistas, da socialização segundo os parâmetros da sociedade industrial. Para Bandeira (2013), o avanço das novas tecnologias e da razão instrumental gera um crescente empobrecimento do potencial formativo da cultura e das próprias práticas educativas, pois enfraquece a experiência enquanto exercício consciente. Ela analisa o reflexo do amplo desenvolvimento das novas tecnologias que estimulam a mera atuação

automatizada, transformam o sujeito em mero espectador. Segundo esta autora, a relação do processo formativo do homem com o desenvolvimento tecnológico, que deveria operar como possibilidade de renovação e modernização, converte-se no seu contrário, o que se percebe é que a noção de experiência é modificada, elas ficam comprometidas por perder seu caráter de profundidade, que antes eram experienciados. Nesse novo modelo não tem espaço para a construção e apropriação dos estímulos na forma de experiência. “[...] a subjetividade do indivíduo se perde em conteúdos já formatados de antemão” (BANDEIRA, 2013, p. 77).

A pesquisa demonstrou que os indivíduos não são educados para compreender ou transformar a sociedade, eles apresentam uma potência deformadora de aprendizagens que emoldura e anestesia os sentidos. Isso remete a uma educação para a semiformação, diretamente articulada à problemática educacional que conduz o sujeito para um processo no qual os sentidos são domesticados para atender à lógica do sistema capitalista. A autora denuncia que nesse modelo os indivíduos são educados para o mercado de trabalho, para a manutenção da vida com seu eterno ciclo de produzir e consumir. Para essa autora, a dialética negativa é uma tentativa de enfrentamento dessa realidade, ela aponta para a negatividade adorniana como possibilidade de criar condições para que os indivíduos compreendam a tensa e contraditória realidade e, dessa forma, possam superar as violências cometidas ao longo da história. A tese busca demonstrar a elaboração de conceitos pelo procedimento de constelações³ para desvelar a realidade social e ideológica e com isso possibilitar o desenvolvimento de uma consciência verdadeiramente crítica da realidade histórica e social.

O estudo aponta elos teórico-metodológicos, culturais e educacionais que levantam análises e questões como possibilidades de pensar a educação a partir da filosofia adorniana e, com base nela, poder explorar caminhos para despertar, em cada indivíduo, a auto-reflexão-crítica e, nesse sentido, desvelar os moldes impostos pela cultura e, através de uma verdadeira consciência, conseguir romper com o modelo formativo vigente.

³ Segundo Scarel (2016, p. 40) “[...] a constelação é uma categoria fundamental para Adorno, pois, é por meio das constelações que este filósofo procura desvelar a verdade que se encontra submersa na totalidade social, a partir da consideração de que os objetos, não sendo estanques, têm que ser explicados tendo-se em vista os seus percursos históricos”.

A dissertação Duci (2014), sob o título de: “Prejuízos Educacionais: a semiformação intensificada”, teve por objetivo problematizar e discutir a respeito dos processos formativos da atualidade manifestadas e intermediadas pela tecnologia da informação e comunicação. Como objetivo específico a autora buscou recuperar alguns fatos históricos que ajudassem evidenciar a trajetória das políticas econômicas, educacionais e os meios de comunicação enquanto estratégias de formação, apresentando o conceito de *Bildung* (formação) para compreender as bases do processo formativo e analisar a disciplina Sociologia da Educação para conhecer o processo formativo através da Educação a Distância (EaD), e de que forma ela pode representar uma tendência para a complexificação das relações formativas submetidas à tecnologia. A perspectiva, no campo da Educação e da Teoria Crítica, foi a de compreender as imbricações entre os meios de comunicação de massa e as políticas educacionais e econômicas. O estudo trata das consequências formativas dessa modalidade de ensino e reforça a compreensão de que a necessidade produzida provém e se fortalece a partir do poder da Indústria Cultural.

A Teoria Crítica frankfurtiana deu suporte para a verificação e conclusão do estudo, que identificou que o desenvolvimento da EaD, por meio das plataformas de ensino e outras ferramentas tecnológicas, é um aparato sutil de alienação na contemporaneidade, pois reafirma a permanência de uma sociedade cada vez mais administrada, adaptada, ajustada a uma semiformação permanente. A realização dessa pesquisa teve como referencial teórico-metodológico os principais representantes da Teoria Crítica frankfurtiana, Adorno e Horkheimer, bem como alguns textos de Walter Benjamin e Hebert Marcuse. Utilizou, além disso, algumas abordagens contemporâneas como: Christoph Turcke, Raquel Goulart Barreto, Marco Silva, Daniel Mill, Eliane Schlemmer, Ismail Xavier dentre outros que contribuíram para interpretações e análises do objeto de investigação.

No sentido metodológico, a pesquisa é bibliográfica e histórica, tendo, ainda, como objeto de análise imanente os materiais da disciplina Sociologia da Educação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), que são utilizados na disciplina Sociologia da Educação, para compreender o processo formativo através da EaD. A pesquisa demonstrou que essa modalidade corresponde à demanda do mercado, cujo princípio é a superação dos espaços-temporais, redução ou aproveitamento do “tempo”. Essa proposta permite a realização desse processo em

qualquer espaço e distância, acabando por reafirmar a ideologia de que é possível alcançar a formação de todos através da EaD. Evidenciou-se nessa modalidade de ensino à distância, priorização da eficiência e da eficácia em curto tempo, para que o mercado seja abastecido, nesse sentido, a pesquisa detectou um ensino pragmático e altamente instrumental. Nesse sentido, a formação se encontra aligeirada e massificada, o indivíduo participante desse processo não consegue mobilizar os conceitos e teorias trabalhadas para o exercício da própria reflexão, assim, ele se torna mais uma presa do sistema de dominação aos quais os indivíduos estão imersos.

A investigação de Santos (2016), intitulada “Teoria Crítica, Educação e Infância: impossibilidades formativas nas tramas da indústria Cultural”, procura retomar as reflexões dos autores da Teoria Crítica da Sociedade para refletir e analisar os processos culturais contraditórios da sociedade capitalista a partir da infância. Diretamente articulada à problemática educacional, a autora busca elementos para compreender como se dá o processo (de) formação no contexto de modernização da sociedade capitalista. A pesquisadora considerou como objeto de investigação a influência da Indústria Cultural nos processos (de) formativos que conduzem a cultura para a esfera da administração e, desse modo, a autora concentra sua investigação nas possibilidades de uma formação que confronte essa indústria. Como objetivo específico o estudo procurou compreender as transformações sócio-histórico-cultural que envolvem a infância, a sociedade e a educação em meio às contradições impostas socialmente, propondo discutir e compreender a Indústria Cultural e as contradições que engendram o processo educacional no contexto da sociedade moderna.

No sentido metodológico é uma pesquisa bibliográfica, vinculada aos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade. E, apoiada no conceito de “Indústria Cultural” de Adorno e Horkheimer, a autora evidencia os “[...] descaminhos da modernização e como estes se espelham nos processos (de) formativos pela cultura da sociedade” (SANTOS, 2016, p. 11).

Para analisar o contexto histórico, a autora elege importantes historiadores, como: Airès, Kuhlmann Jr e Heywood, para situar a criança na sociedade em processo de industrialização e qual lugar ela assumiu na contemporaneidade. A pesquisadora observou em seu estudo que a criança assumiu um lugar de destaque com direitos e deveres. A gênese dessas transformações se deu com as mudanças

dos meios de comunicação a partir do processo de industrialização, e também com os processos produtivos e com o estilo de vida da sociedade.

O estudo observou que, no contexto da sociedade capitalista, a educação e a profissão docente estão permeadas dos valores do capital e a formação cultural converteu-se em semiformação socializada. Nesse sentido, a autora recorre à Teoria Crítica frankfurtiana para desvelar a realidade posta e propor caminhos que possibilitem o desenvolvimento de uma educação contra a barbárie e que contribua para a humanização do homem desde a infância.

Gontijo (2018), na dissertação “Semiformação e Indústria Cultural: percepções docentes nos cursos presenciais de pedagogia do sudoeste goiano”, tendo em vista o trabalho para a formação docente do Ensino Superior, objetiva compreender as circunstâncias relativas ao universo educacional e as concepções formativas dos cursos presenciais de pedagogia na atualidade, regida pela imposição da Indústria Cultural. Como objetivo específico, a pesquisadora busca esclarecer a formação do sujeito no contexto do capital, refletir sobre o sujeito enquanto ser social e verificar a possibilidade de uma formação cultural para o alcance da emancipação social, rompendo com o contexto capitalista de exploração e dominação. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa empreende uma leitura histórica da educação, desde a colonização, realiza também uma pesquisa empírica em cinco Instituições de Ensino Superior do Sudoeste goiano que oferecem cursos de pedagogia presencial. Solicitou a participação de trinta e sete (37) docentes, dos quais, trinta e seis (36) participaram, com preenchimento de questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas.

O estudo foi fundamentado na concepção teórico-crítica, embasada nas análises conceituais da Escola de Frankfurt. Mediante esse referencial teórico, investiga a gênese do sujeito no contexto cultural. Para entender as influências na sua constituição, a autora resgata as reflexões de Adorno e Horkheimer buscando tensionar como o sujeito é dependente da cultura. A autora constata, com fundamento em Adorno, que o capitalismo engendra forças que mercantilizam a cultura e as relações sociais e, dessa maneira, produz no indivíduo uma formação danificada.

Como resultado da pesquisa, Gontijo (2018) observa que os cursos de Pedagogia se encontram vinculados aos processos efetivos da produção material existente. Constata, ainda, que as instituições corroboram com a

sedimentação da semiformação, privilegiam a instrução técnica e instrumental, aspirando indivíduos aptos a atender ao mercado de trabalho.

Nos moldes da semiformação, a educação institucionalizada apresenta-se como mecanismo de formação (formatação) para estabelecer princípios e conhecimentos superficiais aos indivíduos socializados e, também, para reproduzir e manter a sociedade nestes moldes já constituídos. Esta é a essência de se ofertar uma educação formal a todos indivíduos. Educação gratuita vem permeada pelo molde social estabelecido e o ideal de sociedade capitalista (GONTIJO, 2018, p. 82).

Contudo, a autora reconhece que, diante da atual realidade social, a educação encontra-se atrelada e submetida aos domínios da sociedade administrada, agravando-se no contexto de formação docente dos cursos de Pedagogia. Para Gontijo (2018), os docentes participantes da pesquisa se veem comprometidos pelo sistema e perpetuam o condicionamento e a semiformação. Considerando as entrevistas realizadas, a autora observou no aspecto sociodemográfico prevalece o sexo feminino, cerca de 67% dos docentes são mulheres. Dentre os critérios utilizados a pesquisa concluiu que, em sua maioria, os docentes atuam no Ensino Superior após seus 30 anos. A respeito da formação, foi constatado que a maioria se preocupa com a formação continuada e 91% permanecem desenvolvendo atividades acadêmicas de formação. Entretanto, Gontijo (2018) pontua que se faz necessária uma ampliação teórica conceitual fundamentada na docência, necessitando melhorar, também, as condições de trabalho, infraestrutura, remuneração e valorização desse profissional.

Segundo essa pesquisadora, os participantes da pesquisa percebem os problemas decorrentes da semiformação. Assim, eles buscam realizar um trabalho que estimula a reflexão crítica e o esclarecimento, por isso, na percepção da pesquisadora, o curso de Pedagogia tem necessidade de reflexão, debates e revisão quanto ao seu projeto formativo. A autora constata que, em geral os docentes contestam o aspecto instrumental do curso, percebe a ideologia dominante institucionalizada, rendida à mera adaptação e voltada apenas para suprir as necessidades do mercado de trabalho. Em decorrência disso, buscam exercer uma proposta de ensino direcionada para reflexão crítica, voltada à formação cultural e à emancipação social.

A pesquisa mostra que alguns docentes reconhecem que os processos formativos encontram-se em crise. Há, também, percepção de que os sistemas formativos se encontram rendidos à Indústria Cultural, a formação caminha para a adaptação e para a conformação social. A pesquisadora destaca dois problemas relacionados às dificuldades formativas do trabalho docente, o primeiro relaciona-se aos alunos em formação dos cursos, estes apresentam déficits na formação básica, quanto à leitura, interpretação e escrita. O segundo aspecto destacado encontra-se na falta de envolvimento, estudo e pesquisa. Estas dificuldades permeiam a realidade social, os acadêmicos são, em sua maioria, estudantes/trabalhadores, isso implica em uma menor dedicação e envolvimento para uma formação de qualidade.

Diante das constatações realizadas pelo estudo, Gontijo (2018) confirma as inúmeras formas de dominação estabelecidas no espaço formativo. Essa dominação prossegue no campo profissional, os resultados demonstram um trabalho mal remunerado, pouco valorizado, carga horária excessiva de trabalho e direcionamento para uma atividade racional e pragmática para a reprodução do saber e capacitação de mão-de-obra para o capital.

Nesse sentido, a autora com base nos pressupostos da Teoria Crítica da Sociedade, apresenta o grande desafio a ser enfrentado, a necessidade de se promover a crítica à própria semiformação instalada, que seja capaz de conduzir para a verdadeira emancipação. Espera-se que a formação docente se desenvolva independente da ideologia dominante, que ela possa buscar a superação da pesquisa, de referenciais que promovam um novo conceito de formação, de conhecimento crítico e autorreflexivo.

Verifica-se, a partir da análise das investigações supramencionadas, o ponto comum entre todas elas são a relação que se estabelece entre o conceito da Indústria Cultural e a Semiformação. Os pesquisadores realizam uma análise crítica e sócio-histórica em diferentes configurações, a maioria dos trabalhos traz as concepções adornianas a respeito da formação cultural, demonstrando como a educação crítica deve fazer parte do processo de “desbarbarização” da sociedade capitalista. Schutz (2011), Silva (2012), Loibel (2012), Dulci (2014) apresentam elementos do processo de formação influenciados e mediados pela Indústria Cultural e revelam os fatores que impedem esse desenvolvimento.

Cardoso (2011) e Santos (2016) retomam os conceitos dos frankfurtianos Adorno e Horkheimer e procuram entender as transformações sócio-históricas que envolvem as crianças, a sociedade e a educação. Os autores buscam, ainda, compreender como a Indústria Cultural estimula o consumismo precoce desde a infância e ganham maiores proporções com os meios tecnológicos como a televisão, celulares e outros meios de comunicação.

No que diz respeito à metodologia das produções investigadas, percebe-se que, relacionada à área do conhecimento e ao assunto, o tipo mais utilizado foi à pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura. Apenas três pesquisas da seleção efetuada realizaram, além do estudo bibliográfico, a pesquisa empírica.

Reitera-se que Cardoso (2011) efetuou sua pesquisa por meio de um projeto realizado com grupos de crianças da Educação Básica, 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Contou com a participação de 22 crianças. O projeto foi organizado em observações e rodas de conversas com as crianças sobre o tema “mídia e consumo”. Algumas questões trabalhadas nas rodas foram transformadas em atividades e houve questionário como forma de entrevista direcionado para as famílias. Essas atividades nortearam a construção da pesquisa, o embasamento teórico ajudou as análises que possibilitaram a reflexão e a interlocução entre as categorias propostas: educação, mídia e consumo.

Reforça-se, também, que Duci (2014) teve como objeto de investigação a análise da modalidade de ensino à distância (EaD), relacionando-a com as políticas econômicas educacionais imbricadas aos aparatos tecnológicos da atualidade. A autora escolheu realizar inicialmente a pesquisa bibliográfica orientada pelos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, conseguindo realizar o exercício crítico interpretativo diante da realidade estudada. Efetuou, ainda, uma retrospectiva histórica à educação, em seguida apresentou o conceito constante da Teoria da Semiformação de Adorno.

Insiste-se, ainda, que Gontijo (2018), além do estudo bibliográfico, realizou uma pesquisa empírica. A metodologia utilizada foi a exploratória do tipo qualitativo, realizada em cinco instituições de Ensino Superior com a colaboração de 36 docentes. Ela trata a formação do sujeito no contexto do capital e busca investigar a possibilidade de constituir uma educação verdadeiramente orientada e esclarecida, de resistência com vistas à formação de indivíduos autônomos e emancipados.

Percebe-se que os estudos coletados são permeados por reflexões dialéticas sobre a cultura, educação, sociedade, contendo, também, análises críticas referentes as novas tecnologias, à racionalidade instrumental e pragmática, que se manifesta na cultura e na educação contemporânea.

A Indústria Cultural foi potencializada com o desenvolvimento das tecnologias, proporcionando o seu fortalecimento no mundo capitalista. Essas investigações trazem contribuições para se pensar a escola, a educação e a formação, tanto da criança, como do adolescente e do adulto. Essa realidade instrumental gera uma dependência do consumo de produtos impostos pelas mídias sociais. Dessa forma, a Indústria Cultural vai gerando no indivíduo consumista os mecanismos de dominação e alienação, por conseguinte, inculcando e manipulando as consciências, isso acontece na escola, na família e na cultura.

No tocante a Bandeira (2013), na sua tese de doutorado, reitera-se processo de mercantilização dos produtos simbólicos e os mecanismos de objetificação dos indivíduos. Através de uma pesquisa bibliográfica ela elabora conceitos e problematizações pelo procedimento das constelações. A tese referenda-se a Dialética Negativa de Adorno e propõe repensar a educação a partir de outros referenciais que não os da razão instrumental.

Constata-se que a Indústria Cultural se manifesta como uma poderosa ferramenta que controla a sociedade, domina a educação e reprime o sujeito para o alcance da autonomia, os autores apontam a Teoria Crítica da Sociedade como possibilidade de visualizar e permitir um caminho possível para uma formação verdadeiramente humana e libertadora. Esse assunto será trabalhado na próxima sessão.

Por fim, observa-se que o processo de semiformação no campo educacional, sob a influência da Indústria Cultural, no período de dez anos analisado, apresenta-se de forma bastante tímida, carecendo, portanto, de investigações mais aprofundadas e resistentes nessa área, justificando-se por isso, a pertinência e a relevância da presente pesquisa.

2.2 Teoria Crítica Frankfurtiana e Comportamento Crítico

A partir da pesquisa do Estado Arte, detectou-se nos trabalhos analisados reflexões sobre o conceito de Indústria Cultural, bem como a respeito da

mercantilização da cultura, da semiformação e da tendência à padronização do pensamento e do comportamento humano. Além disso, observou-se que tal estado de objetificação teve grande contribuição do desenvolvimento tecnológico, que conseguiu alcançar vertiginosamente, tornando a sociedade massificada, estimulando o consumo, a mudança de valores e práticas socioculturais. Os trabalhos referem-se à manutenção do mundo administrado que, através de seu sistema⁴ de dominação e alienação impingem nos indivíduos ideais de vida relacionados ao consumismo, e iludidos ao novo “canto da sereia”.

Pode-se supor que a consciência dos consumidores está cindida entre o gracejo regulamentar, que lhes prescreve a indústria cultural, e uma nem mesmo oculta dúvida de seus benefícios. A ideia de que o mundo quer ser enganado tornou-se mais verdadeira do que, sem dúvida, jamais pretendeu ser. Não somente os homens caem no logro, como se diz, desde que isso lhes dê uma satisfação por mais fugaz que seja, como também desejam essa impostura que eles próprios entreveem; esforçam-se por fecharem os olhos e aprovam, numa espécie de autodesprezo, aquilo que lhes ocorre e do qual sabem por que é fabricado. Sem o confessar, pressentem que suas vidas se lhes tornam intoleráveis tão logo não mais se agarrem a satisfação que, na realidade, não o são (ADORNO, 1986b, p. 96).

Para Adorno e Horkheimer (1985), o esclarecimento se converte em mito, a partir do uso instrumental da razão⁵, uma vez que a razão reflete a ordem existente, tornando a vida humana esquemática a fim de perpetuar o controle e a dominação sobre ela. Isso se relaciona ao amplo desenvolvimento da ciência e

⁴ No texto, “A Indústria Cultural: O esclarecimento como mistificação das massas” Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) consideram ‘sistema’ “um conjunto de setores da cultura, como: o cinema, o teatro, a rádio, as revistas que [...] não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos e de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos”.

⁵ Entende-se que os autores frankfurtianos apontam o desvio da razão ocidental tomando como referência o mito de Ulisses. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p.43) “A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob o seu influxo, levado pela mesma dominação”. Ulisses, representa o homem moderno e representa o ser racional transformado e manipulado pela concepção histórica da ideologia do progresso. “[...] Ulisses foi alertado por Circe, a divindade da reconversão ao estado animal, à qual resistira e que, em troca disso, fortaleceu-o para resistir a outras potências da dissolução. Mas a sedução das Sereias permanece mais poderosa. Ninguém que ouve sua canção pode escapar a ela” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44).

tecnologia destinados ao universo produtivo, também intenta sobre o consumo desses produtos na vida cotidiana.

Nesse sentido, conforme já se vem apontando, os autores da *Dialética do Esclarecimento* (1985) identificam que o esclarecimento, destinado ao domínio da natureza, acabou gerando mecanismos e métodos que conduziram a realidade a tornar-se instrumentalizada e pragmatizada, dando origem a uma razão cega. Assim, o uso da razão, que deveria ter como princípio a emancipação, torna-se um mito ao velar as relações de dominação estabelecidas pelo sistema. Sobre essa inversão, afirmam Adorno e Horkheimer (1985, p. 38):

A equação do espírito e do mundo acaba por se resolver, mas apenas com mútua redução de seus dois lados. Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado.

Reitera-se, dessa maneira, que a denúncia realizada por esses pensadores tensiona, justamente, a identificação e a adaptação dos sujeitos ao processo da cultura danificada. O conhecimento racional e pragmático se consolidou no poder e no domínio do homem sobre a natureza e converteu a promessa de emancipação, no domínio da liberdade e, conseqüentemente, na fragilização do progresso social. Nesse sentido, os frankfurtianos concentram sua crítica no projeto iluminista como promessa de emancipação humana pelo uso da razão.

De acordo com Jay (2008), a razão foi um dos temas mais evidenciados nos trabalhos da primeira geração dos pensadores da Escola de Frankfurt, a sociedade tomada pela racionalidade científica trouxe uma série de conseqüências para a realidade social. Nesse sentido, a razão objetificada se transforma no alvo das preocupações da Teoria Crítica, a qual procura inclinar suas análises aos fenômenos sociais e, também, às contradições existentes na sociedade burguesa.

Entende-se a partir da Teoria Crítica frankfurtiana que seu propósito vai além de tensionar a realidade social. Ela tem como meta não apenas desvelar as contradições presentes nessa realidade, mas também libertar o sujeito da condição

de escravização. Essa teoria é sustentada por dois princípios fundamentais: “emancipação” e “comportamento crítico”. Esses princípios são o cerne das reflexões dos intelectuais envolvidos na Teoria Crítica e definem o foco dessa abordagem. Como Nobre (2004, p. 10-11) explica:

A tarefa primeira da Teoria Crítica é, portanto, a de apresentar as coisas como são sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que “tendência” significa, então, apresentar, a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação.

Observa-se, dessa forma, que a Teoria Crítica se constitui em um importante arcabouço teórico de confronto dos extremismos reinantes no mundo moderno. Daí a pertinência das reflexões formuladas por Horkheimer (1991a), ao tratar da gênese da Teoria Crítica a partir do manifesto de 1937, no ensaio “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. Como destacado anteriormente, ele explica sua concepção da Teoria Tradicional em contraposição à Teoria Crítica e produz análises da sociedade e cultura modernas que dão robustez ao pensamento positivista por meio da Teoria Tradicional.

Para Horkheimer (1991a), o modelo denominado Teoria Tradicional se apresenta como parâmetro de toda teoria e conduz a ciência ao estabelecimento de um sistema científico unificado e racionalizado. A ordem do pensamento tradicional se estrutura no sistema filosófico que deu origem à Filosofia Moderna, por intermédio da obra *O Discurso sobre o Método*, um tratado filosófico e matemático publicado por René Descartes (1596-1650). Segundo esse frankfurtiano:

Descartes assinala na terceira máxima de seu método científico a decisão “de conduzir a ordem de acordo com os meus pensamentos, portanto, começando com os objetivos de conhecimento mais fácil e simples, para então subir, por assim dizer, gradualmente, até chegar a conhecer os mais complexos, pressupondo nesses objetos uma ordem que não sucede de um modo natural”. A dedução tal como é usual na matemática de ser estendida à totalidade das ciências. A ordem do mundo abre-se para uma conexão de deduções intelectuais (HORKHEIMER, 1991a, p. 32).

Contrapondo-se a essa visão, Horkheimer (1991a) argumenta que o conceito tradicional de teoria, que visa um sistema lógico-dedutivo e sistemático se encontra

apoiado na razão instrumental, podendo mascarar e simplificar as tensões e contradições inerentes à existência humana. Essa abordagem torna-se incapaz de enfrentar os desafios e problemas relativos à sociedade moderna.

A Teoria Tradicional encontra em Descartes, o projeto de dominação que se desenvolve no iluminismo. A denúncia contra esse método localiza-se no caráter alienado dessa ciência e do método positivista, cujo substrato comum é a razão instrumental. Contudo, a seguir, Horkheimer (1991a, p. 33) adverte para que, de fato, está em questão:

Não é o significado da teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada de “cima para baixo” por outros, elaborada sem o contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular. Diferenciações como, por exemplo, entre coletividade e sociedade (Toennies⁶), entre solidariedade mecânica e solidariedade orgânica (Durkheimer⁷), entre cultura e civilização (A. Weber⁸), empregadas como formas fundamentais da socialização humana, desvendam imediatamente sua problemática, se se intenta aplicá-la a problemas concretos.

Assim, a Teoria Tradicional relaciona-se com o avanço das ciências naturais, mantendo o mesmo rigor e sistematização constantes da lógica matemática, por conseguinte, prevalecendo a perspectiva dedutiva, que se expande para a totalidade das ciências, inclusive as humanas, sem distinção. A concepção tradicional de pesquisa liga-se aos fatos, sob a preponderância do método dedutivo, conforme já exposto, como pode se observar a seguir:

⁶ “Ferdinand Tönnies (1855-1936), “Teórico social e filósofo alemão. Estudou numerosas disciplinas em várias universidades, até obter o doutorado em filologia clássica em Tübingen no ano de 1877. Lecionou na Universidade de Kiel de 1881 a 1933, quando foi demitido pelos nazistas. Sua principal obra, *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887), é um dos clássicos da sociologia, e Tönnies adquiriu renome, de fato, ao introduzir os termos *Gemeinschaft* (comunidade) – uma forma social caracterizada por relações pessoais, intenso espírito emocional, constituída por cooperação, costume e religião, e encontrada na família, na aldeia e em pequenas comunidades urbanas; e *Gesellschaft* (sociedade) – uma organização de grande escala, como cidade, estado ou nação, baseada em relações impessoais, interesses particulares, direito e opinião pública” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 819).

⁷ David Émile Durkheim (1858-1917) “Sociólogo francês. [...] foi um dos fundadores da sociologia moderna e, em particular, da teoria funcionalista. Suas principais obras incluem *De la division du travail social* (1893), *Les règles de la méthode sociologique* (1895), *Le suicide* (1897) e *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1912)” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 810).

⁸ Max Weber (1864-1929) “Sociólogo e economista alemão. [...] Foi o maior responsável pelo estabelecimento da sociologia como disciplina acadêmica na Alemanha e, a partir de 1904, editou um importante revista de ciência social, *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. Escreveu sobre uma vasta gama de questões, tomando como temas centrais o desenvolvimento do capitalismo e a racionalização, mormente em obras como *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1904-5), *História econômica geral* (1923) e *Economia e Sociedade* (1921)” (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 820).

A laboriosa atividade de colecionar, em todas as especialidades que se ocupam com a vida social, a compilação de quantidades enormes de detalhes sobre problemas, as pesquisas empíricas realizadas através de enquetes cuidadosas ou outros expedientes, que, desde Spencer, constitui uma boa parte dos trabalhos realizados nas universidades anglo-saxônicas, oferecem certamente uma imagem que aparenta estar mais próxima exteriormente da vida em geral dentro do modo de produção industrial do que a formulação de princípios abstratos e ponderações sobre conceitos fundamentais, em gabinete, como foi característico de uma parte da sociologia alemã. Mas isto não significa diferença estrutural do pensamento (HORKHEIMER, 1991a, p. 33).

É dessa maneira que a ciência vem agindo, isto é, de forma condicionada, aplicada à situação dada, mediante suposta capacidade de previsão, cálculo e utilidade, fazendo com que todas as partes estejam conectadas e livres de contradição. Isso fez do positivismo a teoria dominante na ciência, tornando, conseqüentemente a ciência dominada pela ideologia dos “meios e fins” do mundo moderno. Essa relação entre ideologia e ciência, trabalha para a manutenção dos interesses relacionados ao poder, à manutenção de uma sociedade fundada no princípio da competitividade burguesa e nas desigualdades sociais.

Infere-se a partir de Horkheimer (1991b), que o projeto da Teoria Crítica envolve o questionamento das tendências da sociedade como um todo, intentando desvelar as contradições intrínsecas às relações sociais, à produção, ao trabalho produtivo, à pauperização dos povos, às ilusões do liberalismo e à ânsia do poder dos grupos dominantes. Contrapondo-se a essa visão, esse pensador enfatiza o seguinte:

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

Em outras palavras, a Teoria Crítica, ao propor uma ação sobre o mundo e sobre a realidade social, se torna crítica por intermédio da compreensão profunda de seu tempo e dos conceitos que compreendem uma realidade que é

vinculada à história, produto da práxis⁹ humana e, conseqüentemente, resultante da elaboração do diagnóstico do tempo presente.

Nobre (2004) enfatiza os dois elementos que acompanham a formulação originária da Teoria Crítica, a perspectiva da totalidade e a função de autognose, em virtude de esta teoria buscar compreender, a partir da interpretação e apropriação do tempo histórico, o tempo presente. Isso demonstra a atualidade dessa teoria, que, em seu sentido amplo, é permanentemente renovada e exercitada.

Diante disso, Horkheimer (1991b) confirma a exigência do desenvolvimento do pensamento crítico, na intenção de permitir que a revelação das contradições sociais sejam estímulo para a transformação social e, desse modo, ser capaz de produzir respostas aos problemas existentes de cada tempo histórico e ao mesmo tempo poder conduzir a uma práxis emancipadora.

Contudo, ao referir-se às transformações históricas e ao fator econômico, o autor não deixa de confrontar os pressupostos subjacentes ao discurso tradicional e racional da ciência sobre a sociedade. Trata-se de mecanismos de dominação que se perpetuam nas novas configurações do Estado e da economia nas sociedades capitalistas contemporâneas, reforçando a dependência da cultura e das concepções morais e políticas dos sujeitos ao mecanismo econômico. Em outras palavras:

O indivíduo deixou de ter um pensamento próprio. O conteúdo da crença das massas, no qual ninguém acredita muito é o produto direto da burguesia que domina a economia e o Estado. Os adeptos dessa crença seguem em segredo apenas os seus interesses atomizados e por isso não verdadeiros; eles agem como meras funções do mecanismo econômico (HORKHEIMER, 1991a, p. 64-65).

Essa passagem revela a tendência dominadora da sociedade capitalista. Na verdade, o sujeito é incorporado no objeto e segue as normas estabelecidas pelas estruturas dessa cultura, perdendo assim a força referente à resistência e ao pensamento crítico. Nesse sentido, o sujeito “autônomo” do projeto iluminista

⁹ A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a —filosofia (ou melhor, o pensamento) da práxis (BOTTOMORE, 2012, p. 430).

se encontra subjugado, reduzido à situação de mero instrumento das relações sociais e do desenvolvimento econômico.

Segundo Matos (1993), os pensadores frankfurtianos desenvolveram na Teoria Crítica uma reflexão sobre o fenômeno do totalitarismo e da racionalidade da dominação vinculada ao contexto social. Adorno e Horkheimer (1985), na *Dialética do Esclarecimento* e Marcuse (2015), na obra *O homem unidimensional* orientam a reflexão dialética sobre o mundo dominado pelo sistema capitalista e pela racionalidade da ciência e da técnica, que conduziram a humanidade ao declínio do pensamento crítico e da resistência frente às contradições do mundo administrado.

Marcuse (2015) denomina a sociedade característica do capitalismo estadunidense como sociedade unidimensional. Para este frankfurtiano, essa sociedade integra e controla todas as dimensões da vida humana, seja ela privada ou pública, uma sociedade em que toda força de resistência reprimida se converte em fator de coesão e afirmação. A democracia e a liberdade administrada se transformam em instrumentos fundamentais para o aumento incessante da produtividade e da alienação do sujeito ao contexto cultural econômico.

Com efeito, nesse sentido, sua análise direciona para as condições materiais que conduziram a sociedade ao declínio da individualidade, da liberdade e da democracia. O autor denuncia as tendências destrutivas do mundo administrado e elabora uma análise crítica e social do tempo presente. Na sua visão, a sociedade se organiza pela defesa de um mundo melhor, organizado e pautado pelo discurso de progresso e do aumento da produtividade para melhor servir as necessidades¹⁰

¹⁰ Na obra, *Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise*, Adorno apresenta o texto, sob o título “Tese sobre necessidade”, no qual, este autor enfatiza que o capitalismo se apropria das pulsões humanas que geram as necessidades, para criar outras necessidades superficiais. Entende-se que a partir desse raciocínio do autor, que a Indústria Cultural se ressignifica para apropriar-se economicamente do movimento dinâmico social. Nas suas palavras: “A diferença entre necessidades superficiais e profundas é uma ilusão criada socialmente. As assim chamadas necessidades superficiais refletem o processo de trabalho que torna os seres humanos “apêndices da máquina” e que os constringe a se reduzir, fora do tempo de trabalho, à reprodução da mercadoria força de trabalho. Aquelas necessidades são as marcas de um estado que complete suas vítimas à fuga e, ao mesmo tempo, as mantém em seu poder de forma tão forte que a fuga sempre degenera na repetição desesperada do estado do qual se foge. Nas assim chamadas necessidades superficiais, o ruim não é sua superficialidade, cujo conceito pressupõe o conceito questionável de interioridade. Ruim, nessas necessidades – que na realidade não são necessidade alguma, é que elas se dirigem a uma realização que simultaneamente as engana quanto a si mesma. A mediação social da necessidade - como mediação através da sociedade capitalista – alcançou um ponto onde a necessidade cai em contradição consigo mesma. É a esse estado de coisas que a crítica deve se dirigir, e não a qualquer hierarquia preestabelecida de valores e necessidades” (ADORNO, 2015, p. 230-231).

humanas, mas, na verdade, isso não se aplica às políticas econômicas e sociais. Elas se estruturam para atingir tais fins, mas, no entanto, ocorre o seguinte:

Sua produtividade destrói o livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas, sua paz é mantida pela constante ameaça de guerra, seu crescimento depende da repressão das reais possibilidades de pacificação da luta pela existência – individual, nacional e internacional. Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou os estágios precedentes e menos desenvolvidos da nossa sociedade, opera hoje não a partir de uma posição de força. As capacidades (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que jamais foram – o que significa que o escopo da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que antes. Nossa sociedade se distingue pela conquista das forças sociais dissidentes mais precisamente pela Tecnologia do que pelo Terror, sobre a dupla base de uma eficiente esmagadora e de um crescente padrão de vida (MARCUSE, 2015, p. 31-32).

Ora, isso significa que a tensão e a contradição presentes na sociedade industrial são escamoteadas, emergindo disso uma racionalidade aliada à crescente produtividade, ao desenvolvimento científico e tecnológico, que avança sobre a humanidade e se expressa, ideologicamente como evolução na sociedade contemporânea, porém, ao mesmo tempo, consolida seu projeto na preservação da pobreza, na manutenção da divisão das classes sociais e na manipulação das necessidades que perpetuam a miséria, as injustiças e a agressividade.

O autor reconhece que tal concepção de progresso e desenvolvimento se tornou o maior instrumento de dominação humana, pois, de uma forma geral, a tendência totalitária desse sistema dissemina-se em outras áreas da vida em sociedade, criando necessidades e princípios que coadunam com o capitalismo.

Referente ao sentido da crescente integração da sociedade industrial na cultura, Marcuse (2015) desenvolve sua crítica esclarecendo como os princípios econômicos reforçaram as contradições vigentes na sociedade contemporânea. Tudo nela aparece como produto do conformismo social. O direito à oposição crítica, ao pensamento autônomo e à liberdade individual perde seu interesse e sua força, esvaziando-se de seu conteúdo, tornando-se, assim, ilusório e operacional. Por esse motivo, o autor denomina essa sociedade de “sociedade sem oposição”.

Tais afirmações levam à constatação de que os recursos materiais e intelectuais produzidos promoveram de modo ilimitado e eficiente um maior alcance da dominação sobre a sociedade e sobre o indivíduo. Tal dominação também foi

denunciada por Horkheimer (2015) em *Eclipse da Razão*, que elucida de forma bastante significativa como essa sociedade se distingue das anteriores pela habilidade de subjugar as forças sociais críticas ou de oposição ao sistema. Segundo este filósofo, para sobreviver, o sujeito transforma-se em um objeto que precisa se adaptar às pressões que a sociedade exerce sobre ele.

[...] a autopreservação do indivíduo pressupõe seu ajustamento às exigências de preservação do sistema. Ele já não tem espaço para evadir-se do sistema. [...] O ajustamento torna-se, portanto, o padrão de todo o tipo concebível de comportamento subjetivo. O triunfo da razão subjetiva, formalizada, é também o triunfo de uma realidade que confronta o sujeito como algo absoluto, um poder esmagador (HORKHEIMER, 2015, p. 109).

Ao lançar-se o olhar para esse diagnóstico, pode-se deduzir que, desde suas primeiras reflexões e trabalhos investigativos, os frankfurtianos destacaram a maneira acentuada como aprofundam tanto a dominação como as contradições da racionalidade na sociedade industrial e de que maneira ela é desenvolvida e praticada na civilização contemporânea. A progressiva racionalização tende, na concepção desses pensadores, a obliterar o pensamento crítico, a condição de resistência à dominação e, também, de ação autônoma.

De acordo com Matos (1993), essa sociedade dominada pela ideologia do progresso, pela racionalidade da ciência e da técnica, conduz à perda da memória e a extinção do indivíduo autônomo e consciente. Para ela, os autores frankfurtianos, como Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros, apontam como a humanidade, apesar de ter progredido e avançado em diversos contextos da cultura, ciência e tecnologia, na verdade, encontra-se sempre diante das possibilidades de regressão, freudianamente expressando aos estágios mais bárbaros.

Entende-se, a partir dos autores supracitados, que a emancipação, longe de ter sido alcançada, permanece sendo necessária e urgente. Segundo Adorno (1995b, p. 104), no seu ensaio “Educação após Auschwitz” “[...] a barbárie subsistirá enquanto perdurarem, no essencial, as condições que produziram aquela recaída. Esse que é todo o horror”.

A Teoria Crítica, em oposição à Teoria Tradicional, preocupa-se com a transformação radical da ordem social existente, intentando desenvolver uma teoria que possibilite o desvendamento e a interpretação crítica da realidade. Conforme Horkheimer (1991a), o pensamento crítico incentiva o desenvolvimento da

percepção das formas de dominação existentes na sociedade, assim o indivíduo é motivado para manter a resistência e pensar e agir de um novo modo.

Tal posicionamento requer compreender as condições que impedem o pleno desenvolvimento e realização dos indivíduos. Daí o sentido primordial da Teoria Crítica, que consiste na

[...] produção de um determinado diagnóstico do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas, em que se mostram tanto as oportunidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela (NOBRE, 2004, p. 11).

Em suma, a Teoria Crítica frankfurtiana busca a reflexão e compreensão sobre a sociedade contemporânea capitalista e seus vínculos diretos com a intensificação da dominação por meio da ciência, da guerra e da Indústria Cultural. Segundo a crítica formulada por esses pensadores, a dominação sobrevive como fim em si mesmo, sob a forma de poder econômico.

Enfim, reitera-se a partir de Horkheimer (1991a), que a Teoria Crítica aponta o modo como as contradições sociais estão presentes na vida contemporânea. O autor evidencia as possibilidades de resistência para com o programa do sistema de dominação, que é ancorado nas ideias de progresso e de desenvolvimento técnico-científico. Para ele, o projeto teórico da Teoria Crítica não se preocupa em apenas denunciar e criticar a sociedade, mas transformá-la.

Dessa maneira, a ênfase principal dos filósofos frankfurtianos ancora-se no comportamento orientado para a emancipação, que tenha como meta a transformação do todo, visando ao desaparecimento das forças que provocam a regressão humana.

Reitera-se, então, a preocupação da qual se ocupa esta dissertação: que é a de compreender a influência da Indústria Cultural no processo de (de) formação humana. A partir dessa consideração questiona-se o seguinte: Quais são as interferências trazidas pela Indústria Cultural à formação humana na contemporaneidade?

A busca pelo entendimento dessa pergunta persistirá sendo objeto de preocupação na próxima sessão.

2.3 Indústria Cultural e Educação na Atualidade

A reflexão crítica sobre a Indústria Cultural, de acordo com a denominação estabelecida por Adorno e Horkheimer (1985) no início da década de 1940, permanece até hoje um termo decisivo para a compreensão das variadas facetas em que a cultura se estabeleceu frente aos mecanismos de controle da consciência operados pela sociedade administrada e pela indústria do entretenimento. Salienta-se que o termo em questão se relaciona com diferentes ramos da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, do mercado capitalista e do consumo, um sistema coeso e capaz de grande influência no processo de formação humana.

É por isso que Adorno e Horkheimer (1985) apresentam uma análise profunda sobre a caracterização social objetiva que contribuiu com a perda da autonomia e do pensamento crítico, que para esses autores, levou o ideário moderno da Bildung (formação cultural) a tornar-se hoje eclipsada, gerando, o conseqüente declínio da consciência individual.

Observa-se, assim, que o fenômeno da Indústria Cultural, para a compreensão da sociedade atual, e à luz da Teoria Crítica da Sociedade, exige que se detenha nos seus fundamentos e nos caminhos traçados por ela na contemporaneidade, em virtude de esse fenômeno confrontar os processos formativos, levando-os a tornarem pseudoformativos.

Os diagnósticos realizados por esses teóricos revelam o processo de regressão do esclarecimento sob a influência do pensamento racionalizado pela técnica e pelos aparatos da indústria e da tecnologia. A análise crítica desses pensadores buscava entender porque “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19).

É nesse sentido que os autores constatarem o poder da Indústria Cultural impondo seu controle sobre a estrutura social, levando-a a ter como principal característica a universalização do princípio na dimensão objetiva como na subjetiva. Trata-se, portanto, de uma linguagem destinada à dominação cega, por intermédio de efeitos fáceis de assimilação imediata, visando bloquear todo elemento ou possibilidade de contestação crítica e opositiva. Dessa forma, a sociedade administrada passa a nortear várias instituições da sociedade como, por exemplo, a

educação, a religião, a política, os meios de comunicação e outros, exercendo seu domínio sobre os indivíduos.

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originalmente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Assim, observa-se, a partir de Adorno e Horkheimer (1985), como a Indústria Cultural realiza seu projeto de articulação com o modo de produção capitalista, a fim de manter os indivíduos sob o seu controle. A razão instrumental, os aparatos tecnológicos de comunicação de massa estão entrelaçados com os princípios desse sistema, contrários ao ideal do esclarecimento, visando anular a perspectiva da consciência crítica.

Segundo Jay (1988), essa realidade contornos mais problemáticos no âmbito subjetivo, principalmente como função mistificadora. O autor ao interpretar Adorno, explica que se trata do “fetichismo da mercadoria”, conceito cunhado por Karl Marx (1818-1883) na obra intitulada *O Capital* (1988), afirma que refere ao fato de que, sob o sistema capitalista, as relações sociais entre os indivíduos, que são mediadas pelas mercadorias.

Na análise de Adorno e Horkheimer (1985), a fetichização dos produtos culturais surge como um aspecto central da Indústria Cultural. Essa fetichização refere-se à atribuição de um valor simbólico aos produtos, que ultrapassa suas utilidades e significados intrínsecos. Com a massificação e a mercantilização da cultura, os produtos culturais se tornam objetos de troca, e não mais expressões únicas e autênticas de criatividade ou pensamento. O valor de troca começa a preceder o valor de uso, de modo que a essência do produto cultural é reduzida a um símbolo ou a um ícone dentro do mercado.

Esse fenômeno leva a uma simplificação das mercadorias, pois o que importa não é a complexidade do conteúdo, mas sim sua capacidade de ser comercializado e consumido em massa. Cesário (2021, p. 57), ao interpretar Marx (2017), afirma que “[...] o fetichismo oculta as reais condições em que as coisas foram produzidas

pelo trabalho humano. [...] Dessa forma, as mercadorias aparecem, na forma social adquirida, como portadoras de vantagens mágicas e autônomas”.

Esse processo de “fetichização da mercadoria” é resultado da lógica do sistema capitalista que busca maximizar o seu domínio e transformar tudo em lucro. Isso faz com que as pessoas sejam tratadas como meros objetos de manipulação, sendo, por isso, transformadas em consumidoras cada vez mais vorazes nesse sistema de produção de mercadorias.

Nesta perspectiva, Jay (1988) apresenta como Adorno concebe a formação do sujeito nesse sistema. Ancorado na análise clássica de Marx, Adorno alega como os produtos da Indústria Cultural atuam nas formas de pensamento que se encontram intimamente relacionadas às necessidades dos indivíduos e são cada vez mais moldadas pelo valor de troca. Nesse sentido, a Indústria Cultural exerce seu poder sobre os indivíduos, conseguindo manipular a sua consciência e neutralizar as suas reações, ajustando-as aos mecanismos de mercado. Trata-se, conforme Jay (1988, p. 110-111), de uma

[...] determinação sem propósito, reverte o esquema de coisas a que a arte burguesa se conforma socialmente: a falta de determinação em favor dos objetivos determinados pelo mercado. Finalmente, na procura por entretenimento e relaxamento, o propósito absorveu o domínio da falta de determinação. Da mesma forma que outras mercadorias econômicas, as origens produtivas e as finalidades funcionais dos produtos culturais se acham mascaradas por uma cortina de fumaça fantasmagórica que engendra a falsa consciência.

Nesse sentido, os autores da Dialética do Esclarecimento (1985) pontuam que o estado de dominação no qual todos os indivíduos estão subordinados, a partir dos princípios e das imposições dessa indústria, transforma a cultura em bem de consumo, realizando a falsa consciência em relação à realidade do mundo administrado.

Essa lógica invade todos os setores da vida humana. Com a expansão da tecnologia e dos meios de comunicação as necessidades foram ampliadas, bem como as formas de satisfazê-las. O avanço técnico e científico possibilitou um maior alcance a todos os indivíduos, oferecendo maiores oportunidades de consumo, conseqüentemente, levando-os a se submeterem aos ditames do sistema capitalista, que forma o princípio geral dessa cultura.

Assim, os sujeitos vão sendo adaptados aos padrões da Indústria Cultural, modelados gradativamente pelas ideias presentes nas relações de produção, confrontando, assim, as possibilidades de autonomia e do pensamento crítico que permitisse a superação desse ajustamento aos padrões dessa cultura. Além dessas características apontadas, observa-se a busca do controle das mentes pelo entretenimento, pela lógica da diversão e da distração.

Dessa forma, Adorno e Horkheimer (1985) advertem que, através dos produtos da cultura, a Indústria Cultural realiza seu intento de condicionar os sentidos dos sujeitos, visando regredir e limitar a sua experiência com o mundo sensível, e, assim, minando a sua capacidade de agir politicamente e de exercitar a autonomia. Enfim, dessa forma, a Indústria Cultural ao exigir a adesão do sujeito à sua perspectiva mercadológica, pode-se afirmar que ela despotencializa a capacidade de discernimento dos indivíduos, levando-os ao conformismo, à adaptação e à regressão dos seus sentidos.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo que jamais chegaremos à coisa mesma, que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. Ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar. De seu lado, as obras de arte tampouco consistiam em exposições sexuais. Todavia, apresentando a renúncia como algo de negativo, elas revogavam por assim dizer a humilhação da pulsão e salvavam aquilo a que se renunciara como algo mediatizado. Eis aí o segredo da sublimação¹¹ estética: apresentar a satisfação como uma promessa rompida. A indústria cultural não sublima, mas reprime (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 130-131).

Com essa reflexão, Adorno e Horkheimer (1985) demonstram como opera o projeto da Indústria Cultural sobre os indivíduos, submetendo-os completamente ao seu domínio, através da sedução e da satisfação passageira. Dessa forma, ela cria as necessidades e o controle sob o consumo e sobre qualquer possibilidade da resistência. Daí a necessidade de se analisar a formação do indivíduo na atualidade,

¹¹ “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 495).

a fim de se detectar as contradições existentes do mundo administrado, conduzindo os sujeitos a se subjugarem ao poder absoluto do capitalismo.

Nesse sentido, para esses autores, os indivíduos se tornam objetos, moldados pela cultura de massa e pressionados pela lógica do consumo e de suas regras. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: qual o sentido da educação na contemporaneidade, diante do processo de regressão ao qual está submetida a sociedade moderna?

Entende-se que tal questão se torna pertinente a fim de se poder refletir sobre a educação na sociedade atual, bem como a respeito do reducionismo da formação reduzida à dimensão técnico-instrumental. Como apontado anteriormente, Adorno e Horkheimer (1985) estabeleceram um diagnóstico muito pertinente sobre o processo de coisificação reinante na sociedade moderna, o qual se encontra intimamente relacionado ao caráter ideológico da Indústria Cultural. Contrariando essa realidade os frankfurtianos afirmam ser urgente recobrar-se a capacidade de reflexão.

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um dispositivo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a franqueza do poder de compreensão do pensamento teórico (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Por isso, a crítica desses pensadores concentra-se em apontar a perda da consciência crítica e sua conseqüente inclinação ao fascínio pela modernização e instrumentalização técnica, que serviram para converter os indivíduos e as suas ações a funcionarem sob uma determinada lógica, uma lógica adaptada às configurações e determinações da ideologia do capital. Segundo esses pensadores “[...] o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto da encarnação de sua Ideia em pessoas e instituições” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Verifica-se que, na concepção desses pensadores, a promessa emancipatória pelo esclarecimento, defendido pela razão moderna, é transformada gradativamente na objetificação da razão, causando assim a fragilização da reflexão crítica. Para Adorno (1995a), as determinações objetivas da sociedade instrumental introduzem a

deformação como um movimento necessário, a fim de que a Indústria Cultural, por meio de seus mecanismos de manipulação, possa fazer com que o sujeito adira e aceite todo o sistema.

Infere-se que é por isso que a educação também foi envolvida pela racionalidade técnica, tornando-se refém do sistema capitalista, “[...] o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Segundo estes filósofos frankfurtianos, a sociedade regida pela ciência e pela razão iluminista não passa de uma sociedade administrada, dominada pelo poder econômico, voltada para a visão utilitária e instrumental, obstruindo, assim, a conscientização dos indivíduos. Nesse sentido, o processo de mecanização e de adaptação e conformismo passam a ser formas dominantes da consciência social. Retomando as preocupações de Adorno (1995a) com a questão cultural, esclarece-se que no ensaio intitulado “Televisão e Formação”, há um debate realizado para a rádio do Estado de Hessen, cuja série tratava de questões educacionais na Alemanha em 1963, em que Adorno (1995a) demonstra sua preocupação com os veículos de comunicação de massa, afirmando que eles conseguem alcançar e atuar diretamente na consciência dos indivíduos, disseminando ideologias que atuam nos seus processos formativos. No tocante à televisão, o autor destaca o seguinte:

Por um lado, é possível referir-se à televisão enquanto ela se coloca diretamente a serviço da formação cultural, ou seja, enquanto por seu intermédio se objetivam fins pedagógicos: na televisão educativa, nas escolas de formação televisivas e em atividades formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação à consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir da enorme quantidade de espectadores e da enorme quantidade de tempo gasto vendo e ouvindo televisão (ADORNO, 1995a, p. 76).

Adorno (1995a) argumenta que a televisão tem um papel fundamental na formação do público, porém esse trabalho pode não ser positivo para o processo de formação da consciência subjetiva. O autor esclarece que, como veículo de comunicação de grande escala, ela serve aos interesses da Indústria Cultural e da economia capitalista, ao invés de servir às necessidades dos indivíduos.

Observa-se como a discussão desenvolvida pelo filósofo não é apenas pertinente, mas, sobretudo, atual. Vive-se uma realidade permeada de tecnologia, de aplicativos e de dispositivos eletrônicos que simulam interações sociais, absorvendo grande parte da vida dos indivíduos ao invés de os educarem, mantendo-os em um estado de passividade e conformidade, que é reforçado pela mesma natureza unidirecional da comunicação televisiva.

De acordo com Adorno (1995a), a televisão produz um tipo de cultura que é superficial e simplista, que não desafia os indivíduos a pensarem de forma crítica e a questionarem as estruturas de poder da sociedade. A televisão, assim como os atuais veículos de comunicação, gera um tipo de conformidade e apatia entre os sujeitos, o que, segundo o autor, pode levar tanto à passividade como à falta de engajamento político e social.

A análise crítica desse filósofo aponta um aspecto fundamental sobre a sociedade moderna, a consciência dos sujeitos se torna cada vez mais objetificada. Essa objetificação ocorre, segundo o autor, por vários meios, principalmente pela influência da tecnologia e dos meios de comunicação de massa e da cultura do consumo, criando uma visão homogeneizada e padronizada da realidade.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo exagerado, irracional, patológico. Isto se vincula ao 'véu tecnológico' (ADORNO, 1995a, p. 132).

O “véu tecnológico” foi um conceito criado por Adorno e Horkheimer (1985) para descreverem uma forma de alienação que ocorre pelo domínio excessivo da tecnologia, fazendo com que essa influência se torne tão forte que impede o sujeito de ver a realidade de forma clara e objetiva. Com efeito, infere-se que essa excessiva dependência da tecnologia pode ocasionar a perda da capacidade de o indivíduo compreender e questionar criticamente o mundo ao seu redor, distorcendo a sua percepção da realidade, reforçando assim as relações de poder e dominação na sociedade.

Nessa mesma entrevista, Adorno (1995a, p. 80) insiste na ideia de como os meios de comunicação, como a televisão, o rádio e os jornais, desempenham um papel fundamental na disseminação da ideologia dominante, na “[...] tentativa de

incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade”. Esse ocultamento reforça os mecanismos de controle exercidos pela Indústria Cultural, levando a cultura a tornar um produto de consumo, que é produzido em massa e vendido como mercadoria. Essa cultura de massa é perpetuada através da manipulação da informação, que serve para distrair os sujeitos quanto às questões importantes e contraditórias reinantes na realidade. Para esse pensador, os meios de comunicação não oferecem uma visão crítica da realidade, mas sim uma visão manipulada e distorcida, que reforça o status quo e o poder da burguesia.

No texto denominado “Cultura como Manipulação; Cultura como Redenção”, Jay (1988) evidencia a preocupação de Adorno em relação à tecnologia como forma de controle social, cujo serviço e aplicabilidade na sociedade são determinados por interesses econômicos, que visam aumentar o lucro e a eficiência em detrimento das necessidades e liberdades dos indivíduos.

De maneira geral, essa ideologia também se estende para a educação. Na contemporaneidade, a reestruturação produtiva do capitalismo envolveu a adoção de novas formas de organização do trabalho e de produção, com base em tecnologias mais avançadas e na busca de maior eficiência e competitividade. A tendência à mundialização do capital, por sua vez, envolve a expansão das empresas e dos mercados para além das fronteiras nacionais, em busca de novas oportunidades de investimento e lucro.

De acordo com as análises de Freitas (2018), a ideologia liberal foi se transformando e se adaptando às mudanças sociais e econômicas. Conforme já se apontou, com o surgimento do neoliberalismo, essa visão foi radicalizada com a defesa da ideia de que o mercado deveria ser a força motriz da sociedade em todas as áreas, inclusive na educação.

Nesse contexto, a educação é vista como um meio para preparar os indivíduos para competir no mercado, desenvolver habilidades e competências que lhes permitam se destacar em um ambiente altamente competitivo, a educação deve ser organizada de forma a promover a excelência, a eficiência e a produtividade, preparando os indivíduos para enfrentarem os desafios de um mercado cada vez mais globalizado. Assim, a escola é vista como uma empresa, na qual os alunos são tratados como clientes e os professores como fornecedores de serviços educacionais.

Chauí (2022), na obra *A Ideologia da Competência*, desenvolve uma reflexão e aponta como o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço define sua posição social “[...] a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar” (CHAUI, 2022, p. 55).

É dessa visão de mundo que advém as finalidades que são atribuídas à educação. As relações humanas nessa sociedade são a do empreendimento que expressa o empreendedorismo, constituindo a fonte da liberdade pessoal e social cuja organização mais desenvolvida é a empresa.

Chauí (2022, p. 8-9) analisa o sentido da reforma universitária no período Militar, a autora argumenta como foi inserida a reestruturação da universidade em função da economia.

[...] Uma universidade organizada segundo o modelo fordista, dirigida por administradores competentes que não são escolhidos pela comunidade universitária, mas designados por grupos econômicos e políticos no controle do Estado. A comunidade universitária, por sua vez, assim como os trabalhadores na indústria fordista, passa a ser controlada para executar as diretrizes de produção cultural definidas pelos administradores competentes. Uma universidade que não forma sujeitos reflexivos, capazes de exercer sua liberdade de pensamento e ação, mas mão de obra qualificada pela assimilação de conhecimentos técnicos a serem oferecidos no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino universitário estabelece uma estreita interdependência entre o projeto de modernização e os novos caminhos da educação, visando ao mercado de trabalho. De acordo com Chauí (2022), instala-se a ideologia da competência, tornando-se o princípio alicerçado na existência de um sistema hierárquico de autoridade. A ideologia da competência encontra sua fundamentação na crença em uma suposta “racionalidade” administrativa.

O objetivo da universidade, nessa realidade, é formar profissionais aptos a atender às demandas do mercado, em detrimento de promover a formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de pensar de maneira autônoma e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão de obra e fornece força de trabalho (CHAUI, 2022, p. 67).

Conforme evidenciado pela autora, essa medida está fundamentada na dominação e tende a permanecer oculta ou dissimulada, contribuindo para a perpetuação das estruturas sociais e a legitimação das formas contemporâneas de exploração e dominação associadas às concepções neoliberais. Esse contexto, insere-se a lógica da ideologia da competência, em que a universidade é encarada como um espaço de produção de mão de obra qualificada para o mercado.

Os defensores dessa escola neoliberal argumentam que a educação deve ser vista como um produto que pode ser comprado e vendido, e que a concorrência entre as instituições de ensino é essencial para garantir a qualidade e a eficiência do sistema educacional. Além disso, deve-se, também, enfatizar a importância do ensino com vistas ao desenvolvimento de habilidades que possam ser imediatamente aplicadas no mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento da dimensão sociocultural e humana.

É esta lógica que se vê trabalhar no mercado da formação permanentemente erigida por alguns como modelo para a educação de base e cujo efeito mais certo é uma produção de desigualdade entre aqueles que dela mais se beneficiam, os chefes, e aqueles que dela menos se aproveitam, os assalariados de execução. Desse ponto de vista, a articulação estreita entre a escola e a empresa não é, necessariamente, mais democrática (LAVAL, 2004, p. 28-29).

Laval (2004) ainda aponta a lógica da formação permanente presente no mercado de trabalho, que muitas vezes é vista como um modelo para a educação de base. No entanto, o autor destaca que essa lógica pode produzir desigualdades, pois a formação permanente pode ser vista como uma forma de controle e dominação por parte das empresas sobre seus funcionários, já que eles são incentivados a se adaptarem às demandas da empresa em vez de terem uma formação mais ampla e crítica.

Nesse sentido, a articulação estreita entre a escola e a empresa pode não ser necessariamente mais democrática, já que pode reforçar as desigualdades existentes na sociedade e no mercado de trabalho. Ao contrário dessa perspectiva, é imprescindível que a educação esteja voltada para o desenvolvimento integral dos

indivíduos e para a promoção da igualdade e da justiça social, em vez de estar subordinada aos interesses das empresas.

Observa-se que a escola neoliberal falha em não proporcionar uma educação equitativa e democrática para todos, uma vez que tende a privilegiar somente aqueles que já possuem recursos, capital social e econômico. Além disso, a ênfase na competição e na mercantilização da educação pode levar a uma educação de baixa qualidade, já que as escolas têm incentivos para cortar custos e maximizar os lucros.

Na sociedade contemporânea, a ideia de “formação” muitas vezes é reduzida a discursos ideológicos que não têm conexão com os processos de humanização contrariando, assim, os valores que deveriam orientar a prática, como liberdade e autonomia, sendo, dessa forma, frequentemente substituídos pela adaptação e submissão disciplinada à lógica da dominação.

Pode-se observar a importância de se retornar a reflexão adorniana sobre a Educação, por ser uma perspectiva crítica, factível para o enfrentamento dessa questão, principalmente pela possibilidade de se firmar em uma visão teórica sedimentada na dialética, que prima por uma concepção educativa capaz de tensionar as contradições e as idealizações inerentes à ideologia do capital.

Em face disso, reafirma-se ser necessário promover uma formação cultural para o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de reconhecer e resistir às forças opressivas da sociedade. No entanto, na sociedade contemporânea, a formação cultural tem sido reduzida a discursos ideológicos desvinculados da ação social, o que representa um grande desafio para uma atitude crítica-educativa necessária.

CAPÍTULO 3

A INDÚSTRIA CULTURAL, A EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Nos dois capítulos precedentes procurou-se apreender primeiramente, os aspectos históricos referentes à Teoria Crítica frankfurtiana, bem como da Educação, do Neoliberalismo e da Indústria Cultural, em segundo, buscou-se fazer uma aproximação aos impactos da Indústria Cultural na Educação e, ainda, compreender o sentido do comportamento crítico. Neste terceiro e último capítulo, procura-se fundamentar nos escritos filosóficos de Adorno (1995a) acerca da formação cultural e da pseudoformação, com o propósito de refletir sobre a crise na formação cultural no mundo contemporâneo, apresentando algumas considerações sobre o conceito adorniano de emancipação a partir das inter-relações existentes entre a Indústria Cultural, a educação e os processos de formação humana.

Entende-se que a Indústria Cultural tem sido um tema de grande relevância na atualidade, especialmente no que se refere aos seus impactos na formação humana. Nesse contexto, a Educação torna-se uma dimensão fundamental responsável pela formação dos indivíduos na contemporaneidade em contraponto à Indústria Cultural.

3.1 Pontuações Sobre a Formação Cultural e a Pseudoformação na Perspectiva da Teoria Crítica frankfurtiana

No contexto dos estudos de Theodor Adorno (2010) sobre a formação cultural, ele observou a maneira como a formação¹ em tempos contemporâneos espelha os valores, imaginário e condições sociais prevalentes no sistema cultural dominante. Constatou-se que a finalidade primordial da formação humana no contexto escolar, no âmbito do mundo capitalista, consiste em adequar os indivíduos

¹ No ensaio intitulado “Teoria da Semiformação”, Adorno (2010, p. 8) explica: “O que se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, 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”.

às formas de domínio social vigentes, instigando a assunção de papéis sociais e valores que visam a constituição de sujeitos adaptados à estrutura social, econômica e política. Sob essa ótica, o propósito desta investigação é perscrutar as ponderações de Adorno a respeito da educação e suas potencialidades para a emancipação.

Por oportuno, elucida-se que o conceito de formação em Adorno (2010) relaciona-se à reflexão crítica sobre a cultura e a sociedade de sua época, sendo necessário compreendê-lo historicamente em sua concepção clássica. O texto intitulado “Teoria da Semiformação” enfatiza que a formação não é uma simples transmissão de conhecimentos, mas sim a apropriação subjetiva da cultura por parte do indivíduo. Trata-se de um processo ativo e dinâmico que envolve a reflexão crítica e a tensão entre as dimensões objetiva e subjetiva.

Trata-se, portanto, de um termo que guarda uma relação multívoca tanto com o sujeito como com o objeto. Seguindo esse mesmo raciocínio, Jay (1988), na obra *As Ideias de Adorno*, no capítulo intitulado “Cultura como Manipulação; Cultura como Redenção”, apresenta como o termo “Culture” em língua inglesa ou “Kultur” em língua alemã podem expressar múltiplos significados. Nesse sentido, compreender a origem e a diversidade de significados atribuídos a esse conceito é fundamental para a sua análise crítica e de suas implicações na sociedade.

Para Jay (1988), Adorno foi um importante intelectual que demonstrou uma sensibilidade aguçada para os múltiplos significados e implicações do conceito de cultura. O envolvimento desse frankfurtiano com esse conceito foi decorrente de sua experiência no exílio nos Estados Unidos da América, onde ele se sentiu deslocado pelos múltiplos extremismos e tendências ao consumismo. Nesse sentido, procurou promover uma compreensão mais crítica, que apreendesse a complexidade e contradições daquela cultura permanecendo comprometido com o objetivo da libertação humana, como se pode observar a seguir:

As ponderações de Adorno acerca desses múltiplos sentidos da cultura assumiram inúmeras formas. Na qualidade de *émigre* num contexto estranho, ele algumas vezes assumiu o papel de antropólogo cultural desejoso de ler as práticas não familiares do país que o acolhera. [...] Na base de seu interesse pelo conceito mais amplo de cultura estava sua insistência no inevitável entrelaçamento entre realidade material e a realidade ideal ou espiritual (JAY, 1988, p. 102-103).

Como já apresentado, esses pensadores frankfurtianos não conceberam a cultura como tendo um significado unívoco. Às vezes, o termo é usado em um sentido crítico, opondo-se à cultura industrializada e ao mundo reificado do mercado; outras vezes o termo cultura adquiriu um sentido mais amplo. Desse modo, a cultura é vista como uma esfera de iluminação e autoconsciência, permitindo a emancipação e a transformação social. (ADORNO; HORKHEIMER, 1973).

Daí a importância de Adorno (2020), em outro estudo “Cultura e Administração”, advertir contra o processo de neutralização da cultura e de transformá-la em algo independente e externo, separado de qualquer possível relação com a práxis. Tal processo não apenas mina o potencial crítico da cultura, mas também reforça o estado de dominação pela cultura dominante, por conseguinte, transforma a cultura em “[...] algo próprio e excluído da relação com a práxis possível, viabiliza sua integração sem risco ou contradições ao sistema que ela incansavelmente tenta depurar” (ADORNO, 2020, p. 255).

Conforme apresentado na introdução dessa investigação, para Adorno e Horkheimer (1973), os conceitos cultura e civilização estão intimamente ligados e não podem ser separados, pois, à medida que se considera uma delas é possível refletir sobre a outra. Por esse motivo, eles passam a utilizar o conceito de “cultura” criado por Freud, que se opõe à divisão de sentido entre cultura e civilização.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1973), assim como Freud, há uma compreensão de que cultura e civilização possuem uma relação dialética. No entanto, é relevante ressaltar que, devido às transformações históricas do capitalismo avançado, esses dois conceitos acabaram sendo dissociados na prática, uma vez que o valor de uso da cultura foi convertido em valor de troca².

Como se pode observar, a cultura foi submetida a um processo de naturalização e padronização, consolidando uma tendência de se desligar do contexto social e da práxis. Esse fenômeno leva à homogeneização de produtos e

² Quanto ao valor de troca, ele se distingue do valor de uso, uma vez que vai além da utilidade funcional de uma mercadoria. Ele se estabelece quando duas mercadorias são consideradas intercambiáveis e equivalentes uma à outra (MARX, 2017). Este valor permite que as mercadorias sejam comparadas com base na representação que possuem no contexto social. Como Giannotti (2017, p. 62-63) destaca, “[...] no modo capitalista de produção todos os seus insumos estão sob a forma de mercadoria. [...] Neste sistema, o valor de uso do produto fica bloqueado enquanto estiver no circuito das trocas, e seu valor de troca passa a ser expresso nos termos de qualquer produto que costuma aparecer no mercado. [...] O valor de troca depende do valor de uso, mas o nega, bloqueia se exercício, coloca-o entre parênteses. Para chegar até o consumo, a fruta deixa de ser comida para se consumir como objeto de troca, objeto cuja produção foi financiada em vista de sua comercialização”.

experiências culturais, resultando na perda da experiência pelo sujeito tornando-se, assim, cada vez mais fragmentada e alienada, à medida que o sujeito é submetido apenas às relações de consumo.

Na obra supramencionada, Jay (1988) apresenta as observações de Adorno sobre a cultura e como ela foi danificada e abalada desde suas origens com a divisão do trabalho, tornando-se um denominador comum da totalidade na modernidade. Na concepção de Adorno, interpretado por Jay (1988), a cultura perde suas características emancipatórias e se torna ideológica, absorvida pela forma universal da mercadoria, moldando as consciências pela lógica opressora do capital.

Adorno (2010) destaca que a cultura, ao se converter em valor, acaba subjugando a sociedade ao poder econômico, resultando em uma sociedade conduzida pela racionalidade instrumental. Os sujeitos acabam se adaptando a essa realidade e as suas consciências se identificam com as bases sociais de exploração e dominação. É por isso que a *Halbbildung* (pseudoformação) é compreendida por esse pensador como um reflexo da sociedade atual, marcada pelo fenômeno da dominação, da ideologia da excessiva transparência, enfim, da pseudocultura.

Dessa forma, reitera-se que a pseudormação surge como um processo de falso conhecimento, que reproduz a cultura dominante e impede o pensamento crítico. Esse movimento resultou em um desenlace nefasto, pois o pensamento foi reduzido a um processo de excessiva formalização, mediante o domínio da técnica. Para Adorno (2010), a razão subjugada ao poder econômico coisificou o sujeito e sua capacidade de pensar, minando, assim, os processos formativos.

A formação deveria ser aquela que dissesse respeito - de uma maneira pura como seu próprio espírito - ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus instintos. [...] Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes* (ADORNO, 2010, p. 13).

Essa “guerra de todos contra todos”, conforme apontado acima, conduziu a sociedade contemporânea, segundo Theodor Adorno (2010) destaca, à regressão da humanidade, apesar dos avanços tecnológicos e científicos alcançados. O autor ressalta que a humanidade sucumbiu à idealização do método, o que resultou na

transformação do mundo em uma contínua repetição, através do pensamento científico e objetivo, que tudo explica e comprova.

Para Adorno (2010), a formação cultural é um elemento mediador entre o sujeito e o objeto, sendo capaz de dotá-lo de reflexão crítica sobre as condições contraditórias que cercam o conhecimento e a própria relação entre o sujeito e o objeto. É justamente contra estas condições contraditórias que Adorno (2010) denuncia como a idealização da razão instrumental e a sua aplicação em todos os aspectos da vida social e cultural, que culmina na busca pelo sucesso e pela eficiência, transformando o mundo em uma realidade desumanizada e desprovida de sentido.

Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se à teoria do conhecimento. É verdade que não se pode prescindir de pensá-los como separados; mas o *psêvdos* (a falsidade) da separação manifesta-se em que ambos encontram-se mediados reciprocamente: o objeto, mediante o sujeito, e, mais ainda e de outro modo, o sujeito, mediante o objeto. A separação torna-se ideológica, exatamente sua forma habitual, assim que é fixada sem mediação (ADORNO, 1995b, p. 183).

Segundo, Adorno (1995b) essa separação ideológica entre sujeito e objeto, torna-se problemática, pois, fica limitada pela sua integração social, por quanto sem mediação, porém dominada pelos princípios do mercado, velando, assim, a compreensão do sujeito sobre o mundo e o impedindo de apreender as complexas interações e relações entre as coisas e as pessoas. Nessa realidade, o sujeito se torna incapaz de estabelecer verdadeira experiência, pois a única relação estabelecida é de subjugação, visando apenas a autoconservação.

Nesse sentido, a formação cultural acabou por se tornar tanto a dialética quanto a práxis idealizadas, perdendo seu conteúdo e tornando-se vazia. Essa perspectiva apontada por Adorno (1985b, p. 182-183) reflete sobre os fatores que contribuíram para a regressão da humanidade e estabelece a ruptura entre o sujeito e sua relação com o objeto, conforme expõe Adorno (1985b, p. 182-183) a seguir:

A separação entre sujeito e objeto é real aparente: verdadeira, porque no domínio da separação real consegue expressar o cindido da condição humana, algo que surgiu pela força; falsa, porque a separação que veio a ocorrer não pode ser hipostasiada nem transformada em invariante. Esta contradição na separação entre sujeito e objeto comunica-se a teoria do conhecimento. [...] Uma vez

radicalmente separado do objeto, o sujeito já reduz este a si; o sujeito devora o objeto ao esquecer o quanto ele mesmo é objeto.

Para Adorno (1995b), essa cisão ocorre quando o sujeito não conhece profundamente o objeto que está sendo analisado, o que acaba por provocar uma relação desvinculada e distante. Assim, a reflexão crítica sobre a formação cultural se mostra fundamental para evitar essa idealização entre teoria e práxis, permitindo que o sujeito desenvolva um conhecimento profundo, autônomo e inter-relacionando com o objeto.

Ao lançar o olhar para esse diagnóstico, Adorno (2010) reflete sobre a formação no sentido mais amplo e às condições reais para sua realização. Para esse pensador, há diferenças entre os termos formação e educação, mas não uma separação absoluta. Com efeito, de acordo com a visão adorniana,

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria de se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode restringir-se a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas do colapso da formação cultural que se fazem observar por toda a parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 2010, p. 8).

Detendo-se na crise da formação cultural, Adorno (2010) formula uma crítica sobre o estado contemporâneo da educação. Para este pensador, não basta simplesmente reformar ou melhorar as instituições educacionais existentes, pois isso só abordaria sintomas superficiais de um mal-estar cultural mais profundo. Em vez disso, é necessária uma transformação mais fundamental da sociedade e da cultura, que reorienta os valores e objetivos para além daqueles que perpetuam a crise atual.

Isso exigiria uma reflexão crítica sobre o sentido da cultura na sociedade e uma reavaliação dos valores e ideais que orientam as práticas culturais.

Para Adorno (2010, p. 9), “a formação cultural é um processo complexo que pode ser influenciado por diversos fatores, tanto positiva quanto negativamente. [...] a formação nada mais é do que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”. Em outras palavras, a cultura deve ser examinada criticamente e não aceita sem questionamentos, pois, pode estar sujeita à dominação da racionalidade burguesa dominante. Infere-se, a partir de Adorno (2010), que a sociedade cria mecanismos de manipulação que levam o sujeito a aderir e a aceitar, sem resistência, as desigualdades sociais, a fome, a miséria e a uniformidade.

Como resultado, as produções espirituais tornam-se bens de consumo, assimilados na esfera da circulação econômica na modernidade. Quando a cultura se torna “mercadoria cultural” ela perde sua razão de ser, e a cultura espiritual se separa da luta pela vida e pela práxis social, transferindo-se para a esfera de valor. Na concepção de Adorno (2010, p. 10):

Tal fato não apenas indica uma consciência progressivamente dissociada, mas sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais - a humanidade e tudo o que lhe for inerente – enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas. A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em pseudoformação.

Conforme já se vem apontando, a crítica de Adorno (2010) à sociedade administrada e seus mecanismos de fetichismo, reificação e alienação recai sobre a importância de se compreender os aspectos econômicos e sociais que sustentam a formação individual. Por isso, a urgência de se entender que, nesse contexto, a educação e a formação são submetidas às relações da lógica mercantilista e instrumental, tornando-se meras ferramentas de controle social, destinadas a produzir indivíduos adaptados e conformados à realidade.

Reitera-se que Adorno (2010) argumenta que é preciso desvelar a ideologia que impede os indivíduos de captarem as contradições presentes no processo de produção capitalista. Isso requer ir além dos aspectos objetivos da formação, é preciso pôr sob tensão as subjetividades dos indivíduos. Por esse motivo Adorno (2010) recorre a Freud (2010a), a partir da obra *Mal Estar da Cultura*, a qual o sujeito, apesar de ter conseguido dominar a natureza, não conseguiu alcançar a felicidade, além do mais essa conquista foi através de muito trabalho e isso ocasionou a repressão de seus instintos “[...] ao propósito de situar o sentimento de culpa como o problema mais importante da evolução cultural e de mostrar que o preço do progresso cultural é a perda de felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa” (FREUD, 2010a, p. 106). O sentimento de culpa³, segundo Freud, é um

³ Com base em uma perspectiva antropológica e histórica Freud (2010a), na obra intitulada *O Mal Estar na civilização* explica o termo “sentimento de culpa” da seguinte maneira: “[...] o sentimento de culpa nada é, no fundo, senão a variedade topográfica da angústia, e em suas fases posteriores coincide inteiramente com o ‘medo ao super-eu’ [...] E por isso é fácil conceber que [...] a consciência de culpa produzida pela cultura não seja reconhecida como tal, permaneça inconsciente ou venha à luz como um mal-estar, uma insatisfação para a qual se busca outras motivações” (FREUD, 2010a, p. 108).

grande problema para o desenvolvimento da civilização, sendo um atributo do inconsciente que se articula com a angústia e que parece estar presente na estrutura do desejo humano. Esse sentimento é abordado com grande propriedade pelo autor, que ajuda a compreender suas implicações na subjetividade. No entanto, como já vem sendo destacado, percebe-se que a racionalização e os avanços tecnológicos têm apresentado a uma transformação radical na forma como os indivíduos se relacionam com o mundo e com os outros seres humanos.

Nesse sentido, observa-se que essa contradição é agravada com reflexos perigosos na subjetividade, configurando uma problemática que não se refere somente à atividade científica, mas ao próprio sentido desta última em um padrão cultural que aprisiona as consciências e corrompe a subjetividade do indivíduo levando-a à regressão. Afinal de contas, a semiformação é a crise da formação em seu sentido amplo, ou seja,

[...] o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito (ADORNO, 2010, p. 12).

Segundo Adorno (2010), a transformação da formação cultural em pseudoformação não se refere apenas a um processo formativo equivocado, mas, sim, a um fenômeno que resulta na deformação psíquica e social do indivíduo. Em uma sociedade instrumentalizada e tecnológica, tal como tem sido a contemporânea, a formação passa a ser arbitrada pelo princípio da troca, transformando-se em mercadoria. Como resultado, a pseudoformação anula o pensamento crítico, dessa forma, a “[...] formação se reduz às marcas distintivas da imanência e da integração sociais, e converte-se, sem reservas, em algo que admite trocas e aproveitamentos” (ADORNO, 2010, p. 32-33).

Com efeito, apreende-se, a partir da análise acima, como o processo de autonomização da cultura contemporânea pôde ser alienante, impedindo a autorreflexão crítica sobre a realidade. Reforça-se que, ao absolutizar a realidade, esse processo impede a apreensão da ideologia subjacente a ela e sua superação. Isso ocorre devido aos mecanismos de deslumbramento constantes na cultura

fetichizada, que reduzem as subjetividades à posição de meros consumidores, absorvidos pela indústria da aparência e do consumo.

Para Adorno (2010), a sociedade instrumental estabelece como necessária a (de) formação. Conforme já debatido anteriormente, a relação entre sujeito e objeto é manifestada por meio de um distanciamento, visto que, nessa perspectiva, o sujeito se torna mero objeto da Indústria Cultural, objetivado pela alienação e cooptado pela sociedade administrada. Assim, para Adorno (2010), a mudança no caráter da formação humana afeta diretamente o campo da subjetividade, a constituição dos sujeitos.

Diante dessa problemática, surge o questionamento sobre a possibilidade de colocar a Educação e a formação em um posicionamento contrário à transformação da cultura em mercadoria e ao diagnóstico apresentado. É possível considerar que a Educação e a formação possam ter um sentido fundamental na construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva, tornando os indivíduos capazes de defenderem-se das armadilhas da cultura do consumo e da alienação. Para tanto, é preciso que sejam repensados os sentidos da Educação e da formação, bem como suas práticas e métodos.

Em vista dos problemas apresentados anteriormente, é necessário buscar alternativas para combater a cultura fetichizada e a alienação que afetam a subjetividade dos sujeitos e dificultam a reflexão crítica sobre a realidade. Nesse contexto, a obra Educação e Emancipação (1995a) de Theodor Adorno apresenta reflexões importantes sobre a relação entre educação, filosofia e sociedade.

Em particular, os textos “O que significa elaborar o passado” e “A filosofia e os professores” podem oferecer caminhos possíveis para lidar com a realidade posta acima. No primeiro texto, Adorno (1995a) reflete sobre a importância da elaboração crítica do passado para o entendimento do presente e o tensionamento dos problemas sociais. Em sua reflexão acerca do esquecimento dos horrores do passado nazista pela sociedade alemã do seu tempo, o autor destaca a relevância da memória como um meio de enfrentamento do presente caracterizado pela alienação e negação do passado. Daí a sua crítica incisiva sobre aquela geração. Para a sociedade alemã

[...] a elaboração⁴ do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas o que pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando-o da memória. O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça (ADORNO, 1995a, p. 29).

Adorno (1995a) aponta para duas causas que concorrem para tal: uma de cunho psicológico e outra de cunho social, e estabelece uma relação entre elas e analisa os diversos discursos da sociedade alemã a respeito desse passado, enfatizando a necessidade de elaborá-lo. A primeira causa, isto é, a psicológica, diz respeito à consciência coletiva de culpa que permeava aquela sociedade. A segunda causa apontada é a social, que se refere à maneira como a sociedade alemã lidava com o passado nazista.

Segundo este pensador, a sociedade alemã preferia esquecer os horrores cometidos durante o regime nazista do que confrontá-los. Isso se deve, em parte, à dificuldade em lidar com a culpa coletiva. A culpa é uma característica comum entre aqueles que possuem em seu passado experiências traumáticas, especialmente aqueles que tiveram envolvimento direto em eventos de barbárie. Adorno (1995a) alerta para a tendência do sujeito de negar ou de minimizar eventos históricos traumáticos como o holocausto e busca mostrar as consequências negativas dessa atitude.

Uma das estratégias utilizadas para minimizar a culpa consiste na contabilidade da culpa, que busca comparar eventos históricos distintos e encontrar uma espécie de equilíbrio entre eles. Além disso, a tendência de culpar as vítimas pelos eventos traumáticos é outra estratégia comum entre aqueles que buscam negar ou minimizar a culpa. Essa atitude é considerada injusta, pois coloca a responsabilidade pelo mal nas próprias vítimas, ignorando o fato de que foram elas que sofreram as consequências da barbárie. Essa atitude é considerada desumana, pois ignora a dor e o sofrimento das vítimas e busca justificar a barbárie por meio de

⁴ Para Adorno (1995a), o conceito do termo “elaboração” utilizado no texto “O Que Significa Elaborar o Passado”, encontra-se em Freud (2010b) com a seguinte explicação: “Em nosso aparelho psíquico reconhecemos sobretudo um expediente para lidar com excitações que de outro modo seriam sentidas como penosas ou de efeito patogênico. A elaboração psíquica ajuda extraordinariamente no desvio interno de excitações que não são capazes de uma direta descarga externa, ou para as quais isso não seria desejável no momento” (FREUD, 2010b, p. 30).

uma lógica racional distorcida, ou, de outra maneira, por intermédio da racionalidade burguesa da troca, minada pela perspectiva a-histórica e atemporal.

Não se trata meramente de um produto da decadência, da forma de reagir de uma humanidade sobrecarregada de estímulos e que não consegue mais dar conta dos mesmos, como se costuma dizer, mas refere-se a algo vinculado necessariamente à progressividade dos princípios burgueses. A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do “igual por igual” de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da experiência acumulada (ADORNO, 1995a, p. 32-33).

Vê-se, a partir de tal assertiva, que o princípio burguês que rege toda a sociedade põe tudo em termos de igualdade matemática, em que as operações são puras, excluindo o momento temporal. Dessa forma, a produção industrial acaba por anular ou reduzir as experiências acumuladas e as particularidades de cada momento histórico. Além disso, a humanidade conduzida pela Indústria Cultural acaba por reforçar a sobrecarga de estímulos emanado por todo aparato tecnológico que potencializa a falta de conexão com o mundo real, constituindo-se na marca da cultura moderna.

A reflexão crítica realizada por Adorno (1995a) demonstra a persistência do fascismo e a dificuldade de se alcançar a emancipação e a autonomia em uma sociedade regida pela lógica capitalista. Segundo o autor, o fascismo não é gerado apenas a partir de disposições subjetivas, mas, sim, pela persistência de pressupostos sociais objetivos que geram a dependência e a não-emancipação na maioria dos indivíduos.

Por isso Adorno (1995a) afirma que se torna preocupante que a educação tenda a reforçar a dimensão adaptativa sem priorizar a reflexão crítica e a experiência formativa. Essa perspectiva adorniana demonstra que essa adaptação gera o potencial para o totalitarismo, reforçado pela insatisfação e pelo ódio produzidos pela imposição da adaptação. Os indivíduos tornam-se indiferentes ou mesmo hostis à dor dos outros e à miséria humana. Assim, a cultura coisifica-se e retorna para a sociedade como mais um produto da indústria a ser consumido.

Retomando a obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) destacam como o triunfo da razão instrumental levou à dominação do sujeito e à perda do não-idêntico, essencial para a experiência genuína. Esse argumento destaca os perigos da razão instrumental e da reificação, que limitam o potencial humano para o pensamento crítico e à experiência.

Para Adorno (1995a), a fragilização da experiência tem consequências significativas para os indivíduos e para a sociedade como um todo. Sem uma conexão com seu passado, os indivíduos carecem de um senso de continuidade e de identidade, levando a nutrir sentimentos de alienação e de desorientação. Além disso, uma sociedade que não valoriza o passado e suas tradições corre o risco de perder sua herança cultural e se desconectar de suas raízes. Para Adorno (1995a, p. 33):

[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento.

Por isso a importância da educação como condição de possibilidade de confronto a esse estado de pobreza da experiência. Essa afirmação relaciona-se com o texto de Benjamin (1994, p. 114), denominado “Experiência e pobreza”. Na visão deste autor a perda da capacidade, pelos sujeitos, de exercitar a memória na modernidade redundou na debilitação da memória conseqüentemente, da história.

Nas suas palavras: “[...] Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra 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’”.

Baseando-se nas ideias de Kant, Adorno (2010) argumenta que a verdadeira experiência requer uma relação não instrumental com o mundo, que permita a abertura e a receptividade à alteridade das coisas. Essa perspectiva desafia a noção predominante de educação como meio para um fim, como algo que pode ser reduzido à aquisição de habilidades e conhecimentos em prol do sucesso econômico ou da mobilidade social. Em vez disso, Adorno (2010) aponta para a necessidade de uma educação política, que consiga cultivar uma consciência crítica

que esteja sintonizada com o sofrimento e a injustiça no mundo, que seja capaz de resistir às forças de dominação e de conformação.

No texto “A filosofia e os professores” Adorno (1995a) faz uma reflexão crítica sobre o exercício da profissão do docente. A análise inicial tem como objetivo interpretar o objetivo da prova dos concursos para docência de filosofia na Alemanha. Outro ponto destacado pelo filósofo foi a resistência dos alunos à filosofia. Os critérios e o rigor do concurso também estão em causa face ao problema da falta de professores.

O autor destaca a regulamentação da referida prova, que tem como objetivo verificar se o candidato havia apreendido o “sentido formativo” e o “potencial formativo” e desenvolver-se abordando as “questões essenciais para a formação viva atual” sem aderir a questões relacionadas à filosofia profissional. No entanto, o que foi observado no desenvolvimento das provas não correspondeu a esse objetivo, ou seja, a preocupação com a especialização de temas e assuntos, o desenvolvimento do candidato em relação a estes, retirou do processo o que é essencial, segundo Adorno (1995a), para a atuação da filosofia, que, em outras palavras, consistia em pensar sobre a profissão e sobre si mesmo, e, sobretudo, acerca das relações que se estabelecem entre trabalho e a totalidade social.

Para Adorno (1995a), como indivíduos responsáveis pela formação intelectual de uma nação, os professores devem apresentar espírito de investigação, ter domínio de conteúdo. Isso envolve não apenas uma familiaridade com a teoria do conhecimento, mas também o compromisso de entenderem a si mesmos e o ambiente circundante. Nas suas palavras:

[...] enquanto professores em escolas superiores, são intelectuais ou meros profissionais, como já dizia Ibsen há oitenta anos. Que o termo ‘intelectuais’ tenha sido difamado a partir dos nazistas, parece-me um motivo a mais para assumi-lo positivamente: um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça. Mas se alguém é ou não é um intelectual, esta conclusão se manifesta sobre a relação com seu próprio trabalho e com o todo social de que esta relação forma uma parcela (ADORNO, 1995a, p. 54-55).

A partir dessa perspectiva, compreende-se quão é importante a profissão docente para esse pensador. Trata-se de um trabalho que deve refletir um

compromisso com o pensamento crítico, com a consciência social e com a resistência à perseguição daqueles que pensam de forma diferente. Contrariando, no entanto, essa visão, Adorno (1995a) argumenta que a especialização da filosofia como disciplina específica e a profissionalização do ensino filosófico levaram ao seu aprisionamento às ideias científicas dogmáticas que dificultam o exercício da autonomia e do pensamento crítico.

Para o autor, a filosofia deve resistir a essa concepção moderna de ciência, que valoriza o rigor do método científico, da verificação e da quantificação, levando ao distanciamento do objeto de reflexão e do conceito de pensamento intrínseco à filosofia. Segundo sua reflexão, a profissionalização da filosofia e a especialização da disciplina estão levando à mercantilização do pensamento. Como resultado, o pensamento filosófico está perdendo seu caráter e se tornando reificado, fixado em ideias científicas dogmáticas que limitam o pensamento crítico e a autonomia.

Para resumir: depara-se com a consciência reificada ou coisificada. Mas esta, a inaptidão à existência e ao comportamento livre e autônomo em relação a qualquer assunto, constitui uma contradição evidente com tudo o que nos termos do exame pode ser pensado de modo racional e sem *pathos* como sendo a 'verdadeira formação do espírito', o objetivo das escolas superiores (ADORNO, 1995a, p. 60).

Daí o destaque feito por Adorno (1995a) sobre a importância do pensamento crítico na formação dos futuros professores. Ele argumenta que sem reflexão crítica os indivíduos se tornam apolíticos e facilmente submetidos à sociedade administrada. Na sua perspectiva todos aqueles que aspiram a se tornar educadores devem trabalhar para cultivar um espírito crítico que esteja aberto a novas possibilidades, em vez de sucumbir a uma forma puramente técnica de educação que pode levar ao declínio espiritual e intelectual.

Nesse sentido, Adorno (1995a) enfatiza a importância de se desvendar as teias do deslumbramento e do conformismo impostos pela realidade social e econômica, bem como pela Indústria Cultural, detendo-se na reflexão crítica e na luta pela emancipação humana. Retomando o sentido da formação, considera-se a preocupação de Adorno (1995a) pertinente quando ele reflete sobre essa sociedade e seu estado de alienação, que conduz inevitavelmente à paralisia e a impotência da capacidade de reagir frente às estruturas econômico-sociais que fragilizaram a formação cultural transformando-a em pseudoformação.

Assim, a reflexão crítica sobre a formação cultural torna-se essencial para superar as condições contraditórias que cercam a relação entre o sujeito e o objeto, universal e particular, teoria e práxis, visando retomar a possibilidade da verdadeira emancipação humana. Para isso, Adorno (2010) propõe, então, a construção de uma cultura que seja capaz de confrontar a lógica instrumental e de resgatar a dimensão crítica e reflexiva do conhecimento.

3.2 A Teoria Crítica frankfurtiana, o Contexto Contemporâneo e a Educação para quê?

A Teoria Crítica frankfurtiana, como já se vem demonstrando nesta pesquisa, contemplou reflexões importantes sobre a Educação e o processo de formação humana. Trata-se de uma teoria, conforme aponta Nobre (2004), que possui uma postura científica interdisciplinar com o objetivo de desvendar e desmistificar a cultura danificada que se instalou na sociedade moderna, visando enfrentar as contradições que se encontram subjacentes ela. Assim, por meio de suas reflexões, buscou encontrar caminhos que contribuíssem para a construção de uma sociedade diferente, isto é, com indivíduos mais emancipados e menos rendidos à cultura da dominação.

Nesse sentido, percebe-se a persistente crítica dos filósofos à crescente obscuridade da razão e às limitações sucessivas dos indivíduos à realização de relações mais justas e livres nessa sociedade. Essa crítica envolveu a educação, porquanto esta passou a ser vista por esses pensadores tanto como possibilidade para a compreensão do tempo histórico, que reflete a regressão do ser humano, como para o entendimento acerca da deterioração das consciências e das subjetividades, tornando-as expostas ao jogo perverso da sedução do mercado. Nesse contexto, Adorno (2010, p. 8-9) faz um diagnóstico profundo da sociedade contemporânea e aponta o impacto da ideologia da socialização regressiva generalizada no processo de formação dos sujeitos.

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. [...] A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu

sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização.

Como se pode observar, é um diagnóstico preocupante em demasia, pois, ao tentar compreender a lógica da estrutura social através da expansão e crescimento da burguesia industrial, este filósofo acabou adentrando no campo da Educação, expondo a situação da Sociologia da Educação na Alemanha do seu tempo, fato que se tornou tema para debates, palestras e entrevistas radiofônicas realizadas na rádio de Hessen entre 1959 e 1969.

Os ensaios de Adorno (1995a) sobre Educação, como já pontuado, são resultados desses debates e culminaram na obra *Educação e Emancipação*, que é de significativa importância para esta investigação. Os textos põem em relevo os limites e possibilidades da educação, tendo-se em vista a instalação dos processos pseudoformativos na sociedade moderna contemporânea, tema discutido no item anterior. No ensaio “Educação - para quê?”, Adorno (1995a, p. 141-142) expõe sua concepção de educação, que ele a entende como a

[...] não assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; 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 enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

A partir dessa concepção, observa-se que a educação deve revestir-se de uma perspectiva política de formação, a fim de contribuir com o desenvolvimento de uma consciência não coisificada, mas verdadeira, segundo Adorno (1995a). Como se pode observar, ele questiona a concepção de educação que busca moldar pessoas, afirmando que ninguém tem o direito de enformar ninguém. Na sua perspectiva, a concepção de educação que busca modelar pessoas não revela uma preocupação com a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreenderem a complexidade do mundo e de se posicionarem de forma consciente e ativa em relação a ele.

Nesse sentido, a educação não é vista como um mero instrumento de transmissão de conhecimentos, mas, sim, como uma dimensão do trabalho de

formação que deve oportunizar a transformação, perseguindo o propósito significativo que possibilita a preparação dos indivíduos para se “orientarem no mundo”, conforme visão kantiana, e, assim, resistirem e se oporem criticamente à condição posta pela sociedade dominadora de mera adaptação.

Daí insistir-se, a partir de Adorno (1995a), sobre a necessidade da formação política, da defesa da autonomia e da liberdade, com vistas à conquista da emancipação das consciências alienadas pelo sistema. A Indústria Cultural, com seu projeto de mercantilização da cultura, representa uma ameaça ao desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo. Na perspectiva adorniana, quando a cultura e a educação são reduzidas a meros produtos, perdem sua função transformadora e se tornam simples ferramentas de controle social. Por isso, Adorno (1995a) propõe uma educação que não vise enformar os indivíduos, mas que vise prepará-los para resistirem e se oporem criticamente à condição posta pela ideologia da padronização com vistas à adaptação e conformação à situação vigente, a fim de se alcançar consciências verdadeiramente históricas e engajadas com as mudanças de rumo. Nesse sentido, essa seria a forma mais eficaz de combate aos processos alienantes e desprovidos de humanização.

Não obstante a necessidade de a educação investir em tais processos mais humanizantes, verifica-se que essa dimensão da formação dos sujeitos, no seu desenvolvimento histórico, não tem seguido uma trajetória que promova a emancipação das consciências e a formação de indivíduos críticos em relação ao sistema. Por exemplo, analisando o contexto brasileiro, partir da obra *A Reforma Empresarial da Educação*, Freitas (2018) observa que os fundamentos e finalidades da educação contemporânea estão baseados nos princípios do neoliberalismo, o que representa uma divergência em relação à visão de educação para a emancipação. Segundo o autor, o discurso e os fundamentos da educação atual estão alinhados aos interesses do mercado, dessa forma, as finalidades educacionais e escolares acabam sendo subordinadas a formas de governança que são sustentadas pelo sistema da sociedade administrada.

Assim, a educação contemporânea se distingue a partir da concepção de livre mercado, fazendo com que tal subordinação aos ditames do mercado acabe minando a possibilidade da formação de indivíduos mais emancipados, em virtude de os objetivos da escola, muitas vezes, serem definidos em função das

necessidades estratégicas do mercado a fim de preparar à mão de obra para atendê-lo, em detrimento de uma formação ampla.

Com efeito, sendo a formação educacional direcionada para a capacitação de trabalhadores, isto é, de mão de obra somente para atender às demandas imediatas do setor econômico, reitera-se que tais procedimentos podem levar a um aprisionamento ou adaptação acrítica à realidade, embora Adorno (1995a, p. 143-144) observe na perspectiva da educação determinada imprecisão, ou, por outra, contradição

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

Essa ambivalência, isto é, imprecisão, foi apresentada por Adorno (2010) no ensaio intitulado de “Teoria da semiformação”, conforme discutido no item anterior, no qual este autor trouxe uma reflexão sobre a formação cultural, que foi transformada ao longo da história subordinando a teoria à prática imediatista, por conseguinte, transformando-se em pseudoformação, que significa formação para a adaptação, para a conformação à vida real, em vez da formação para o discernimento e ao inconformismo.

Retomando a realidade brasileira, na contemporaneidade, esse *modus operandi* encontra-se amparado nas reformas educacionais em vigor, nos próprios materiais didáticos que definem as justificativas do conteúdo esvaziado e direcionado para a preparação a exames de admissão nas universidades em prol de uma intenção legitimada pela ideologia neoliberal, que é muito perigosa. Divulga-se a urgência de soluções, a necessidade de modernização e tecnologia da escola e da educação. Daí, observar-se a intensificação da abordagem mercantilista por meio da proliferação de empresas privadas no setor educacional, as quais consideram a educação um negócio lucrativo e, por isso, investem em estratégias de marketing para atrair clientes (alunos). Se no espaço do ensino privado a educação se torna mercadoria, no âmbito da educação pública ocorre o seguinte:

A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta a escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p.ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério (FREITAS, 2018, p. 80).

Esse plano arquitetado pela mídia possui uma finalidade específica, isto é, criar as condições para aprofundar a privatização da educação, conforme apontado pelo autor. É importante destacar que essa estratégia midiática tem consequências negativas tanto para a qualidade quanto para a equidade do acesso à educação, uma vez que a privatização pode exacerbar as desigualdades educacionais, mediante a deterioração da escola pública, a deslegitimação dos povos do campo e, principalmente, a exclusão daqueles que não têm condições financeiras (FREITAS, 2018).

Conforme evidenciado por Freitas (2018), a mercantilização da educação configura-se em um fenômeno do contexto contemporâneo. Esse processo é caracterizado pela padronização do ensino, pela intensificação dos processos de internacionalização e pelo aumento do trabalho baseado no uso da tecnologia. Com o advento da mercantilização, a escola passa a ser compreendida como uma indústria que deve alcançar determinados objetivos e metas.

Além disso, essa concepção de desenvolvimento humano enfatiza a competição individual em detrimento da cooperação e solidariedade entre as pessoas. A ideia de que cada indivíduo deve buscar seu próprio sucesso e que as desigualdades são naturais e até mesmo desejáveis são aspectos centrais do pensamento capitalista. Essa perspectiva exacerba não somente o individualismo como, também, o espírito de competitividade. Com efeito, na concepção adorniana,

[...] a competição é um princípio no fundo contraditório a uma educação humana. [...] acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma última o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportista, mas não pessoas desbarbarizadas (ADORNO, 1995a, p. 161).

Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a educação deixa de ser compreendida como um processo crítico de formação humana e passa a ser submetida à lógica da eficiência, da eficácia e da meritocracia, comprometendo sua finalidade emancipatória e transformadora, porque o que lhe subjaz é justamente a busca desenfreada por um tipo de formação pragmática, que visa, especialmente, atender à ideologia da padronização e mercantilização. Segundo Freitas (2018, p. 38-39), é exatamente essa a perspectiva trazida pelo “Movimento Global da Reforma Educacional, que se caracteriza pelo seguinte:

[...] a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de ‘conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais’; c) ensino voltado para ‘resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem’, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) ‘transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança e) ‘políticas de responsabilização baseadas em testes’ que envolvem ‘processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores’, e finalmente f) um ‘maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado’ que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização.

O Movimento Global da Reforma Educacional, conforme apontado por Freitas (2018), caracteriza-se pela padronização do ensino, com ênfase no desenvolvimento de habilidade e competências, e tendo como prioridade a preparação de jovens para essa nova realidade do mundo do trabalho do século XXI. Nesse processo, a escola é vista como uma indústria que deve alcançar determinados objetivos e metas, em detrimento de formar indivíduos situados na sua realidade de forma crítica. Ademais, a transferência de práticas empresariais para a educação, conforme argumentado por pelo autor, reitera-se, que tem levado à expansão de um modelo de educação neoliberal orientado por uma visão mecanicista e funcional, visando corresponder à globalização dos mercados de trabalho.

Com isso, observa-se que a realidade dessa reforma empresarial visa à padronização dos processos educativos em busca de resultados voltados para a lucratividade enquanto o processo formativo é empobrecido. Conforme já apontado, anteriormente, Adorno (2010), no ensaio intitulado “Teoria da semiformação”, mostra a consequência da pseudoformação, esse processo (de) formativo orienta para o

atrofiamento das consciências dos indivíduos por meio da negação de processos mais esclarecedores e emancipatórios.

Adorno e Horkheimer (1985), na obra *Dialética do Esclarecimento*, afirmam que a causa dessa recaída se encontra nos processos de objetivação da sociedade administrada. Infere-se, a partir dos autores, que, por meio da razão pragmática, adere-se a pressupostos ideológicos e políticos tanto nas formas de organização como de gestão educacionais, nos procedimentos pedagógico-didáticos que conduzem os sujeitos a operarem a partir de uma perspectiva instrumentalizada. Adorno (2010) alerta sobre essa realidade, afirmando que ela promove o desenvolvimento de uma consciência coisificada, pois esse objetivismo comunica-se com a formação como um processo necessário para atingir determinados fins, conduzindo a um trabalho formativo à deformação, que aliena os sujeitos da realidade sócio-histórica pelo esquecimento.

Adorno (1995b), no ensaio “Educação após Auschwitz”, alerta para a importância de não se esquecer dos horrores da Segunda Guerra Mundial e de *Auschwitz*, um dos símbolos mais terríveis do Holocausto. A guerra deixou marcas profundas na humanidade, que vão além das vítimas diretas e indiretas das atrocidades ali ocorridas. Nesse sentido, o filósofo adverte e conclama a educação a realizar um trabalho que mantenha viva a memória desses acontecimentos para que a humanidade não repita os mesmos erros e que, por isso, tais atrocidades não sejam reavivadas no futuro. Nas suas palavras:

Qualquer debate sobre ideais de educação é vão e indiferente em comparação com este: que Auschwitz não se repita. Aquilo foi a barbárie, à qual toda educação se opõe. Fala-se de iminente recaída na barbárie. Mas ela não é iminente, uma vez que *Auschwitz* foi a recaída (ADORNO, 1995b, p. 104).

É importante destacar que, para esse frankfurtiano, a educação infantil é crucial nesse processo, uma vez que é nessa fase que a criança forma sua personalidade e internaliza valores. Contudo, Adorno (1995b) salienta que não pretende apresentar uma metodologia específica para um novo projeto educacional, mas sim indicar pontos sintomáticos que exigem um maior aprofundamento. Nesse sentido, ele destaca a importância de uma reflexão profunda sobre o ser humano enquanto consciência de si e consciência do outro, que leve em consideração as

formas de dominação e opressão presentes na sociedade. Por isso, a importância de se investir na educação a partir da infância.

Quando falo de educação após *Auschwitz*, refiro-me a duas esferas: em primeiro lugar, educação na infância, sobretudo na primeira; logo, o esclarecimento geral que estabeleça um clima intelectual, cultural e social que não admita a repetição daquilo; um clima, portanto, em que os motivos que conduziram ao horror tenham chegado, na medida do possível, a tornar-se conscientes (ADORNO, 1995b, p. 108).

Além disso, na sua concepção, o “esclarecimento geral” é fundamental para produzir um ambiente intelectual, cultural e social que não permita a repetição de tais horrores. Esse esclarecimento envolve não apenas o conhecimento da história, mas, também, reitera-se, o que ele chamou de “giro para o sujeito”, aqui o autor está se referindo ao texto intitulado “Sobre Sujeito e Objeto”, no qual este autor, com fulcro na expressão de Kant denominada de “revolução copernicana”, cujo sujeito realiza o retorno para si mesmo para realizar a autorreflexão crítica. Nas palavras do autor:

[...] um sujeito, seja qual for sua natureza, um sujeito cognoscente, defronta-se com um objeto, seja qual for a sua natureza, objeto do conhecimento. A reflexão – denominada ‘intentio obliqua’ na terminologia filosófica – consiste então em voltar a referir esse conceito multívoco de objeto. Uma segunda reflexão reflete àquela e define melhor o que ficou vago, em prol dos conteúdos de sujeito e objeto (ADORNO, 1995b, p. 182).

Feitas essas relevantes considerações sobre o giro copernicano e dando sequência à argumentação sobre as questões relativas à formação, salienta-se que no ensaio intitulado “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar”, Adorno (1995b) empreende uma análise acerca da crise na formação cultural e contribui para a produção de uma reflexão crítica acerca do contexto objetivista presente na sociedade contemporânea referente à formação do indivíduo. Nesse texto, o autor destaca a presença de tabus na esfera educacional que obstaculizam o desenvolvimento de uma formação crítica e emancipatória.

Adorno (1995b) aponta os desafios e adversidades enfrentados pelos profissionais da educação, principalmente relacionados aos sentimentos de aversão, indiferença, hostilidade nutridos em relação a eles. Para o autor, o exercício do magistério sempre esteve minado por conflitos, sobretudo aqueles de caráter

financeiro, que enfraquecem e impossibilitam a realização de sonhos, manutenção da saúde e prestígio social em comparação com outras profissões que obtêm maior valor e reconhecimento na sociedade. Adorno (1995b, p. 84-85) chama esses fatores de “tabus”, que se configura em

[...] representações inconscientes ou pré-conscientes dos candidatos a essa profissão - mas também dos demais, sobretudo das próprias crianças – as quais infligem a esta profissão uma espécie de interdição psíquica que a expõe a dificuldades das quais, raras vezes, se tem uma ideia clara. Emprego, pois, o conceito de tabu num sentido de certa forma restrito, como a sedimentação coletiva de representações que, de modo similar às de caráter econômico que acabo de mencionar, perderam em grande medida sua base real, inclusive mais que as ideias econômicas, mas que, como preconceitos psicológicos e sociais que são, conservam-se tenazmente e reagem, por sua vez, sobre a realidade, transformando-se em forças reais.

Constata-se, a partir dessas afirmações, que a desvalorização e os preconceitos associados à profissão de magistério são bastante disseminados na sociedade contemporânea. Contudo, tem-se que considerar que, no tocante à ideologia neoliberal, conforme previamente discutido e apresentado nesta pesquisa, essa realidade é exacerbada. Além disso, muitos aspirantes à docência ingressam no campo da educação sem o conhecimento e a formação adequados, contribuindo para a perpetuação dessa problemática. Também, é importante salientar-se que as condições atuais de trabalho docente, como a perda da autonomia e a desvalorização profissional, a precarização e a intensificação do trabalho, visando à determinadas finalidades educacionais já discutidos neste estudo, também contribuem para o aprofundamento da crise na formação cultural e para a manutenção dos tabus na esfera educacional.

O tabu que se refere à desvalorização do magistério e do espaço educacional é uma questão recorrente na atualidade. A educação, sob o enfoque administrativo, que é denominado de gestão empresarial, tem contribuído para intensificar as adversidades enfrentadas pelos professores e pela educação em geral. Embora o contexto fosse outro, o tabu, que foi objeto de análise por Adorno (1995b), põe à tona as adversidades enfrentadas pelos professores, como o sofrimento, a depreciação, a coação e a má remuneração, que dificultam a realização de práticas e ações pedagógicas que visassem a uma verdadeira formação para a emancipação e à autonomia dos indivíduos.

No contexto neoliberal também não é diferente. Assim, a desvalorização da educação evidencia o aprisionamento atual da escola, que se torna cada vez mais submissa às demandas do mercado. Com uma visão restrita e utilitarista, muitos professores se tornam incapazes de atuar de forma crítica e reflexiva frente aos desafios sociais, transformando o processo de formação contrariamente em adaptação, conseqüentemente, contribuindo com os processos de (de) formação.

Retomando a reflexão de Adorno (1995b, p.91), nessa racionalidade, o professor se transforma em um “[...] vendedor de conhecimentos, ao qual se lastima um pouco porque não é capaz de tirar melhor proveito destes em seu próprio interesse material”. O autor destaca que tal realidade é problemática, pois está fundamentada no princípio da razão instrumental, cujos fins justificam os meios. Isso significa que a educação se torna um meio para atingir objetivos puramente utilitários para uma sociedade que visa mão de obra apenas qualificada para o trabalho. É justamente essa visão, segundo Adorno (1995b), que possibilita a pseudoformação, afetando tanto a formação cultural dos alunos quanto dos educadores.

Na concepção de Adorno (1995b), a atuação do professor na sociedade contemporânea é pautada pela tentativa de nivelar os alunos, eliminando suas diferenças e particularidades em favor de uma uniformidade imposta pelo sistema educacional. Nesse sentido, a escola é vista como uma instituição que não favorece o desenvolvimento da singularidade e da criatividade, mas sim o adestramento e a adaptação do indivíduo às demandas da sociedade do trabalho. Ele afirma que os alunos que conseguem perceber essa imposição por parte dos professores são os que tendem a se destacar no sistema, o que evidencia uma crítica ao próprio processo educacional e seu fracasso no tocante ao confronto à cultura da padronização.

Nessa perspectiva, Adorno (1995b) demonstra que se desenvolve um sentimento de rancor e de resistência pelas crianças e pelos jovens em relação aos professores, que não se configuram apenas em heranças culturais ou estereótipos pré-existentes, mas também são influenciadas pela própria situação objetiva do professor. Além disso, a Psicanálise é mencionada como uma perspectiva para entender essa dinâmica, já que as crianças têm a expectativa de se identificar com seus professores como uma figura paterna idealizada, mas acabam percebendo que a realidade é diferente.

Segundo Adorno (1995b), a projeção do ego ideal por parte das crianças em seus professores não é somente um fenômeno psicológico, mas também tem implicações na sociologia. Nesse sentido, a projeção do ideal de perfeição em figuras de autoridade pode levar à deformação do sujeito na sociedade. Essa deformação é resultado da fragilização do trabalho do pensamento e do enfraquecimento do exercício da reflexão crítica.

Em relação a esse contexto, o autor afirma que a identificação com o líder é uma forma de projeção do ego ideal em uma figura que supostamente corresponde a um ideal de perfeição. No entanto, essa identificação pode levar à renúncia da própria subjetividade e ao abandono do pensamento crítico, o que resulta na aceitação acrítica de ideias extremas e na adesão a movimentos autoritários, culminando na barbárie.

Assim, é preciso compreender a complexidade das relações sociais e suas implicações na formação dos indivíduos e na constituição do magistério. Nesse sentido, a democratização do acesso à educação é um passo fundamental para a superação dos tabus e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme já se vem apontando. Na visão adorniana, a escola deve libertar-se dos tabus que reproduzem a barbárie, a fim de cumprir seu trabalho na formação cultural e na luta contra o extremismo, visando uma formação cultural que combata todo o tipo de ato agressivo à integridade humana.

[...] a chave de uma mudança profunda reside na sociedade e em sua relação com a escola. A barbárie é um estado no qual todas essas formações às quais serve a escola mostram-se fracassadas. Por certo que, enquanto a sociedade engendre de si mesma a barbárie, a escola não será capaz de opor-se a esta mais que em grau mínimo. Mas se a barbárie, a terrível sombra que se abate sobre a nossa existência, é precisamente o contrário da formação, também é algo de essencial que os indivíduos sejam desbarbarizados (ADORNO, 1995b, p. 103).

Observa-se que tal afirmação destaca a importância da relação entre sociedade e educação, na busca por uma mudança profunda na forma como tal dimensão dos processos formativos confronta a barbárie. Para o autor, a barbárie não é algo inerente à natureza humana, mas sim uma consequência da forma como a sociedade é estruturada e organizada. Nesse sentido, a escola tem a função fundamental na formação dos indivíduos e, conseqüentemente, na transformação da sociedade.

Daí a persistência do autor em confrontar à barbárie na sociedade, que mesmo diante de tantos avanços em termos de conhecimento, tecnologia e ciência, ainda, persiste nela. Para ele, a pressão social continua a impulsionar as pessoas em direção ao que é indescritível, culminando em acontecimentos trágicos, reiterando-se, tal como o ocorrido em *Auschwitz*. Essa reflexão é crucial para compreender as condições que geram a regressão. Por isso, a pertinência de se questionar quais são os fatores que impedem a construção de uma sociedade verdadeiramente humana e civilizada, para que a vida e a dignidade humana sejam valorizadas e respeitadas.

Adorno (1995b) enfatiza a necessidade de se reconhecer que a barbárie não é uma força externa que invade a sociedade, porém um fenômeno interno que surge a partir de relações de poder, exclusão e opressão. Assim, a luta contra a barbárie exige que sejam construídas estratégias que possibilitem emergir uma sociedade que confronte esses mecanismos de autodestruição, tornando a solidariedade e a compaixão valores fundamentais. Diante disso, é preciso refletir sobre as condições que geram a regressão buscando formas de minimizar o seu impacto na sociedade. Para Adorno (1995b, p. 104-105),

[...] a barbárie subsistirá enquanto perdurarem, no essencial, as condições que produziram aquela recaída. Esse é o horror. A pressão social perdura, não obstante a invisibilidade do perigo hoje. Ela impele as pessoas ao inenarrável que, em escala histórico-universal, culminou em *Auschwitz*. Entre as intuições de Freud que realmente também alcançaram o domínio da cultura e da sociologia, uma das mais profundas, a meu ver, é a de que a civilização engendra por si mesma o anticivilizatório e o reforça progressivamente. As suas obras *O mal-estar na civilização* e *Psicologia de grupo e a análise do ego* mereceriam a maior difusão, precisamente em relação a *Auschwitz*. Se a barbárie está no próprio princípio civilizatório, então a luta contra esta tem algo de desesperador.

Trata-se de uma reflexão profunda e oportuna para desvelamento das condições que deram vazão à barbárie na sociedade, que reflete no declínio da cultura influenciada pela formação puramente técnica, despreocupada com a autorreflexão crítica e com a produção do conhecimento verdadeiro. A sociedade contemporânea, dominada pelos aparatos tecnológicos modernos, infunde essa consciência massificada, o que prejudica a formação humana e corrompe a cultura.

De acordo com Adorno (1995b), enquanto essas contradições não forem enfrentadas a barbárie continuará a subsistir.

Essa argumentação evidencia como uma cultura pode se degradar diante da banalização do mal e da dor, que tem a tendência de reduzir a complexidade da realidade a uma dicotomia simples de bem contra o mal, culminando, por conseguinte, em uma das principais causas desse processo de desumanização. Quando os indivíduos se apegam a uma visão simplista do mundo tendem a desconsiderar a complexidade e a diversidade das experiências humanas, tornando-se mais suscetíveis à dominação e à manipulação.

Nesse sentido, Adorno (1995b) destaca a importância da educação crítica e da reflexão sobre a condição humana como forma de resistência ao processo de desumanização, com vistas à preservação da autonomia e da dignidade humana. Por isso, ele enfatiza a necessidade de a educação não deixar de se atentar para a sua real função, ou melhor, para o seu verdadeiro sentido

[...] onde este 'para quê' não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo a partir de seu exterior (ADORNO, 1995a, p. 140).

Daí a importância de a educação recobrar o seu real sentido, enquanto dimensão formadora e humanizadora, a fim de não se atrelar às decisões advindas de cima para baixo, que nada têm de conexão com os processos emancipatórios, pelo contrário estão vinculadas às ideologias compromissadas com o útil e com aspectos extremamente desumanizantes.

É por isso, reiterando-se, Adorno (1995a) formula uma crítica contundente aos modelos ideais de educação e ressalta que o conceito de "modelo ideal" está vinculado a concepção de educação para reforçar a heteronomia. O autor destaca que a imposição de um modelo ideal de educação, que é baseado em uma visão autoritária e disciplinadora do processo educativo, é uma forma de se educar para a dependência, portanto para a heteronomia, negando a individualidade do sujeito. Em suma, esse modelo de educação resulta na padronização das consciências, impedindo o desenvolvimento da capacidade crítica dos indivíduos.

Entende-se que, na concepção de Adorno (1995a), o modelo ideal de educação também se relaciona com a Indústria Cultural. Ambos os fenômenos

produzem a padronização das consciências e a negação da identidade do sujeito, em virtude de reforçarem a falsa consciência, que impede a transformação da realidade. Em função disso, Adorno (1995a, p. 141) toma como referência a formulação de Kant sobre a sua perspectiva de autonomia, por conseguinte, de emancipação, afirmando que a

[...] menoridade é auto-inculpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. 'Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade'. [...] A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 1995a, p. 169).

Observa-se que tal afirmação demonstra a visão kantiana tanto sobre a heteronomia como a autonomia, conseqüentemente, a emancipação do sujeito. Somente mediante uma atitude igual a essa o pensamento e as ações humanas não estarão subordinados às imposições externas de quaisquer naturezas.

Diante disso, Adorno (1995a) enfatiza que o principal desafio da educação consiste na formação para a autonomia e emancipação dos sujeitos. Segundo o autor, a imposição de um modelo heterônomo de formação resulta em uma visão padronizada de consciência e na negação da identidade dos indivíduos, o que pode levar ao fracasso constatado na realidade objetivada nos campos de concentração de *Auschwitz*.

Para esse frankfurtiano, não se deve banalizar ou esquecer os horrores que ocorreram em *Auschwitz*, mas, sim, conscientizar sobre esse elemento regressivo histórico no processo educativo, seguindo a concepção freudiana de elaboração. A elaboração⁵ consiste no processo pelo qual o sujeito é capaz de reconhecer e lidar

⁵ A Elaboração possibilidade para resistir aos processos regressivos e barbarizantes. A argumentação até aqui efetuada evidencia a premência de se recobrar o sentido da educação, uma vez que se entende que, frente aos apelos do capital, este "para quê", segundo Adorno (1995a), há muito foi deixado à deriva. Por exemplo, a educação na contemporaneidade, como já apresentado no decorrer desta investigação, enfrenta desafios significativos, sobretudo em decorrência das reformas neoliberais que passaram a orientar as políticas educacionais e a impor uma forma de controle do que deve ser ensinado nas escolas, a partir de conteúdos estabelecidos nas bases nacionais curriculares. Além disso, esse controle e dominação dos sistemas escolares estão aliados à razão instrumental, que tem na instrumentalização a lógica da ideologia atual, que é voltada para o lucro e para a expansão dos processos de produção.

com as emoções e conflitos que surgem a partir de eventos traumáticos. Em outras palavras:

A elaboração psíquica ajuda extraordinariamente no desvio interno de excitações que não são capazes de uma direta descarga externa, ou para as quais isso não seria desejável no momento. Mas no princípio é indiferente, para uma tal elaboração interna, se ela ocorre em objetos reais ou imaginários. A diferença mostra-se apenas depois, quando o voltar-se da libido dos objetos irrealis (introversão) conduz a um represamento da libido. Nas parafrenias, semelhante elaboração interna da libido que retornou ao Eu é tornada possível pela megalomania; talvez somente com o fracasso desta o represamento de libido no Eu se torne patogênico e incide o processo de cura que aparece para nós como doença (FREUD, 2010b, p. 30).

Com base nessas afirmações, deduz-se que a rememoração dos acontecimentos é uma forma de tensionar e criticar o horror e reforçar a autoconsciência do sujeito. Nesse sentido, é fundamental que a educação se volte a observar aquilo que deixou de fazer e confronte os erros cometidos desde sua instituição, colocando em tensão constante as contradições ocorridas na realidade sócio-histórica para que a rememoração evite a repetição dos processos de barbarização.

Nesse sentido, percebe-se que a relação entre educação e elaboração do passado estão intrinsecamente ligadas à possibilidade de estimular o exercício da crítica aos atos arbitrários impostos pela sociedade e pela história da humanidade. Esses atos, muitas vezes danosos e geradores de sofrimento, podem ser desmistificados e expostos pela educação, que tem o potencial de lançar luz sobre os elementos ocultos e sombrios presentes na realidade.

Ao negar as contradições sociais a educação não contribui para o desenvolvimento de consciências mais críticas e capazes de compreenderem a complexidade dos fenômenos históricos, pelo contrário, ela colabora com seu escamoteamento. Por isso a relevância da elaboração do passado como condição de possibilidade para resistir aos processos regressivos e barbarizantes.

A argumentação até aqui efetuada evidencia a premência de se recobrar o sentido da educação, uma vez que se entende que, frente aos apelos do capital, este “para quê”, segundo Adorno (1995a), há muito foi deixado à deriva.

Em decorrência disso, percebe-se que a educação não pode ser vista como uma dimensão neutra, mas, sim, como um campo de disputa entre diferentes

interesses e projetos de sociedade. A resistência, portanto, torna-se uma estratégia fundamental na luta por uma educação crítica e emancipatória, que vá além da mera reprodução dos valores e ideias dominantes. Infere-se, a partir dos argumentos aqui apresentados, que é preciso resistir à lógica empresarial que trata a educação como um produto a ser vendido e comprado, conseqüentemente confrontar a desvalorização da figura do professor, que muitas vezes é tratado como um mero executor de tarefas burocráticas. Segundo Adorno (1995a), a participação ativa é necessária para se resistir às imposições do sistema dominante, isso só se oportuniza com base em uma educação emancipatória que oriente a resistência. Afinal, a verdadeira formação humana só pode ser possível se, antes de tudo, forem desvelados e combatidos todos os processos de dominação.

[...] tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos da nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995a, p. 182-183).

É justamente essa resistência que, segundo Adorno (1995a), conduz ao reconhecimento de que a Educação, principalmente, na contemporaneidade, precisa travar o combate contra as idealizações do mundo instrumental, e, assim, persistir perseguindo os motivos pelos quais a educação deve se tornar uma importante aliada para conter à dominação, contribuindo com a tomada de consciência do sujeito que se encontra sob o jugo da ideologia dominante.

A partir dessas reflexões, torna-se evidente que um projeto de formação humana verdadeiramente eficaz não pode estar desvinculado da realidade concreta, ao contrário, é a partir do enfrentamento a certos processos, como, por exemplo, o da pseudoformação, é que será possível construir novas possibilidades e projetos que contemplem uma perspectiva de renovação e transformação da realidade existente. Infere-se que essa análise crítica do contexto educacional contemporâneo indicará como a Educação tem reforçado os princípios alienantes da Indústria Cultural em vez de trabalhar para estabelecer um novo sentido para ela, conforme aponta Adorno (2010, p. 39) no ensaio “Teoria da Semiformação”:

A força para isso, porém, só pode surgir ao espírito pelo que se constituiu anteriormente como formação. De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação depois que a sociedade já se privou de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.

Desse modo, reforça-se que, para Adorno (1995a), a única possibilidade de sobrevivência da cultura é o combate à pseudoformação, mediante um trabalho educacional e cultural que não reforce a ausência de autorreflexão crítica nos sujeitos. Deduz-se que a autorreflexão crítica permite reconhecer as falhas da formação anterior e buscar novas alternativas para a superação da deformação cultural, tornando os sujeitos aptos a acompanharem as transformações sociais e a promoverem a construção de um mundo mais justo e humano.

Como já discutido anteriormente, isso se deve, em grande parte, à falta de um processo formativo amplo e consistente, que leve em consideração não apenas os aspectos técnicos-científicos, mas, também, os aspectos culturais mais amplos, isto é, estéticos, éticos e humanísticos da formação. Nesse sentido, compreende-se, com base nas ideias de Adorno (1995a), que somente por meio de um processo educativo que valorize a autorreflexão crítica é possível superar a separação entre o objeto e reflexão, que é causada pelo processo dominador e deformador da sociedade, e que tem atingido sobremaneira a formação de quem irá ser um educador. Veja-se:

A colcha de retalhos formada de declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexó entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 1995a, p. 63).

Nesse sentido, a crítica ao modelo educacional predominante, que se baseia em uma aprendizagem mecânica, e fragmentada de conteúdos, é fundamental, a “colcha de retalhos” originária da fragilização dos conteúdos e da decoreba de fatos, confronta a capacidade do exercício da reflexão crítica pelo sujeito. Assim, desprovido de uma reflexão aprofundada, desvela-se a carência de aprofundamento

pela ausência de uma formação cultural (*Bildung*), redundando na (de) formação do sujeito na atualidade.

Entende-se, a partir de Adorno (1995a), que os desafios enfrentados pela educação e pela formação cultural na contemporaneidade são variados e abrangentes, não sendo possível esgotá-los ou listá-los de forma exaustiva. O propósito desta investigação, no entanto, não se limita a uma mera descrição desses desafios, mas tão somente à reflexão sobre a dinâmica de tais problemas, os quais têm impactado sobremaneira tanto a dimensão objetiva como subjetiva.

Esse processo requer um trabalho de autorreflexão crítica, o que torna a formação um desafio complexo e contínuo. A educação, especialmente diante dos múltiplos efeitos da Indústria Cultural, deve ter o objetivo de estabelecer um outro sentido para essa lógica alienante, ao invés de reforçá-la. Isso só pode ser alcançado por meio de um processo formativo amplo, que permita aos indivíduos desenvolverem a capacidade crítica e reflexiva necessária para a transformação da realidade social em que estão inseridos. Como evidenciado por Adorno (1995a, p. 79-80) ao indicar que o

[...] ensino deveria desenvolver as aptidões críticas; ele deveria conduzir as pessoas, por exemplo, à capacidade de desmascarar ideologias; deveria protegê-las ante identificações falsas e problemáticas, protegendo-as sobretudo em face da propaganda geral de um mundo que a mera forma de veículos de comunicação de massa desta ordem já implica como dado.

Além disso, a Educação deve lutar contra a banalização das informações que se denominam de educação e das idealizações da prática, em favor da libertação humana por meio do esclarecimento, pois entende-se que o esclarecimento é fundamental para a formação crítica e consciente do sujeito, permitindo-lhe a resistência à dominação a partir de conteúdos (de) formativos e barbarizantes. “Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola” (ADORNO, 1995a, p. 117). Daí insistir-se nos processos formativos que primam pela humanização dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação com base em uma pesquisa bibliográfica, foi desenvolvida a partir dos estudos e reflexões acerca dos fundamentos da Teoria Crítica frankfurtiana, e, também, com fulcro em outros estudiosos que contribuíram para a sua construção. Assim, tendo como base o método dialético este estudo procurou compreender as contradições engendradas na modernidade no que se refere à formação cultural. Busca-se, através do pensamento expresso pelos teóricos da Teoria Crítica frankfurtiana, investigar os processos subjacentes à formação humana na contemporaneidade, tentando responder a seguinte inquietação: Por que a Indústria Cultural impacta sobremaneira os processos formativos no âmbito da educação na contemporaneidade?

A pesquisa teve como objetivo principal analisar os aspectos contraditórios da formação humana no contexto da educação escolar, em virtude da influência da Indústria Cultural e do Neoliberalismo, a partir do método dialético, à luz da Teoria Crítica frankfurtiana. Objetivou-se desenvolver uma reflexão teórica capaz de diagnosticar o estado atual dos processos formativos e revelar questões pertinentes a esse tocante, em embate com os processos de formação estimulados pela Indústria Cultural. Tentou-se, assim, obter uma compreensão mais profunda acerca da interação entre a formação cultural, a modernidade e a Indústria Cultural, com a intensão, talvez, de servir como norteamento para futuras pesquisas.

Dentre os objetivos que nortearam a pesquisa destacam-se: conhecer os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos dos teóricos da Escola de Frankfurt, assim como os aspectos históricos da educação e, apontador os processos de dominação impostos pela Indústria Cultural. A partir disso, investigou-se a educação e os seus fundamentos históricos até a contemporaneidade. destacando-se suas principais contradições em momentos distintos, nos quais o projeto educacional sofreu consideráveis mudanças, dentre eles o solapamento da formação a partir da concepção neoliberal, estabelecendo-se, simultaneamente, conexão com os mecanismos dominadores engendrados pela Indústria Cultural.

Em segundo lugar, buscou-se, explorar, com base na pesquisa sobre o Estado da Arte, a discussão acerca desta temática em algumas teses e dissertações. Verificou-se que os descritores, isto é, as palavras-chave que anunciavam os conteúdos das investigações contribuíram para o direcionamento da

compreensão dos estudos no período analisado. É importante salientar que tal procedimento ajudou a aprofundar o entendimento do objeto investigado, conforme destacado na introdução. Além disso, permitiu compreender a influência da Indústria Cultural no processo de formação humana, por consequência, aproximando-se dos modos sutis de alienação na contemporaneidade, ao explorar a conexão entre a Educação e os mecanismos de dominação e de padronização dos indivíduos no mundo administrado. Observou-se que a produção científica do período de dez anos analisados apresentou-se de forma bastante discreta, indicando a necessidade de investigações mais profundas e robustas nessa área.

Em terceiro lugar, buscou-se realizar uma análise crítico-compreensiva sobre a Indústria Cultural tentando captar os processos contraditórios nela presentes, os quais interferiram sobremaneira na educação. Além disso, buscou-se compreender de forma ampla os mecanismos ideológicos subjacentes à Indústria Cultural, com base em Adorno e Horkheimer (1985). A partir do ponto de vista desses autores, foi possível inferir que a formação educacional tem sido prejudicada pelo excesso de racionalização e instrumentalização nos processos educativos. Esse excesso leva à deterioração da consciência individual, que se encontra obscurecida pela massificação excessiva e pelo declínio da capacidade de reflexão dos indivíduos.

Nesse sentido, a pesquisa proporcionou uma compreensão mais aprofundada acerca do domínio exercido pela Indústria Cultural e seus impactos na formação cultural. Além disso, a investigação permitiu conhecer o processo de formação escolar da atualidade, que objetiva exclusivamente a produção de indivíduos produtivos, ágeis e tecnicamente submissos, em resposta às demandas de um mercado competitivo e consumidor. Adorno (2010), em seu ensaio “Teoria da Semiformação”, indicou essa interferência, já que este estudo integra as premissas principais que abrangem o campo de análise desta reflexão.

[...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomoda à natureza, que demonstre uma autolimitação entre o existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo. Mas, como resultado e justamente em virtude da submissão, a natureza volta sempre a triunfar sobre seu dominador, que não se assemelhou a ela por simples acaso, primeiramente pela magia e, por fim, pela rigorosa objetividade científica (ADORNO, 2010, p. 12).

A reflexão sobre a realidade dos processos formativos dos sujeitos nos espaços educativos contemporâneos envolve reconhecer os mecanismos que os engendram. Daí a relevância da análise e compreensão em torno da realidade atual e do que se entende por formação cultural. Ademais, destaca-se a reflexão sobre a circularidade cultural nessa sociedade, que, sendo capitalista e neoliberal, é profundamente afetada pelos impactos da industrialização da cultura.

Segundo Adorno (2010), com as transformações históricas e com a consolidação da burguesia na sociedade capitalista, a formação cultural tornou-se uma ferramenta monopolizada pela classe dominante, restringindo seu potencial emancipatório e libertador para a classe proletária, conforme explicação a seguir:

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 se transformaram 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).

Como se pode observar, a formação cultural evoluiu para ser fragmentada, massiva, técnica e desprovida de criticidade, transformando-se em uma semiformação, que passa a ser vista como pseudocultura. Essa mudança cria o ambiente perfeito para a Indústria Cultural monopolizar todos os caminhos pelos quais passa o processo de formação das massas. Assim, desde os meios de comunicação até as salas de aula, a Indústria Cultural controla tudo, incorporando o utilitarismo inerente ao sistema.

Compreende-se, com base na teoria já apontada e em outros autores, que a formação tem sido influenciada pelo mundo administrado, que mantém variadas instâncias mediadoras, que acabam tornando a existência reificada. A consequência desse contexto revela indivíduos impotentes e incapazes de reagir à realidade regressiva. Com efeito, a realidade econômica, política e social induz o indivíduo a renunciar à sua autodeterminação e à sua autonomia. Desse modo, a capacidade de reflexão, imaginação e resistência é dissolvida pelo avanço dos recursos técnicos de informação.

Nesse sentido, procurou-se entender como o processo educacional e formativo passou a ser regulado pelos mecanismos da produção, o que resultou na subordinação da educação ao mundo do trabalho. Assim, reitera-se que a formação cultural (*Bildung*) foi abandonada em prol de uma formação técnica e especializada, reduzindo a atividade humana ao desempenho de tarefas mecânicas. Conseqüentemente, a educação deixou de ser uma experiência formativa ampla e emancipadora, transformando-se em uma formação danificada, que, conforme a terminologia utilizada por Adorno (1995a), denomina-se de pseudoformação.

Para o autor, a educação é uns dos meios capazes de desbarbarizar a realidade alienante, possibilitando a reconstrução da individualidade danificada, a partir da nova formação de indivíduos capazes de discernir, avaliar e agir com autoconsciência para modificar sua própria vida e a realidade social que os cerca. Esse pensador reconhece que a educação reproduz as condições sociais e políticas que fomentam a barbárie. Contudo, ele também acredita que a educação pode ser utilizada como uma possibilidade de transformação social, desde que seja orientada pela reflexão crítica à razão instrumental com vistas à superação da menoridade expressada por Kant, que é tutelada por agentes externos. Essa perspectiva implica em uma educação que confronte essa concepção alienante e oportunize a conquista de uma consciência autônoma e capaz de agir na transformação da realidade.

Nesse sentido, o presente estudo concluiu que a crise na educação é um reflexo da crise geral da sociedade. Em sua interação com a Indústria Cultural e com os valores neoliberais, a educação enfrenta múltiplos desafios para se consolidar efetivamente como um veículo de emancipação e conhecimento para todos, sem exceção. Esse cenário reforça a urgência de se buscar alternativas educacionais que promovam uma formação mais humana e emancipatória do indivíduo, com o intuito de construir uma sociedade mais justa, tal como Adorno (1995a, p. 117) propõe a seguir:

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. [...] Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isso apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua

função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo.

Esta constatação conduz à problematização da formação cultural, que frequentemente prioriza os apelos advindos da sociedade de consumo em detrimento de processos de humanização. Esta perspectiva de formação engloba tanto a autorreflexão individual como a consciência social, com o objetivo de construir uma sociedade que se estruture em torno da valorização da humanidade em sua totalidade.

Neste sentido, ao lançar luz sobre os impactos da Indústria Cultural na formação cultural, através da lente da Teoria Crítica frankfurtiana, é possível identificar elementos relevantes para uma possível reestruturação das práticas educacionais. Assim, aspira-se que a educação se oriente para a resistência contra os processos de dominação, ao mesmo tempo que promova a capacidade reflexiva e crítica dos indivíduos. Tal abordagem favoreceria o desenvolvimento de um sujeito autônomo e emancipado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986a. p. 62-75. (Coleção Grandes Cientistas).

_____. A indústria cultural. In: COHN Gabriel (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986b. p. 92-107. (Coleção Grandes Cientistas).

_____. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel. Sup. Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. **Dialética negativa**. Trad. Marco Antônio Casanova. Rev. Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Indústria cultural**. Trad. Vinícius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

_____. O esquema da cultura de massa. In: ADORNO, Theodor. **Indústria cultural**. Trad. Vinicius Marques Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020, p.155-205.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Experiência e conceito: possibilidades formativas da dialética negativa de Theodor W. Adorno**. 2013. 89 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica arte e política**. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Obras Escolhidas).

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. Wantensir Dutra. rev. téc. Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, Willian. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Danielle Regina do Amaral. **Indústria cultural e infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/88615>.

CESÁRIO, Maria Angélica. **Experiência, formação humana e educação: a dialética negativa como potência do pensamento não idêntico**. 2021. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

_____. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2022. (Escritos de Marilena Chauí, 3).

CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

DARDOT Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARON, R.; PAROT. F. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Ática, 2002.

DUCI, Juliana Rossi. **Prejuízos educacionais: a semiformação intensificada**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista - Campos de Araraquara, 2014.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL. Segunda Guerra Mundial. In: Macropédia. São Paulo: Companhia Melhoramentos, v. 7, 1997. p. 175.

ENGELS, Friedrich. Burguesia. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Trad. Pietro Nasseti. rev. Antônio Carlos Marques. São Paulo: Martin Claret, 2011, p. 45 (Coleção Obra-Prima de Cada Autor).

FERRARO, Joênia Ricarte. **Indústria cultural e educação: You tube como espaço de manifestação e mediação das tensões na escola.** 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

FREITAG, Barbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. (1930-1936).** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010a. p.p. 13-122 (Obras Completas; v. 18).

_____. **Introdução ao narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916).** Tradução e notas Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b. p.p. 14-50 (Obras Completas; v. 12).

_____. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923).** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2011, p.p. 14-113 (Obras Completas; v. 15).

_____. **Totem e tabu: contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914).** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.p. 14-244 (Obras Completas; v. 11).

GONTIJO, Evanilda da Silva. **Semiformação e indústria cultural: percepções docentes nos cursos presenciais de pedagogia do sudoeste goiano.** 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos.** Trad. Zeljko Loparic. et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991a, p. 31-68. (Os pensadores).

_____. Filosofia e teoria crítica. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Textos escolhidos.** Traduções de Zeljko Loparic. [et al.] 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991b, p. 69-75. (Os pensadores).

_____. **Eclipse da razão.** Trad. Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2015.

JAY, Martin. **As ideias de Adorno.** Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais – 1933-1950.** Trad. Vera Ribeiro, rev. César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Trad. Valerio Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

_____. Resposta à pergunta: O que é —Esclarecimento? (Aufklärung). In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p.p. 63-71.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LESSARD, Claude. As Organizações internacionais e a educação desnacionalizada de um aluno perpétuo e adaptável. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021.

LOIBEL, Tadeu Cândido Coelho. **A atualidade do conceito indústria cultural: reflexão sobre a educação danificada**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2012. Acesso em: 05 jan. 2023.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Educação e processos (semi) formativos no século XXI: uma análise frankfurtiana. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 40. abr. 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3843>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MANZI, Ronaldo. **Neoliberalismo e educação: conversas e desconversas**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MARCUSE, Hebert. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Trad. Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro, 2015.

MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgão colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: o processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. -2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

NOBRE, Marcos. Crítica e emancipação: em busca dos princípios fundamentais da teoria crítica. **Espacios em blanco**. Serie indagaciones, Buenos Aires, Argentina, v. 1, n. 14, 2004.

_____. **A teoria crítica**. São Paulo: Jorge Zahar, 2004. (Coleção Filosofia Passo-a-passo; v. 47).

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2013.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira Marco Antônio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa gramática completa**. 34. ed. São Paulo: Nova Geração, 2021.

SANTOS, Jussimária Almeida dos. **Teoria crítica, educação e infância: (im)possibilidades formativas nas tramas da Indústria Cultural**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

SCAREL, Estelamaris Brant. **Dilemas inerentes ao potencial formativo entre conhecimento e dialética negativa**. Goiânia, 2016. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.

_____. A cultura da violência e o processo formativo para_a experiência: notas a partir da reflexão sobre a educação após Auschwitz. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 43, n. 2, p. 325-340, maio/ago. 2018.

SCHULZ, Paulo Ricardo. **A contradição/conflito entre a formação cultural e a indústria cultural em Theodor W. Adorno**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia Moderna e Contemporânea) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2011.

SILVA, Pedro Rogério da. **Filosofia, técnica e indústria cultural: implicações à educação em Theodor W. Adorno**. 2012. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural), **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 46, n. 112, p. 191-198. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>. Acesso em: 03 abr. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. O positivismo. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 33-41.