

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AYZA RAFAELA DAMASCENO RAMALHO

**A FORMAÇÃO CULTURAL EM ADORNO:
O Potencial Crítico-Educativo do Cinema**

Maceió

2019

AYZA RAFAELA DAMASCENO RAMALHO

A FORMAÇÃO CULTURAL EM ADORNO:

O Potencial Crítico-Educativo do Cinema

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

- R165f Ramalho, Ayza Rafaela Damasceno.
A formação cultural em Adorno : o potencial crítico-educativo do cinema / Ayza Rafaela Damasceno Ramalho. – 2019.
95 f.
- Orientador: Anderson de Alencar Menezes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 93-95.
1. Adorno, Theodor W., 1903-1969. 2. Cultura e educação. 3. Indústria cultural. 4. Cinema. 4. Semiformação. I. Título.

CDU: 37: 7.01

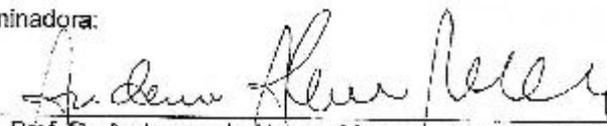
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A FORMAÇÃO CULTURAL EM ADORNO: O POTENCIAL CRÍTICO-
EDUCATIVO DO CINEMA

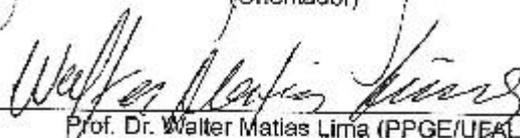
AYZA RAFAELA DAMASCENO RAMALHO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de março de 2019

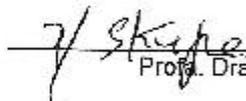
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Anderson de Aleticar Menezes (PPGE/UFAL)
(Orientador)

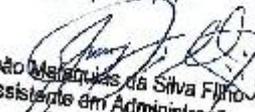


Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Prof. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand (UFPB)
(Examinadora Externa)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado em Educação
Campus A. C. Simões - Av. Lírio de Souza, 1000
Aparecida do Rio Branco - 57072-900 - UFAL - CEP 57072-900
Fone: 3214-1100 e 3214-2000

COMISSÃO EXAMINADORA
18/10/19

João Maranhão da Silva Filho
Assistente em Administração
Ciaaps 1075722

À Ailta, minha mãe, que ri o meu riso.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio da CAPES/FAPEAL por ter financiado os últimos 7 meses desta pesquisa.

Ao professor Anderson de Alencar Menezes por ter me orientado e depositado crédito no desenvolvimento deste trabalho. À professora Edna Gusmão de Góes Brennand e ao professor Walter Matias Lima pelas contribuições a este estudo.

Aos amigos Gil, Zé Thiago, Paula, Erivaldo, Isabel, Vinícius e Felipe por todos os momentos juntos quando a *bad* acadêmica batia.

Às minhas irmãs, Ayla e Haída, por todo o suporte que só irmãs conseguem dar e aos meus pais, Ailta e Valfrido, por todos os dias.

Ao Gilmar, a quem os agradecimentos não cabem aqui.

A todos vocês, o meu *muito obrigada* por não terem soltado a minha mão.

“[...] Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem.”

José Saramago

RESUMO

Em uma sociedade na qual os sujeitos são embrutecidos, faz-se necessário encontrar uma fuga de tal realidade e o cinema pode ser uma das opções. Entretanto, para além de ser um instrumento que se procura quando o interesse é diversão, traz também um potencial gerador de reflexões. Desse modo, o problema abordado no estudo gira acerca de saber se o cinema tem a possibilidade de carregar um potencial crítico-educativo na formação do indivíduo dentro de um corpo social regido pela indústria cultural que mercantiliza a arte e que tem como consequência sujeitos semiformados. Para se fugir disso, também são apresentados fundamentos para se pensar em uma pedagogia crítica que vise a autonomia do sujeito, a fim de que ele possa filtrar o cinema. Para tal, a metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e os textos encontrados foram tratados a partir de uma análise interpretativa. Theodor W. Adorno, apesar de estar envolvido em uma polêmica sobre considerar ou não o cinema arte, é o estudioso que fundamenta a presente análise. As categorias utilizadas são a cultura, indústria cultural, semiformação, estética, emancipação e cinema. Os pressupostos que foram estabelecidos são: a perspectiva de Adorno acerca da educação para a emancipação resulta em uma pedagogia crítica; a pedagogia crítica forma sujeitos críticos com autonomia para filtrar o cinema; saber se o cinema, vendido pela indústria cultural somente como um passatempo, tem um teor formativo. Para atingir o resultado esperado – mostrar que o cinema possui um potencial crítico-educativo –, os discursos estéticos, da filosofia e sociologia da arte e da educação se fizeram presentes.

Palavras-chave: Adorno; Indústria Cultural; Semiformação; Educação; Cinema.

ABSTRACT

In a society in which subjects are brutalized, it is necessary to find an escape from such reality and cinema can be one of the options. However, in addition to being an instrument that is sought when the interest is fun, it also brings a potential generator of reflections. In this way, the problem addressed in the study turns on whether the cinema has the possibility of carrying a critical-educational potential in the formation of the individual within a social body governed by the cultural industry that commercializes the art and that results in half-educated subjects. In order to escape from this, it is also presented grounds to think of a critical pedagogy that aims at the autonomy of the subject, so that it can filter the cinema. For this, the methodology used was the bibliographic review and the texts found were treated from an interpretative analysis. Theodor W. Adorno, despite being involved in a controversy over whether or not to consider art cinema, is the scholar who bases the present analysis. The categories used are culture, cultural industry, half-education, aesthetics, emancipation and cinema. The assumptions that have been established are: Adorno's perspective on education for emancipation results in a critical pedagogy; critical pedagogy forms critical subjects with autonomy to filter the cinema; whether cinema, sold by the cultural industry only as a pastime, has a formative content. To achieve the expected result - to show that cinema has a critical-educational potential -, the aesthetic discourses, the philosophy and sociology of art and education were present.

Keywords: Adorno; Cultural Industry; Half-education; Education; Movie theater.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM THEODOR ADORNO	15
2.1 Adorno: Formação Familiar, Musical e Filosófica	15
2.1.1 Surge o músico-filósofo ou filósofo-músico.....	15
2.1.2 Instituto de Pesquisa Social: Adorno e seus Feitos.....	17
2.2 Notas sobre a Formação Cultural em Adorno	20
2.2.1 Múltiplos Conceitos de Cultura.....	21
2.2.2 Indústria Cultural.....	25
2.2.3 Teoria da Semicultura, a Barbárie e a Educação.....	30
3 TEORIA CRÍTICA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA	42
3.1 Teoria Crítica: de Marx aos Frankfurtianos	43
3.1.1 A Teoria Social da Escola de Frankfurt.....	45
3.2 Pedagogia Crítica	53
3.2.1 Por que a Necessidade de uma Pedagogia Crítica?.....	53
3.2.2 Pedagogia Crítica: Educação para a Emancipação.....	58
4 REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: O CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA	67
4.1 Notas sobre o Cinema em Adorno: contextualizando uma polêmica	67
4.1.1 Afinal, cinema é ou não arte para Adorno?.....	70
4.2 O Potencial Crítico-Educativo do Cinema	77
4.2.1 Lendo um Filme: Amarelo Manga e a Representação do Modelo de Maria e o Seu Oposto.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

Ser o mediador entre o ensino de filosofia e os estudantes do ensino médio, para quem não estar no lugar do professor de filosofia, parece até ser tarefa fácil, o que, na prática, o docente percebe que é completamente diferente e faz a si o mesmo questionamento de Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 36): “como trabalhar no sentido de introduzir ou levar para dentro da filosofia alguém que não se sente minimamente tocado por ela ou que lhe é completamente indiferente?”.

Essa falta de interesse por a disciplina filosofia já pode ser considerado um reflexo da formação a qual somos submetidos e Adorno (2010) se refere a ela como semiformação, que é algo verificado na sociedade, pois, por estarmos inseridos na indústria cultural, acabamos tendo problemas com a nossa formação cultural, já que a sociedade está imersa em um cenário de influências midiáticas e suas interfaces sociais, da tecnologia e da rápida disseminação de informações, que inviabilizam um pensar mais lógico, coerente e autônomo, uma vez que aparecem de forma a facilitar os interesses do mercado.

Assim como a televisão, a fotografia, a *internet*, etc., o cinema, que está sempre associado aos momentos de lazer, dentro e fora de seu lugar de exibição mais comum - a sala de cinema -, é uma mídia com múltiplas funções, já que pode socializar, conscientizar, estimular o autoconhecimento, quebrar tabus, etc., além de ter um grande potencial crítico-educativo, podendo revelar valores e significados culturais, informar, produzir saberes, suscitar reflexões e afins, desde que submetido à análise crítica e interpretativa.

Então, levando isso em consideração, este trabalho tem como problemática descobrir: pode o cinema carregar um potencial crítico-educativo na formação do indivíduo? As hipóteses levantadas para solucionar tal questão são: a) a perspectiva de Adorno acerca da educação para a emancipação resulta em uma pedagogia crítica; b) a pedagogia crítica forma sujeitos críticos com autonomia para filtrar o cinema e; c) o cinema, vendido pela indústria cultural somente como um passatempo, tem um teor formativo.

Desse modo, surge a pedagogia crítica, na tentativa de ser usada como fundamentação para elaborar uma educação para a emancipação, para que o sujeito pense por si mesmo e consiga ver no cinema o seu potencial crítico-educativo, já que “não é suficiente apenas ver – algo tem de acontecer com a representação” (EISENSTEIN, 2002, p. 19), dado que esta mídia

é um exemplo de sucesso, além de ser de fácil acesso e pode se tornar uma grande aliada dentro do processo de formação educacional, individual, cultural e humano.

Após entrar no mestrado, em 2016, surgiu a necessidade de modificar o projeto com o qual houve a nossa aprovação. Assim, a presente pesquisa encontra o seu motivo de existir após o meu contato com a cultura escolar, em um dos créditos pagos na pós em questão, e, sob a direção do orientador, foi pensado a possibilidade de pesquisar acerca da formação cultural do filósofo Adorno, tendo o cinema, que é meu objeto de interesse pessoal, e o seu potencial crítico-educativo como plano de fundo, já que eu também estou em meio a indústria cultural e percebo no cinema um potencial que vai para além de um entretenimento.

Para desenvolver o que aqui é pretendido, a metodologia escolhida foi a bibliográfica, seja para a sua imprescindível fundamentação teórica e/ou para justificar a argumentação sustentada no decorrer do texto, com um viés qualitativo por ter como característica a tentativa de compreender o que for apresentado (RICHARDSON, 2010). O contato com as categorias, tais como semiformação, indústria cultural, emancipação, etc., deu-se a partir do tratamento suscitado por essas formas de análise.

Na medida em que o trabalho abarca problemas ligados à estética, filosofia e sociologia, além de próprios da educação, as obras de Adorno foram escolhidas seguindo um critério que abordasse tais temas. *Dialética do esclarecimento*, *Teoria estética*, *Teoria da semiformação*, *Notas sobre um filme*, *Minima Moralia*, *Educação e emancipação* bem como outros textos de autores ligados à Teoria Crítica da sociedade foram utilizados como base para dialogar com o problema.

Como produto da análise do levantamento bibliográfico feito no banco de teses da Capes, observou-se que alguns trabalhos, apesar de análises bem estruturadas, ofereceram soluções que, na sua efetivação, foram incoerentes com os resultados obtidos. As críticas embasadas no pensamento do filósofo pretendem apontar saídas dos labirintos da indústria cultural desconsiderando que as análises, interpretações, efetivação das práticas sugeridas não são desassociadas dessa mesma indústria. Tais pesquisas, baseadas na teoria crítica, cobram uma postura diferente, uma postura que seja autocrítica, ao contrário dos pressupostos da sociedade.

Isso, sem sombra de dúvida, apresenta muitos desafios para os que querem pensar o fenômeno da educação fora das amarradas da sociedade administrada. O geral dominante toma tanto a liberdade dos sujeitos que estes não percebem que todas as suas escolhas são

determinadas por uma instância maior. A presente análise tem não apenas como foco, mas também como preocupação e cuidado não incorrer neste descuido. Nesse sentido, compreendo que a efetivação de uma proposta que seja de fato crítica deve ser pautada na atualização de uma prática, mas, sobretudo, como já sugeriu Giroux (2000), por uma postura autocrítica.

A partir de uma sociedade desumana na qual o comprometimento com o outro é algo terceirizado por um modelo de formação pautado na técnica e na razão instrumental, que coloca o sucesso do indivíduo como dependente puro e exclusivamente dele, ignorando totalmente circunstâncias exteriores. Assim sendo, a relevância desse trabalho se faz presente por apresentar aspectos para se ter uma proposta de reflexão frente a uma totalidade administrada, utilizando o cinema para ajudar na formação de um indivíduo emancipado, a partir de um viés que considera, também, a sensibilidade.

Dentro do que é defendido por Adorno acerca de uma educação para a emancipação, que vai de encontro a um contexto no qual o direito do Estado é colocado acima dos interesses da humanidade, o terror já passa a ser potencialmente instaurado como um modelo aceitado passivamente, então, faz-se urgente uma educação que tenha como objetivo que Auschwitz não se repita. É válido salientar que ações que resultaram nessa barbárie são vistas em outros possíveis Auschwitz espalhados por aí.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral problematizar a partir do cinema a importância do seu potencial crítico-educativo e, como objetivos específicos, conhecer o pensamento de Adorno acerca da formação cultural e da semiformação; pensar em fundamentos para uma pedagogia crítica, que vise a emancipação do sujeito; e identificar o teor educativo e crítico do cinema. São esses os caminhos seguidos para se chegar a uma educação que tenha a autonomia do sujeito como finalidade e que se pautar na emancipação.

Tal exposição começa com a formação cultural para Adorno, tendo como base vários de seus escritos, passando, inclusive, pela sua própria formação, além de trazer concepções sobre a cultura; em seguida, apesar de não aparecer no título, trata sobre a teoria crítica, fundamentada em Horkheimer (1983a; 1983b) como contributo para pensar em uma fundamentação para uma pedagogia crítica; e, por fim, é chegado o momento de tratar sobre o cinema e a sua capacidade crítica-educativa, apresentando uma proposta de como o cinema pode ser trabalhado com objetivo formativo.

A primeira parte traz uma explanação sobre a própria formação familiar, musical e filosófica de Adorno, já que, além de filósofo, foi esteta, músico e sociólogo. A sua formação

inicial justifica os seus estudos ao longo da sua estadia no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, pois os primeiros anos de vida são essenciais para a formação da personalidade do indivíduo. Posteriormente, são feitas considerações acerca da formação cultural em Adorno (2010) que desemboca na semiformação, surgida a partir de um contexto social da indústria cultural.

Somado a isso, há uma seção com explanações sobre o conceito de cultura, uma vez que este termo carrega vários significados, onde todos perpassam por um núcleo comum, que diz respeito ao modo de viver de um povo, tendo como referencial teórico vários estudiosos dessa área. Para tanto, fez-se necessário iniciar a subdivisão explicitando as definições de cultura, entendendo-as como conceitos amplos e diversificados. Nessa parte foram utilizados diversos teóricos justamente para que se possa mostrar toda a pluralidade que a ideia traz. Em seguida, apresentamos uma breve consideração acerca da teoria da semicultura a partir da perspectiva de Adorno (2010).

Além disso, também é apresentada a indústria cultural, uma das formulações mais importantes do filósofo, juntamente com seu amigo Horkheimer (2006), que aparece em vários dos seus escritos. Essa noção está genuinamente ligada à formação cultural, aliás, é uma característica dela. A teoria da semicultura foi criada por Adorno e permeia o seu pensamento crítico. Para o que é pretendido no objetivo geral do presente texto, a indústria cultural se faz importante por ser uma das principais consequências da teoria da semicultura, que está essencialmente ligada à cultura, remetendo-se às realizações humanas, esta teoria se faz necessária para explicar alguns problemas nos quais a sociedade capitalista está inserida.

À luz de Adorno (2010), entende-se que a semiformação é socializada, ou seja, atinge a todo e qualquer indivíduo que faça parte da sociedade, inclusive os que se entendem como cultos, uma vez que ela é a determinação social da formação dentro do mundo capitalista e está ligada ao contexto da indústria cultural ao qual somos submetidos. É dentro dessa mercantilização da cultura que o sujeito é alienado, transformando-se em um mamulengo do sistema, alguém que é manipulado, mas passa a ideia de ser livre e de ter opiniões e escolhas próprias. Ou seja, a marionete é o consumidor, dentro da indústria cultural, e a mão que o comanda é o capitalismo (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

O indivíduo alienado não percebe que sofre uma deficiência real na sua formação; há um declínio da consciência do sujeito submetido à semiformação, o que reproduz a decadência intelectual e mantém a barbárie social. Portanto, A teoria da semiformação serve para entender o processo de formação no qual toda a sociedade é mergulhada. A dominação é uma das

características desse problema, as pessoas são submissas ao poder vigente, o que impossibilita a ideia de uma tradição cultural de espíritos autônomos.

Entretanto, para que tal situação seja vetada, é necessário que haja uma compreensão tanto do trato social entre os pares quanto da desumanização dentro dessas relações, uma vez que, para que a desbarbarização exista, é preciso considerar o entendimento sobre as causas dessa situação. A educação, então, entra como mediação para a desbarbarização, onde tem-se a barbárie como uma das consequências da indústria cultural, que é a expressão categorial que designa o processo de mercantilização da cultura e perda do seu potencial revolucionário e transformador na perspectiva da conformação e adaptação ao vigente estado das coisas.

Para Adorno (2012), desbarbarizar é a questão mais urgente que se tem na educação e é através da educação para a emancipação que o filósofo acredita que se minimizará a barbárie. Dessa maneira, pode-se afirmar que a finalidade da escola deveria ser desbarbarizar, mas a mesma não tem consciência disso. A escola, tanto quanto a sociedade, reforça a falta de autorreflexão do indivíduo, o que corrobora com a situação atual, cultivando, assim, a semiformação e, conseqüentemente, reforçando a dominação.

Nessa perspectiva, têm-se as ponderações de Adorno nos autorizando a questionar sobre os limites da educação sob o capitalismo, além de incentivar o pensamento acerca de novas possibilidades para a construção de uma prática pedagógica voltada para a emancipação dos indivíduos. Então, é essencial que exista uma reflexão em relação à educação enquanto formação humana, dado que esta opção pode ser entendida como um meio transformador do ato de educar em uma pedagogia que vise formar indivíduos autônomos, uma vez que a semiformação distancia o sujeito do seu potencial crítico.

Portanto, ponderar a respeito de uma cultura e, por conseguinte, de uma educação para a formação humana é, também, refletir acerca de uma educação crítica, que cogite sobre si mesma e denuncie a instrumentalização da razão e da formação contrária à emancipação. Em resultado disso, surge o segundo capítulo, o qual visa pensar em uma pedagogia crítica, voltada para a conscientização, racionalização e, assim, a emancipação dos indivíduos.

Na segunda parte, são apresentadas descrições sobre a teoria social do Instituto de Frankfurt, a Teoria Crítica, decorrendo quanto a sua origem, em Marx, até chegar aos frankfurtianos. É utilizado Horkheimer (1983a; 1983b) para contar sobre o que é a teoria crítica, de maneira negativa, enquanto esta julga a teoria tradicional, pois foi com ele que o Instituto começou com o seu viés crítico. A teoria crítica mostra a sua relevância quando aponta para a

sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica. Ao contrário da teoria tradicional, que é apartidária, a crítica busca investigar as condições econômicas e sociopolíticas da realidade, a fim de transformá-la.

Destarte, é com essa abordagem que será pensada uma pedagogia crítica, à luz das concepções de Adorno, com a finalidade de trazer fundamentos para se pensar em tal prática. Essa é a intenção da educação crítica, que tenciona uma formação para a autorreflexão, para o pensar por si mesmo, para que o homem se solte das amarras às quais o capitalismo o submete. A pedagogia crítica, fundamentada na teoria crítica, também pretende ser aberta para uma autocrítica, a fim de que seja renovada, modernizada e acompanhe o andamento do corpo social. Sua intenção é a de ir além dos conceitos e oferecer aos estudantes uma formação que seja compatível com o mundo do tempo presente, tratando, nesse sentido, de ter uma, como sustenta Adorno (2012, p. 121), “educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.

A pedagogia crítica proposta aqui traz em si a possibilidade de uma pedagogia situada entre as representações simbólicas, as relações materiais de poder e a vida cotidiana (GIROUX, 2000), além de ser autocrítica e também uma crítica social, na medida em que tem como foco formar indivíduos para a emancipação, para que estes percebam a ilusão de liberdade condicionada em que vivem e se tornem donos e senhores de si, pois a sua finalidade não é a de criar objetos sem autonomia. Em outras palavras, a pedagogia crítica deseja produzir novos modelos críticos, usando as contribuições da realidade atual, baseando-se em análises do tempo e definições contemporâneas dos fundamentos da teoria crítica da sociedade.

Já na última parte são lançados os argumentos que sustentam o cinema como uma possibilidade formativa do sujeito. Inicialmente, são apresentadas as concepções de Adorno contrárias ao cinema, visto que isso faz parte de uma polêmica sobre o desprezo do filósofo por tal arte, tendo como pretensão apresentar e esclarecer sobre o potencial crítico-educativo da sétima arte. Além disso, também é respondida uma questão sobre se Adorno considera o cinema como arte ou não, à luz da *Teoria estética* do cinema e de seu escrito mais conhecido acerca do cinema, *Notas sobre um filme*.

Ainda nesta divisão, a pretensão é a de apresentar, enfim, o potencial crítico-educativo do cinema, utilizando-se, para isso, textos de Adorno, onde há a possibilidade de levantar a contradição existente entre o cinema, enquanto expoente máximo da indústria cultural, e a própria indústria cultural na tentativa de elucidar sobre a relação que se dá entre as duas, a fim de que o cinema seja entendido como uma mídia questionadora de uma alienação e não como

uma mídia consumida por indivíduos semiformados, para tal, são usados autores que estudam o cinema para dialogar com Adorno, tais como Rosália Duarte, Eisenstein e Ismail Xavier.

Além disso, existiu o auxílio do filme *Amarelo Manga* (2003) para que haja uma visualização – afinal, o cinema pede isso! – da ideia defendida nesse texto. A escolha por essa obra se deu por a mesma ser de fácil acesso, ter sido produzida no Brasil e ser próxima da realidade do nordeste, lugar onde habito.

Ademais, é pertinente destacar que a educação tem a necessidade de ser dinâmica, de acompanhar os novos meios de comunicação, modernizando, assim, o seu aparato. Adorno (2002) identificava na arte uma competência filosófica e formadora. Dessarte, por acreditarmos na especificidade sensível e entendível de Adorno é que procuramos associar os seus objetivos da formação ao contexto do cinema.

2 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO EM THEODOR ADORNO

Para começar a analisar o pensamento de um teórico é necessário passar por quase tudo o que antecede as coisas definitivas, pois se entende que um pensador está sempre situado em um contexto e seu lugar no mundo e tudo o que lhe acontece exerce uma influência sobre si, posto que a formação cultural/humana, iniciada na infância, desencadeia importantes e necessárias contribuições para a construção do indivíduo. Assim, a seção seguinte procura contextualizar a pessoa Adorno dentro do seu pensamento.

2.1 Adorno: Formação Familiar, Musical e Filosófica

2.1.1 Músico-filósofo ou filósofo-músico

Em 11 de setembro de 1903, em Frankfurt, nasce Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, filho de uma ex-cantora lírica de ascendência corsa e de um comerciante judeu. Sua tia, irmã de sua mãe, fora uma conhecida pianista, fazia, também, parte da família (WIGGERSHAUS, 2006).

Adorno já nasceu com a música presente em sua vida, pois, de acordo com Pucci (2003, p. 378), “ao som das sinfonias de Mozart e Beethoven tocadas ao piano pela tia e dos *Lieder* popular ou trechos de ópera interpretados por sua mãe, desenvolveu uma infância feliz e uma adolescência segura”. É significativo destacar que é na infância que os gostos e a personalidade do sujeito humano começam a ser construídos.

Ainda na casa dos seus pais, a filosofia aparece em sua vida quando tinha 15 anos, com o acompanhamento de um amigo da família e seu preceptor, Siegfried Kracauer – este viria a tornar-se um importante teórico e crítico do cinema e da cultura de massa. Aos 16 anos, Adorno estuda composição no conservatório de Hoch. No ano de seu bacharelado, na Universidade Johann Wolfgang Goethe, na qual foi estudar filosofia, musicologia, psicologia e sociologia, em 1921, sob a orientação de seu mentor, descobre *A teoria do romance*, de George Lukács (NOBRE, 2008).

Adorno cresceu em um universo cercado por interesses artísticos e teóricos e teve incentivo dos pais e amigos para expandir seus dotes nas duas esferas, tanto como músico

quanto como filósofo. Não há dúvidas de que Adorno foi privilegiado, posto que sua família possuía os recursos necessários para investir na sua formação tanto artística quanto acadêmica.

Aos 19 anos, em 1922, conhece Max Horkheimer – filósofo, sociólogo e autor de uma teoria crítica da sociedade – e, no ano posterior, Walter Benjamin – um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo –; dois dos seus principais parceiros intelectuais, com quem também estabeleceu laços de amizade. Com o primeiro dividiu a autoria de uma de suas obras mais conhecidas, *Dialética do esclarecimento* (1947). Já o outro influenciou seus escritos e era com quem trocava cartas sobre assuntos estéticos e afins (WIGGERSHAUS, 2006).

Sob a orientação de Hans Cornelius – filósofo, pintor, pianista, escultor e autor de estudos de estética e de pedagogia da arte –, aos 21 anos, em 1924, defende sua tese de doutorado intitulada *A transcendência do objeto e do noemático na fenomenologia de Husserl* (PUCCI, 2003). Dando, assim, um passo a mais na direção da sua carreira acadêmica.

Um ano depois, em 1925, vai estudar música com profissionais em Viena, mas percebe que é mais talentoso como comentarista de música que como compositor. Então, volta para Frankfurt na expectativa de fazer carreira universitária em filosofia, concentrando-se na estética, refletindo uma grande paixão pela arte. Entre 1928 e 1929 foi editor da revista *Anbruch*, de Viena, em benefício da música (WIGGERSHAUS, 2006).

Defende, em 1931, em segunda tentativa, o trabalho intitulado *Kierkegaard: a construção da estética*, que lhe dá permissão para lecionar na universidade. A sua primeira publicação filosófica deu-se com a impressão da sua tese, na qual Adorno “defende a ideia de que a consciência estética, pela sua aparência de reconciliação, é capaz de fornecer um conhecimento mais acurado das contradições irreconciliáveis do mundo real” (PUCCI, 2003, p. 380).

Segundo Nobre (2008), mesmo tendo desistido da sua carreira de músico e de compositor, a música marcará presença assídua como objeto preferido no trabalho de Adorno, pois foi o primeiro a desenvolver uma filosofia da nova música e advogará sempre sobre a necessidade da assimilação filosófica da arte. “Estudei filosofia e música. Em vez de me decidir por uma, sempre tive a impressão de que perseguia a mesma coisa em ambas” (ADORNO, 2002a, p. 9).

Considerando os seus primeiros passos imerso no mundo da arte, da mesma maneira que na filosofia, sem saber ao certo se nasceu primeiro o músico ou o filósofo, é válido afirmar

que Adorno considerava “a filosofia com os olhos do artista e a arte, sobretudo a música, com os olhos do filósofo” (TÜRCKEM, 2000, p. 5).

Dessa forma, pode-se considerar que a experiência estética representou, para Adorno, não apenas um passatempo ou um objeto de estudo, mas toda a sua vida, o que demonstra que a formação, seja ela acadêmica, familiar, cultural, etc., nos anos iniciais do sujeito, exerce grande influência sob o tipo de adulto que este indivíduo transformar-se-á; o que poderá ser observado na próxima subdivisão, na qual serão mostradas as realizações do autor com ligação ao que lhe foi proporcionado durante os seus primeiros anos de vida e a sua juventude.

2.1.2 Instituto de Pesquisa Social: Adorno e seus Feitos

Theodor Adorno foi um dos primeiros membros do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, como já é sabido, e todos os seus feitos estão vinculados a esta Escola, posto que as suas obras e os seus estudos que ganharam mais destaque foram produzidos durante esse período da sua vida e sob a égide da teoria social que os associados ao Instituto usavam para se guiar, a Teoria Crítica.

O Instituto de Pesquisa Social refere-se a uma teoria social e a um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos e nascidos na virada do século XIX para o XX, são eles: Theodor W. Adorno (1903 – 1969); Max Horkheimer (1895 – 1973); Erich Fromm (1900 – 1980); Herbert Marcuse (1898 – 1979); Franz Neumann (1900 – 1954); Friedrich Pollock (1884 – 1970) e Leo Löwenthal (1900 – 1993).

Além desses, outros pensadores viram suas obras vinculadas posteriormente à Escola de Frankfurt, como: Walter Benjamin (1892 – 1940); Siegfried Kracauer (1889 – 1966); Jürgen Habermas (1929 –); Alfred Schmidt¹ (1931 – 2012); Ludwig von Friedeburg (1924 – 2010); Rolf Tiedemann² (1932 –); Axel Honneth (1949 –) e outros.

O Instituto foi, oficialmente, criado em fevereiro de 1923 e retinha a sua autonomia financeira e acadêmica, mesmo tendo sido vinculado, um ano depois, já com seu prédio próprio, à Universidade de Frankfurt. Max Horkheimer foi o seu segundo diretor, em 1930, e, assim, o

¹ Editou toda a obra de Horkheimer.

² Grande editor das obras de Benjamin e de Adorno.

Instituto mudou a sua orientação para um verdadeiro centro de pesquisa, voltado para uma investigação dos impasses advindos do capitalismo moderno (FREITAG, 1990).

Essa mudança também trouxe o início de uma nova revista, a qual passou a ser o novo propagador da produção e divulgação dos pesquisadores/críticos ligados ao Instituto e é como crítico musical e, por extensão, como crítico cultural que tem início a participação de Adorno no primeiro número da *Revista de Pesquisa Social*, em 1932, ao publicar o ensaio intitulado *Sobre a situação social da música* (WIGGERSHAUS, 2006).

No ano seguinte, com a ascensão do nazismo, Adorno, por ter sua *vênua legendi*³ cassada pelos nazistas, foi obrigado a exilar-se temporariamente na Inglaterra e tentou adentrar, sem grande sucesso, no grupo universitário de Oxford. Ficou em Londres até aceitar o convite de Horkheimer e mudar para os EUA, no início de 1938, quando, paralelamente ao Instituto, iniciou o seu trabalho no *The Princeton Radio Research Project*, no qual, financiado pela Fundação *Rockefeller*, investigava a radiodifusão nos Estados Unidos (NOBRE, 2008; PUCCI, 2003).

Em 1941, um ano após o Instituto de Pesquisa Social ser transferido para Los Angeles, nos Estados Unidos, Adorno, depois de terminar o seu trabalho no *Radio Project*, muda-se para a cidade. É nesse período que, durante os próximos três anos, ele e Horkheimer mergulham quase que exclusivamente na produção de um dos mais relevantes livros do século XX, *Dialética do esclarecimento*⁴.

Além desse, outros escritos foram publicados durante o período californiano, a saber, *Filosofia da nova música*, em 1945; *Composing for the films* (com Hanns Eisler), em 1947 e, de 1944 a 1947; *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada* (PUCCI, 2003).

Em 1949, Adorno recebe um convite para retornar à Alemanha como professor catedrático do Departamento de Filosofia da Universidade de Frankfurt, mesmo cargo que havia perdido com a subida do nazismo. Enfim, em companhia de Horkheimer, em 1950, restabelece o Instituto de Pesquisa Social e torna-se o responsável pela restauração da sociologia na Alemanha pós-nazismo (WIGGERSHAUS, 2006).

³ Credencial que permite ensinar determinado assunto.

⁴ “A *Dialética do Esclarecimento* (1947), escrita na Califórnia, reflete a atitude crítica com a qual Adorno e Horkheimer encaram a evolução da ‘cultura’ nas modernas sociedades de massa, da qual os Estados Unidos seriam a versão capitalista mais avançada. Segundo Habermas [...] esse trabalho constitui uma espécie de ruptura dos dois autores com os trabalhos anteriores, dando início a reflexões teóricas mais radicais que posteriormente conduziram Adorno à sua nova concepção de dialética negativa” (FREITAG, 1990, p. 20).

Adorno, após o restabelecimento do Instituto na sua velha sede, obtém o cargo de codiretor e, depois da aposentaria de Horkheimer, em 1967, assume integralmente a direção. É nessa fase, também, que passa a publicar com frequência sobre filosofia e estética na imprensa alemã, ganhando o papel de destaque como intelectual no âmbito público, “mobilizando-se notadamente contra o esquecimento da barbárie nazista na reconstrução da Alemanha no pós-guerra” (NOBRE, 2008, p. 93).

O grupo de intelectuais que no passado fez parte da Escola de Frankfurt havia sido reduzido nesta época, já que Marcuse optou por ficar nos Estados Unidos; Loewenthal tornou-se diretor de radiodifusão da Voz das Américas; Fromm apartou-se do grupo ainda durante a emigração em Nova Iorque; Benjamin havia se suicidado em 1943; assim, o Instituto ficou, basicamente, limitado aos seus representantes mais significativos, a saber, Adorno e Horkheimer. Posteriormente, outros jovens filósofos foram associados a esses (FREITAG, 1990).

O filósofo supracitado, durante esse novo período alemão, surge como o único sobrevivente da antiga crítica social da Escola de Frankfurt e vale salientar obras que mostram muito a presença contributiva da filosofia e, também, da estética na sua produção científica: *Notas de Literatura*, lançado em quatro volumes escritos entre 1958 e 1974, é nessa obra que ele faz “uma espécie de manifesto teórico-metodológico no qual sintetiza vários postulados sobre o impulso assistemático de seus escritos. Fica evidente no texto o rigoroso trabalho de construção e de expressão, bem como a intensa relação entre a filosofia e a estética” (PUCCI, 2003, p. 385).

Já em 1966, surge a *Dialética negativa*, um de seus principais e mais complexos escritos, no qual ele faz uma crítica ao positivismo lógico e à razão instrumental. Em 1970 foi publicada, em edição póstuma e inacabada, a *Teoria estética*, na qual Adorno apresenta 175 aforismos, herança de sua maneira assistemática de escrever.

Nos anos de 1966 e 1967 houve a mobilização do protesto estudantil contra as organizações autoritárias da universidade e da sociedade alemãs nos centros como Berlim e Frankfurt. Esse movimento era encabeçado pela organização estudantil SDS, *Sozialistischer Deutscher Studentenbund*⁵, a qual fundamentava o seu protesto nas reflexões críticas de Adorno, Marcuse e Horkheimer (WIGGERSHAUS, 2006).

⁵ União de Estudantes Socialistas Alemães.

Em nome de suas reivindicações, os estudantes defendiam a modificação radical da sociedade capitalista, tendo como ponto de partida a democratização da própria universidade. Adorno não cortou a comunicação com os estudantes, mas passou a ter posições muito cautelosas⁶.

Os frankfurtianos viram, nesse movimento estudantil, claros traços fascistas, passando a refutá-lo, cada um ao seu modo. Adorno, por exemplo, mandou chamar a polícia após os estudantes ameaçarem invadir o Instituto e arruinar o prédio e a biblioteca, mesmo acreditando que agir refletidamente com violência, visando condições humanas mais dignas, não poderia ser considerado como barbárie (ADORNO, 2012).

O filósofo não via diferença entre os nazistas radicais que queimaram livros “judeus” e os manifestantes perturbados do protesto estudantil, que tinham, aparentemente, a mesma forma de manifestação. Talvez por isso a sua ação não tenha sido bem vista entre os discentes, posto que há uma aparente contradição em defender algo quando não vai de encontro com algum interesse seu, no caso, o Instituto.

A mistura da interpretação da teoria crítica pelos estudantes ao movimento estudantil parecia declarar o fim da teoria, já que a desilusão e a incompreensão dos intelectuais da Escola de Frankfurt e dos estudantes do movimento resultaram na ida de Horkheimer para a Suíça, em 1967; na morte prematura de Adorno, em 1969; e na crítica de Marcuse a algumas abordagens da *nova esquerda* (FREITAG, 1990).

2.2 Notas sobre a Formação Cultural em Adorno

Quando se trata do vocábulo *formação* entende-se de imediato que se refere a algo que dá corpo a alguma coisa, que constrói, organiza, forma, etc., fazendo, desse modo, do termo um axioma, já que é tão perceptível que não precisa ser apresentado. Tal expressão está sempre ligada à educação, ao que Menze (1981, p. 267) declara que é “impossível utilizar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação, devido à tradição filosófica que lhe é subjacente”.

Para o que é pretendido aqui, a visão (“impossível”) é um tanto extremista por não se tratar, no trabalho, especificamente, de uma palavra utilizada como uma linguagem exclusiva

⁶ *Ibid.*

da educação por se ligar a outros tipos de formações, como, por exemplo, a humana e, também, a formação cultural.

Todavia, faz-se mais adequado usar a noção de formação em relação ao termo alemão (*Bildung*) ao qual corresponde, indicando, dessa forma, o processo de educação e de civilização que surge de um desenvolvimento social agregado às significações de cultura, tendo, então, uma noção ampla que perpassa por questões pessoais de formação humana, agarrada à conduta social.

Elucidar sobre o conceito formação faz-se necessário nesse texto por haver um entendimento de que essa categoria permeia as formas de construção do entendimento do mundo, incluindo o modo como se vive, sente, pensa, educa, ensina, etc., ou seja, a maneira como a percepção humana é desenvolvida reflete nas atitudes da sociedade, isto é, na sua cultura e volta para a sociedade, como num ciclo, e continua sendo propagada dentre as nações.

Desse modo, é também preciso clarear a compreensão acerca do vocábulo *cultura*, o qual ganha uma subdivisão só para ele por não ter um único conceito, mas todos os vários que são utilizados para explanar sobre o tema têm um núcleo comum, que diz respeito ao modo de viver de um povo.

Para tanto, fez-se indispensável iniciar a seção explicitando as definições de cultura, entendendo-as como conceitos amplos e diversificados, usando autores diversos, diferentes de Adorno, demonstrando, assim, a multiplicidade de conceitos carregados por tal termo e os conhecendo. Em seguida, apresentar-se-á considerações acerca da *Teoria da semicultura* segundo a perspectiva de Adorno (2010).

2.2.1 Múltiplos Conceitos de Cultura

O termo cultura (de origem latina, derivado do verbo *colere*, que quer dizer “cultivar as plantas”)⁷ possui mais de 160 definições (MARCONI; PRESOTTO, 2006). Clyde Kluckhohn (1949) dispõe de várias definições para esse conceito:

1) "*el modo total de vida de un pueblo*"; 2) "*el legado social que el individuo adquiere de su grupo*"; 3) "*una manera de pensar, sentir y creer*"; 4) "*una*

⁷ Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>>. Acesso em 13 de novembro de 2017.

abstracción de la conducta"; 5) "una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas"; 6) "un depósito de saber almacenado"; 7) "una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados"; 8) "conducta aprendida"; 9) "un mecanismo de regulación normativo de la conducta"; 10) "una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres"; 11) "un precipitado de historia" (citado por GEERTZ, 2003, p. 20)⁸.

Nota-se que todas essas definições representam caminhos diferentes, mas com um centro comum: a maneira de viver de um povo. Etimologicamente, o termo está associado ao mundo agrário, porém, posteriormente, foi feita uma analogia entre a sua origem e acabou tornando-se o cultivo do desenvolvimento humano por meio da educação e da instrução (OLIVEIRA, 2008).

Um conceito amplo de cultura “diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade” (SANTOS, 1984, p. 25). Já de uma maneira mais restrita, o termo refere-se aos saberes, crenças, artes, costumes e ideias, assim como a forma que eles existem na sociedade.

“Em última instância, a cultura corresponde às formas de organização de um povo, seus costumes e tradições transmitidas de geração para geração que, a partir de uma vivência e tradição comuns, se apresentam como a identidade desse povo” (AMARANTE; COSTA, 2012, p. 9). Uma vez que, não sendo capaz de viver somente de seus instintos, o ser humano busca ferramentas que possam ajudá-lo a colocar-se no mundo.

Isto é, a cultura não é um aspecto da sociedade que está associado à carga genética, mas o resultado do crescimento dos seres humanos nos contextos da sociedade. É adquirida, aprendida e decorre de várias gerações, por isso está sempre em um eterno devir, fazendo, destarte, do homem não só uma peça da cultura, mas, igualmente, um gerador dela; sendo, então, plural, dinâmica e diversa.

Embora a cultura seja uma construção coletiva, em uma sociedade de classes os seus benefícios e o seu controle são distribuídos de modo heterogêneo. Uma vez que a sociedade se

⁸ 1) "o modo total de vida de um povo"; 2) "o legado social que o indivíduo adquire de seu grupo"; 3) "uma maneira de pensar, sentir e crer"; 4) "uma abstração da conduta"; 5) "uma teoria de um antropólogo sobre a maneira em que se conduz realmente um grupo de pessoas"; 6) "um depósito de saber armazenado"; 7) "uma série de orientações padronizadas frente a problemas reiterados"; 8) "conduta aprendida"; 9) "um mecanismo de regulação normativo da conduta"; 10) "uma série de técnicas para adaptar-se, tanto ao ambiente exterior como aos outros homens"; 11) "um precipitado de história" (citado por GEERTZ, 2003, p. 20, tradução nossa).

familiariza com uma nova ideia de cultura, as expectativas tornam-se mais equilibradas no que diz respeito à utilização dessa compreensão, de uma maneira que termina com a sua popularidade excessiva.

Só alguns poucos pensadores se ocupam em preocupar-se com os problemas que essa ideia gera: tratam de aplicá-la em lugares onde esse conceito pode estender-se e excluem os locais onde esse pensamento não pode ser estendido, gerando, assim, o que conhecemos como cultos e incultos, termos que são próprios da relação que se tem com a cultura (GEERTZ, 2003).

Não há indivíduos ou grupos que não sejam possuidores de cultura e, mais do que aprender ou acumular, os seres humanos são, também, os criadores das várias culturas. Por isso, ela está constantemente transformando-se, modificando-se de acordo com o passar dos tempos. Apesar disso, há a ideia de que alguns grupos possuem uma cultural superior à de outros.

É chamado de etnocentrismo, pela antropologia, o fenômeno que crê na supremacia do seu grupo étnico ou da sua nacionalidade; um exemplo disso é a cultura supervalorizada do sul do Brasil, que tem como maior influência a cultura europeia em detrimento da cultura nordestina, que, em comparação ao sul, não tem seu modo de vida divulgado no território brasileiro e, quando há, é feita uma exposição de maneira errônea e preconceituosa.

Esse comportamento não acontece somente a nível regional, dá-se também dentro das cidades, com os próprios bairros. A classe pobre na periferia é a que mais sofre com o preconceito e a exclusão, uma vez que

[...] os pobres vêm sendo produto de recriações constantes da subalternidade e a literatura está repleta de desejos, teorias e verdades, frequentemente alheias à sua realidade ou verdadeiras aspirações. Esta subalternidade construída contamina a mídia, a produção acadêmica e as próprias políticas que deveriam favorecer a equidade a estes grupos sociais (AMARANTE; COSTA, 2012, p. 9-10).

A antropologização cultural reconhece que a cultura de qualquer um tem valor e todos deveriam, como bem aconselham Paulo Amarante e Ana Maria Costa (2012), buscar “apreender a riqueza da cultura popular [...] que, de fato, interpreta e explica a realidade, produzindo e reproduzindo constantemente padrões de sociabilidade e diversidade das camadas populares” (p. 11).

Segundo George Yúdice (2006), a cultura, atualmente, está sendo usada como recurso para a melhoria sociopolítica e econômica; ela acabou ganhando um destaque maior do que em

outro momento na história da humanidade. A relação entre as esferas cultural e política ou cultural e econômica não é nova. “Por um lado, a cultura é o veículo no qual a esfera pública emerge no século XVIII, e, [...], ela se tornou um meio de internalizar o controle social [...] ao longo dos séculos XIX e XX” (YÚDICE, 2006, p. 26).

Assim, a cultura não é somente usada como pretexto para a melhoria sociopolítica e econômica, mas também para o comportamento humano, o qual foi modificado pelas imposições físicas, que vão desde o modo como as pessoas comportam-se, passando por como sentem e creem até chegar ao modo como os indivíduos andam, falam, vestem-se etc. Essa influência da cultura na sociedade, que visa, preponderantemente, o lucro, tem como consequência negativa a indústria cultural.

A indústria cultural é, talvez, o conceito que apresenta o maior exemplo de como a cultura é usada para mimetizar e controlar as massas, dado que a mercantilização da cultura é uma forma de dominação usada pelo capitalismo para alienar os povos e cercear a sua ideia de liberdade, posto que ser submisso a ela gera uma falsa liberdade, uma vez que o indivíduo se torna um mamulengo – boneco que se faz mover através de guias, quem o comanda precisa deixar somente o títere à vista –, ludibriando o espectador de que o boneco se mexe sozinho nas mãos do capitalismo.

Tal categoria será conhecida na seção posterior, trata-se de um dos conceitos centrais e mais conhecidos de Adorno, pois a indústria cultural foi fortemente criticada dentro da sua filosofia e ganha cadeira cativa dentro desse trabalho por ter como uma de suas principais manifestações o cinema, objeto deste estudo, e por permear a discussão que se erguerá acerca disso.

2.2.2 Indústria Cultural

A cultura move-se de acordo com as modificações do povo e tais modificações contínuas imergiram a sociedade em uma indústria cultural, a qual diz respeito a padrões que têm como finalidade formar uma percepção comum da arte voltada ao consumismo, que se diferencia da cultura de massas, oriunda do povo, sem a pretensão de ser vendida.

O conceito indústria cultural surgiu, inicialmente, com Siegfried Kracauer, que, nos anos 20, já falava de cultura de massas como a subdivisão da economia que se voltava aos

produtos culturais que eram construídos e deliberados racionalmente (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; FILHO, 2011). Posteriormente, a categoria foi perfilhada por Adorno e Horkheimer na obra *Dialética do esclarecimento* e fez-se aparecer com assiduidade em outros escritos solos de Adorno.

Inicialmente, é válido salientar que a expressão *cultura de massa*, conforme Adorno e Horkheimer (2006), seria imprópria para contemplar a produção e o consumo de produtos culturais em grande quantidade, já que poderia insinuar que tratar-se-ia do que é conhecido por cultura popular, mas, na realidade, trata-se de uma cultura que surge naturalmente das massas, o que poderia denotar algum tipo de preferência por parte dos autores supracitados, por uma classe que fizesse cultura em detrimento de outra, gerando algum mal-entendido.

A concepção de indústria cultural carrega em si um viés político e ético materialmente embasado no processo produtivo, pois tem como finalidade transformar os indivíduos em consumidores e não em produtores de cultura, visto que, de acordo com Adorno e Horkheimer (2006), a indústria cultural impossibilita a formação de indivíduos emancipados, independentes, aptos a conjecturar e fazer deliberações conscientemente, já que

[...] *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 as próprias mãos* [...] Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se convertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: *meros seres genéricos, iguais uns aos outros* pelo isolamento na coletividade governada pela força (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 41, grifos nossos).

A industrialização da cultura reifica os espíritos – neste contexto, espírito não é entendido como algo místico ou por um viés religioso, mas como uma autorreflexão – dos indivíduos, já que a razão instrumental se torna a fonte de dominação e “é da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 41), pois o sujeito é coisificado, dado que, nesse contexto, a sua capacidade de autonomia lhe é retirada, dando lugar à alienação.

Tal coisificação ocorre quando a mercantilização cultural faz com que a emancipação do sujeito transforme-se em submissão, uma vez que o progresso dessa razão instrumental coincide com a diminuição do ser humano à categoria de coisa, visto que, se ele é coisa, então, pode ser usado e manipulado da forma que se desejar, o que pode ser bem observado se forem

examinados os posicionamentos de algumas pessoas, por exemplo, nas redes sociais, que são fantasiados de opiniões, a fim de esconderem a sua verdadeira face intolerante.

A racionalização instrumental, a qual o indivíduo é submetido dentro dessa indústria cultural, é uma razão estratégica que tem como finalidade o lucro, o domínio e o capital, sendo contrária à emancipação e à formação dos sujeitos, que os garantiria uma vida, já que esses têm a sua própria humanidade desconsiderada, o que, dentro dessa maneira de organização, baseada na manipulação, acaba tornando o espírito objetivo administrado pelo capitalismo muito perigoso por fazer do sujeito coisificado um propagador da humanidade coordenada.

Essa cultura concede a tudo um clima de semelhança, pois, sob o poder da indústria, toda e qualquer cultura de/em massa é igual e ter milhões de pessoas dentro dela facilita a disseminação de bens padronizados para atender a necessidades idênticas, visto que a barbárie não admite que exista um eu que seja diferente, aprimorando o *status quo*, e uma sociedade alienada se converte em selvageria por haver uma imbecialização coletiva que leva o corpo social a ter pensamentos regressivos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência. De fato, o que o explica é o círculo de manipulação e da necessidade retroativa, no qual a unidade do sistema se torna cada vez mais coesa. [...] 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 uma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia atual. [...] A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema da indústria cultural é uma parte do sistema, não sua desculpa (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 100-1).

Nesse sentido, fica claro que a indústria cultural introduz o público dentro de um ciclo mimético, no qual os nossos desejos são substituídos pelos desejos do mercado, confirmando, mais uma vez, o processo de coisificação por meio do qual deixa-se de ser pessoa e passa-se a ser coisa, dado que se transforma em mercadoria, tendo como único objetivo o lucro, gerando prejuízos à razão humana que passa a ser instrumental, o que possibilita ao sistema continuar o mesmo.

A padronização está incluída no processo de massificação em que o sujeito, que deveria ser único, perde-se quando segue um modelo imposto e ousar pensar é a maneira de libertar-se, é o diferencial, posto que a indústria cultural transforma a imitação em algo absoluto, impedindo a ação de refletir, pois, conforme Adorno e Horkheimer (2006), “[...] Apesar de todo o

progresso da técnica de representação, das regras e das especialidades, apesar de toda a atividade trepidante, o pão com que a indústria cultural alimenta os homens continua a ser a pedra da estereotipia” (p. 123).

Dentro da indústria cultural é inevitável não ser um mamulengo. Analogamente, essas guias são a própria indústria cultural, visto que o sujeito é manipulado sem que o mesmo perceba, criando, assim, a ilusão de que tem vida e opinião próprias, que faz e sente de acordo com as suas vontades. Isto é, o fantoche é o consumidor e a mão que domina os fios é o capitalismo travestido de consumo.

Por não ter como e nem para onde escapar, o mundo todo é obrigado a passar pelo filtro da industrialização da cultura, posto que, a fim de que ninguém consiga fugir, há produtos para todos os níveis de pessoas, certificando-se de que “[os] produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los alertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 105).

A cultura torna-se, nesse sentido, bem de consumo divulgado nos meios de comunicação de/em massa por meio da propaganda, na qual “[a] recomendação transforma-se em um comando” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 132). É como diz o velho ditado que acabou se transformando em popular, “a propaganda é a alma do negócio” e isso é refletido na ilusão de que o sujeito tem de poder escolher o produto de acordo com a oferta, dentro do regime do lucro, o que transforma a liberdade em liberdade regulada.

Liberdade organizada é coercitiva. [...] Tal coação não é, de nenhum modo, somente exterior. Ela se liga às necessidades das pessoas sob um sistema funcional. [...] a própria necessidade de liberdade é funcionalizada e reproduzida pelo comércio; o que elas querem lhes é mais uma vez imposto. [...] as pessoas não percebem o quanto não são livres lá onde mais livres se sentem, porque a regra de tal ausência de liberdade foi abstraída delas (ADORNO, 2002b, p. 107-8).

Dito isso, afirma-se que as manifestações da indústria cultural estão por toda parte, influenciando, além da liberdade, a consciência, visto que “os seus veículos se articulam de tal forma que não há espaço entre elas para que qualquer reflexão possa tomar ar e perceber que o seu mundo não é o mundo” (ADORNO, 1986, p. 346-7). Não há lugar para que o indivíduo seja senhor de si, nem mesmo quando se trata de uma “escolha/gosto pessoal”, dado que pensar

é uma atividade que precisa ser exercitada, mas, dentro desse sistema, acaba existindo um impedimento na execução desse movimento.

Nessa perspectiva, a indústria cultural permite ao sujeito cada vez menos espaço de controle da sua consciência e passa a formar o indivíduo sem lhe dá a possibilidade de diferença, já que busca inserir a população dentro de um ciclo mimético guiado pela vontade do mercado. Essa liberdade organizada faz com que a reflexão sobre essa não-liberdade seja cada vez mais difícil, o que só reforça a dependência, causando a regressão do espírito e levando a concepções regressivas.

Mergulhados nesse mercado cultural, a realidade passa a ser vista por meio de outros olhos e a cultura torna-se uma mercadoria paradoxal, o que gera um conformismo nas pessoas. Dessa forma, confunde-se, por motivos econômicos, com a publicidade, pois tanto uma quanto a outra converte-se em meio de manipulação das pessoas e faz valer a máxima, com o perdão ao cogito cartesiano, do *compro, logo, existo*.

A ideia de conformismo é mais uma derivação da indústria cultural, uma vez que essa mercantilização da cultura prende tão bem o indivíduo ao que lhe é oferecido que esse acaba contentando-se com a situação e conforma-se com o estado em que as coisas encontram-se, inclusive com a repetição do que é sempre igual, já que o novo não é oferecido por ser considerado um risco, posto que poderia tirar o sujeito de tal estado, fazendo, nessa perspectiva, com que a indústria cultural perdesse espaço (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Por consequência, a indústria cultural continua sendo considerada a morada da diversão, por onde é dado o seu controle sobre os compradores. Para Adorno e Horkheimer (2006), a diversão é o acréscimo do trabalho sob o capitalismo tardio e é procurada por quem quer fugir do sistema do trabalho para poder recarregar suas forças e enfrentá-lo novamente.

Entretanto, a forma de fugir encontrada é adaptada no tempo livre e, na ânsia de não ter desprazeres, ele não pode ter nada que lembre o tempo não-livre, o que é a causa da imbecilidade de muitas atividades do tempo livre, já que pode ser entendido, atendendo à incrementação do sistema e como um reflexo dele, erroneamente, como lazer qualquer atividade que não tenha como pré-requisito pensar no sentido de refletir, raciocinar (ADORNO, 2002b).

Portanto, a indústria cultural é a expressão categorial que designa o processo de mercantilização da cultura e perda do seu potencial revolucionário e transformador na perspectiva da conformação e adaptação ao *status quo*. Os meios de comunicação de massa, por meio da publicidade, têm a função de ampliar o seu poder de influência, além de

contribuírem para a semiformação – que será apontada no próximo segmento do texto – dos indivíduos, produto dessa indústria. Dado que

[...] A eliminação do privilégio da cultura pela venda em liquidação dos bens culturais não introduz as massas nas áreas de que eram antes excluídas, mas serve, ao contrário, nas condições sociais existentes, justamente para a decadência da cultura e para o progresso da incoerência bárbara (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 132).

Além disso, levando em consideração a imersão nesse contexto, tem-se uma crise da formação cultural, convertendo-se, nesse sentido, em uma semiformação socializada, segundo Adorno (2010). Essa semiformação, também chamada de semicultura, contribui, efetivamente, para a perpetuação da barbárie, a qual é mediada pela autoridade e anular qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na fase inicial do sujeito, é condição *sine qua non* para a desbarbarização.

A barbárie é entendida como sendo outro produto dessa mesma indústria e a sua razão objetiva para existir é a falência dessa cultura, na qual todos estão envoltos, ou seja, com a ruína da cultura a barbárie acaba vindo à consciência das pessoas. Assim sendo, na seção seguinte será retratada a discussão de Adorno acerca da semicultura, da barbárie e do seu subsídio para a educação, com a finalidade de que seja melhor explicitado o processo ao qual a indústria cultural submete todos os sujeitos sociais.

2.2.3 Teoria da Semicultura, a Barbárie e a Educação

Para além de filósofo, sociólogo, esteta e músico, ainda que não tenha se declarado um teórico da educação, Adorno traz importantes contribuições para se pensar o campo educacional, posto que as suas ideias, mesmo sendo oriundas de outro contexto sócio-histórico, servem para refletir sobre a formação cultural, sendo a educação um fragmento dela, dentro do capitalismo que nos cerca, em razão de as massas serem formadas a partir disso.

Adorno, refletindo uma característica dos teóricos da Teoria Crítica, demonstra uma maneira mais aberta, diferentemente dos outros sistemas filosóficos, de investigação. Talvez isso sirva para justificar a forma assistemática como ele disseminava as suas ideias, seja por meio de aforismos e ensaios ou mesmo de entrevistas em rádios, no qual, inclusive, lançou

deliberações genéricas sobre o seu trabalho pedagógico, basta ver o texto *Educação e emancipação*.

A realidade extra educacional ou, para usar o mesmo termo do autor, “extrapedagógica” desempenha um poder indubitável sobre a formação (*Bildung*) dos indivíduos dentro e fora das instituições de ensino. Para Adorno (2010), a educação está incluída em um processo de formação mais amplo, visto que a mesma existe para além das instituições de ensino, envolvendo-se, assim, na cultura como um todo, pois a razão instrumental rege a maneira de pensar e, conseqüentemente, de ser dos sujeitos no capitalismo tardio.

Dessa forma, considerando a reflexão que Adorno (2010) faz acerca dessa perspectiva, chega-se ao coração deste tópico, a saber, qual a concepção adorniana da ideia de formação? Salienta-se que o autor em questão não analisa a formação, especificamente, no campo educacional formal, ou seja, faz-se de modo mais amplo. Destarte, a reflexão de Adorno sobre essa questão será iniciada com a análise de um de seus textos mais importantes para o que se objetiva aqui, *Teoria da semiformação*. Sua relevância está no fato de tratar, especificamente, da formação a qual os indivíduos, obrigatoriamente, dentro do sistema econômico vigente, são submetidos.

Inicialmente, deve-se elucidar que o termo formação cultural (*Bildung*), para Adorno, está essencialmente ligado ao termo cultura (*Kultur*), remetendo-se às realizações humanas e a maneira como a sociedade vive, por isso houve a necessidade de criar uma subdivisão que trata acerca do assunto. Além disso, essa formação está ligada às modificações no âmbito subjetivo, no qual faz-se necessário que cada indivíduo se entenda como produtor e produto do meio, dependendo disso, então, a sua transformação.

A teoria da semicultura é importante para o entendimento da sociedade e também possibilita uma leitura crítica acerca da realidade, além de incitar o procedimento que a funda. Enquanto ser de identidade e também ser social, o homem está perdendo a referência cultural na sua formação, por isso há uma crise cultural, na qual afeta o viver do homem em sociedade, já que a formação é responsável, também, pela humanização do homem.

Tal teoria procura elementos que criam essa crise da formação cultural, que não escolhe qual parte da população irá atingir, visto que toda a massa que está inserida na sociedade capitalista está sujeita a uma formação cultural parcial, isto é, a uma semiformação (*Halbbildung*), dado que:

A insuficiência do sujeito que pretende, em sua contingência e limitação, julgar a violência do existente [...] torna-se insuportável quando o próprio sujeito é mediado até a sua composição mais íntima pelo conceito ao qual se contrapõe como se fosse independente e soberano (ADORNO, 2001, p. 7).

Em outras palavras, o indivíduo alienado não percebe que até a sua opinião contrária ao sistema é mediada por esse mesmo sistema. A crise da formação cultural, que gera a semiformação, atinge todos e quaisquer participantes da sociedade, até mesmo os entendidos como cultos, inclusive os envolvidos no processo educacional, e não pode ser atribuída somente à pedagogia ou à sociologia, mas faz parte de uma realidade extrapedagógica, pois:

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 de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte [...] não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. [...] Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria *formação* já está definida *a priori* (ADORNO, 2001, p. 8-9, grifos do autor).

Nessa reflexão, a proposta de Adorno aponta para o que ele mesmo pondera no texto *Educação para quê?*, no qual dá ao processo formativo a ocupação da “produção de uma consciência verdadeira” (2012, p. 141). Nesse seguimento, a consciência passa a ser a orientação para a apreensão da realidade extrapedagógica, isto é, uma reflexão acerca da existência em amplo aspecto, visto que é indispensável buscar refletir sobre os fatores sociais que interferem na formação cultural, uma vez que isso traria benefícios à sociedade por partir do princípio de que há como evoluir quando se conhece o que precisa melhorar.

Diante disso, a concepção de Adorno sobre a formação cultural parte de uma deficiência real de formação para a consciência autodeterminada a compreender o todo e não somente as partes, tendo como o maior resultado da semiformação o declínio da consciência e da liberdade, reproduzindo a decadência intelectual e mantendo a barbárie social, promovendo, então, uma formação regressiva, o que apenas certifica que a emancipação não foi conquistada, visto que

[...] 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. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade – a velha ficção – preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 2010, p. 9).

Destarte, a semicultura é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista, ou seja, é a formação amarrada ao contexto da indústria cultural que tem como consequência uma formação cultural, educacional, humana, etc. parcial, isto é, uma semiformação. Porém, dá ilusão de que a mesma é completa, cegando os indivíduos e revertendo-se em uma apatia alegre que atinge a coletividade.

Mesmo com todo o acesso à informação e à transparência dentro de tal sociedade, faz-se necessário o uso de uma teoria que sirva para explicar o processo no qual estamos mergulhados, por isso “a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente” (ADORNO, 2010, p. 9). Para tal, Adorno (2010) entende que a ideia de cultura não pode ser sagrada, “pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (p. 9), servindo como intermédio entre a cultura e a semiformação, que se transforma, dentro da indústria cultural, em um valor.

A dominação é uma das características da semicultura, é entendida como conformação dos sujeitos ao atual estado das coisas, o que confirma a sua impotência e entrega as suas vidas às relações que já existem. O geral dominante transforma os sujeitos em submissos, impossibilitando o que poderia vir a ser a ideia de uma tradição cultural de espíritos autônomos, mantendo-se, assim, no terreno da ideologia, fortificando a injustiça e a barbárie, promovendo uma formação regressiva que tem a imbecialização coletiva como um dos resultados, sorrindo para a barbárie.

Tal acomodação, programada dentro do esquema da dominação contínua, poderá ser vetada quando houver uma compreensão não apenas do trato social entre os pares, mas também da desumanização dentro dessas relações, já que, para que haja uma desbarbarização, é necessário focar no entendimento acerca de como essas causas constituem-se, não apenas em suas particularidades, afastando a frieza e a apatia feliz que nos assolam.

De acordo com o explicitado, a cultura está diretamente ligada à formação. Logo, uma cultura da dominação, que tem como característica, também, a violência manifestada de várias formas na/para a socialização dos indivíduos, revelar-se-á, igualmente, na formação escolar dos sujeitos, em virtude de esse ser um dispositivo essencial para compor os cidadãos nas sociedades contemporâneas.

A escola, entendida como o lugar da educação, seja a universidade, a escola de educação básica etc., é o local de grande referência para a formação cultural e cada vez mais é colocada em segundo plano, visto que é oferecido à autoridade do professor um espaço quase nulo. Uma vez que “de uma maneira inequívoca, quando comparados com outras profissões acadêmicas como advogado ou médico, pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade” (ADORNO, 2012, p. 99).

Por conseguinte, os perigos da barbárie colocam-se em todos os lugares e a escola sofre influências diretas do modo como a sociedade é organizada, sendo uma representação em menor escala dessa, com os seus agentes escolares (professores, alunos, diretores, funcionários etc.) que já chegam à instituição com vícios herdados da realidade extrapedagógica.

A indústria cultural foca na violência, mostrando essa como um show, desviando, então, a atenção sobre a realidade da barbárie, uma vez que

O olhar fixado na desgraça tem algo da fascinação. Mas também algo de uma secreta cumplicidade. A má consciência social latente em todos os que participam da injustiça e o ódio pela vida realizada são tão fortes que, em situações críticas, eles se voltam imediatamente contra o interesse do próprio indivíduo como uma vingança imanente (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 190).

Isso também pode ser observado no que concerne à prática docente, visto que a função do professor é a de mediador entre os saberes e os estudantes, mas os conhecimentos daquele acabam sendo desmerecidos pelos discentes que perdem a sua capacidade de questionar e discutir, negando ao espírito e ao intelecto uma parte que incrementa a formação, o que acarretará na cultura da apatia (ADORNO; HORKHEIMER, 2006).

Nos professores também não estão ausentes os sinais da semiformação e da acomodação à realidade social da profissão docente, pois, “[...] momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura” (ADORNO, 2012, p. 157). Logo, ninguém está inteiramente livre de traços de barbárie e a prática docente também

apresenta as suas limitações, resultado, muitas vezes, da falta de formação, não só acadêmica, dos educadores em geral, mas também humana.

Considerando as reflexões acerca da formação humana, no âmbito escolar, algumas questões surgem: quais práticas educacionais nós temos? Que tipo de ser humano a escola está formando? Para que serve a educação? Qual o papel da escola dentro do sistema econômico atual? Essas questões são respondidas por Adorno (2012), quando diz que devemos educar para a emancipação a fim de que “Auschwitz não se repita” (p. 119), pois “[...] a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (p. 121-2).

Para Adorno (2012), “[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (p. 155), pois o assombro de Auschwitz, que o filósofo viu de perto, e de outras barbáries que aconteceram na sociedade democrática o levaram a procurar a educação como ferramenta para minimizar a barbárie. E, por barbárie, Adorno (2012) entende como sendo

[...] algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem [...] experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomados por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição (p. 155).

Isto é, mesmo a sociedade estando na sua forma mais evoluída, ainda está impregnada de atitudes regressivas. Entretanto, o ponto inicial para a transformação se encontra nessa mesma sociedade e na relação desta com a escola, por mais limitada que seja. A urgência da desbarbarização das pessoas deveria se converter na finalidade da escola e vem à luz por ser a estimativa imediata para a sobrevivência, mas a escola precisa ter consciência disso, o que é dificultado em um espaço tão negligenciado e desvalorizado.

A barbárie é a antítese da formação cultural. “Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto” (ADORNO, 2012, p. 117). Essa reflexão nos leva a fazer um comparativo com a sociedade atual, a qual está imersa, inclusive dentro das salas de aula, em uma agressividade primitiva que se manifesta de inúmeras maneiras, pois é encorajado, dentro da lógica do mercado, o individualismo, o qual diferencia-se da individualidade que acaba sendo perdida na indústria cultural com a mimetização.

De acordo com Horkheimer (1976, p. 146), “a individualidade é prejudicada quando cada homem decide cuidar de si mesmo”, em razão de a ideia de individualidade ter se tornado uma síntese dos interesses materiais do próprio indivíduo. Justificando a afirmação de Adorno (2012, p. 152), que diz ser “preciso se opor ao anti-individualismo autoritário. [...] [Uma vez que a] educação para a individualidade não pode ser postulada”, posto que a pseudoindividualidade é uma hipótese para entender e tirar da barbárie a sua virulência.

Portanto, a realidade, não só a educacional, mas também a social, deveria ter como foco uma consciência legítima, porém, na verdade, está servindo como reforço para manter a situação atual, na qual a formação cultiva a semicultura, combinando, desse modo, com a conservação da dominação. Assim, “[...] a crise da Educação é a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação na qual o homem é alienado, mesmo que tenha sido educado (escolarização/instruído)” (VILELA, 2007, p. 232).

Com base nos estudos de Freud, Adorno (2012) percebeu que “[...] por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos, desenvolvendo sentimentos de culpa subjacentes que acabam se traduzindo em agressão” (p. 163). Com a falência da cultura, então, a barbárie é levada à consciência das pessoas e não se pode mudar isso partindo “do nada”, mas situações que sejam mais favoráveis à mudança podem ser geradas tendo como finalidade uma educação para a emancipação. E emancipar é ensinar a autonomia.

Nesses momentos, a função do esclarecimento faz-se necessária, pois esse é visto como o processo de emancipação intelectual, que resultaria tanto da superação da ignorância e da inércia do pensar por si mesmo quanto da competência para vencer o controle de uma classe de dominadores sobre a humanidade, o que seria resultado de uma educação crítica que visasse a reflexão.

O que pode ser feito é orientar os traços contra a barbárie ao invés de alimentá-los a partir de uma educação pautada na competitividade. A educação para a rivalidade é semelhante à educação para a barbárie, pois a competição não combina com a formação humana, visto que o combate caminha na direção contrária àquela, então, é preciso “[...] desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie” (ADORNO, 2012, p. 162).

Com a educação contra a barbárie pretende-se gerar vergonha diante das agressões, pois, assim, as pessoas serão tomadas pela aversão à violência física. Isso efetiva-se com as crianças ainda pequenas, no início do processo de socialização, uma vez que essas são mais livres de

preconceitos e é nessa fase da vida que ocorrem adaptações decisivas, inibindo a aproximação daquelas com os pensamentos regressivos (ADORNO, 2012).

Os indivíduos semicultos sentem-se informados e isso significa fazer parte do mundo, mesmo que seja de uma maneira falsa, enganando a si mesmo e, desse modo, enfraquecendo a formação do eu. A fragilidade do eu revela a configuração psicológica que condiz com a liquidação do indivíduo no capitalismo tardio, uma vez que o indivíduo está submetido a uma espécie de dissolução, por meio da qual são adestrados para a submissão ao sistema, sem existir qualquer luta contra ele (ADORNO; HORKHEIMER, 2006; ADORNO, 2010).

Somado a isso, há o duplo caráter da cultura, no qual o antagonismo social acaba por separar o trabalho do corpo do trabalho do espírito, convertendo a cultura em uma mercadoria da qual são oferecidas às classes de menor poder aquisitivo bens culturais neutralizados e petrificados para ajudar a manter cada um em seu devido lugar, por meio de um processo determinado de maneira objetiva e “isso se consegue ao ajustar-se o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura” (ADORNO, 2010, p. 16).

O processo real de formação requer uma apropriação viva dos bens culturais, o que é negado às massas pela dinâmica da estrutura social. Apesar disso, mesmo quando/se houver consciência de tal processo, a organização econômica continua obrigando a maior parte das pessoas, ou melhor, o grupo não-privilegiado, a submeter-se a tal situação de não-emancipação, já que se

[...] as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade (ADORNO, 2012, p. 43).

Isto é, mesmo quando há a noção da realidade, o sujeito está tão cansado da vida cotidiana que fica muito difícil oferecer resistência, precisando submeter-se às amarras do sistema e, mais uma vez, a deformação da consciência domina pela adaptação. Esse processo de coisificação torna-se contínuo, posto que a própria razão se tornou um instrumento que beneficia a economia.

Na Baixa Idade Média, quando surgiram os burgos, a burguesia assumiu o progresso da formação cultural em detrimento do feudalismo, pois aquela encontrava-se mais desenvolvida, econômica e conscientemente, do que o feudalismo. Foi a partir dessa tomada de consciência, resultante na formação cultural, que o burguês conseguiu ascender e desenvolver-se como empresário, funcionário etc. Entrementes, consolidou-se a burguesia e as camadas da sociedade começaram a ser divididas em classes. Posteriormente, o sistema capitalista foi implantado e aos trabalhadores foram negados a formação e o ócio.

Mesmo ainda sendo ideológica, a noção de formação cultural é o oposto da semiformação socializada, essa supõe uma civilização sem *status* e sem exploração, na qual os indivíduos tornar-se-iam racionais, em uma sociedade racional, e livres, em uma sociedade livre. Entretanto, no capitalismo administrado, a efetivação do compartilhamento dessa formação é inversamente proporcional à impossibilidade de se pensar nela, visto que, como outrora dito, a formação cultural não é privilégio para todos. Vide o exemplo dos negros com a igualdade étnico-racial, das mulheres com o feminismo e dos trabalhadores com a luta de classes, esses, não-brancos, não-homens e não-ricos, precisaram e precisam lutar para ter uma formação.

Conforme Adorno (2010, p. 19), somente participam da formação os “indivíduos singulares que não caíram inteiramente nessa submissão e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muita boa vontade, como elites”. Então, se essa formação autêntica acontece apenas aos privilegiados, a formação oferecida aos não-privilegiados é nada mais que um fingimento, desenvolvida apenas para enganar e conter as massas, justificando e fortalecendo, desse modo, o *status quo*. Uma sociedade semiformada resultará em conhecimentos semicompletos.

Dentro da sociedade capitalista, a ideologia da indústria cultural dá aos indivíduos a ilusão de que a cultura e a realidade são o mesmo, fazendo esses de mamulengos, uma vez que não são educados para a emancipação e sim para a permanência da dominação por um sistema que parece ser inabalável. Em contrapartida, é provável que os não-privilegiados, vários trabalhadores, estudantes, mulheres, empregados e outros grupos que, devido a sua consciência de classe, ainda que fraca, não sejam alvos da semiformação.

Nesse sentido, uma formação cultural não seria aquela que “reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a ideia da harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições” (ADORNO,

2001, p. 23), uma vez que há nessa civilização tanto os pressupostos para a dominação quanto as condições necessárias para a emancipação.

Em função da determinação social, o processo formativo humano é defasado e incompleto, totalmente ligado à barbárie e encharcado de conceitos baseados na ideologia da indústria cultural como produto da redução do conhecimento. Na medida em que o bem-estar do capitalismo é colocado acima do de seus participantes, então, tem-se a clara instalação do terror, decorrência óbvia de espíritos objetivos dirigidos por tal sistema, isto é, humanos convertidos em fantoches.

A formação, por não se tratar de algo adquirido a partir da vontade, ligando-se ao contexto do privilégio, cai na dialética da formação. Sobre isso, Adorno (2010, p. 25) diz que “[...] essa dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semiformação é o espírito conquistado pelo fetiche da mercadoria”. Na atual organização social não há espaço para a formação autêntica, a semiformação foi espalhada como perfume no ar, embora travestida de diversão, descanso do trabalho ou entretenimento, ludibriando o indivíduo obediente de que ele escolheu isso.

Em contraposição à semiformação, a formação autêntica contribui para a construção da autonomia por meio da experiência, que tem espaço protegido na formação. O contato com o objeto lhe é roubado dentro da semiformação e a experiência é substituída por um estado informativo que se perderá com novas informações. A memória, inclusive, é desconsiderada dentro desse processo, uma vez que essa faz a mediação entre a experiência formativa e a consciência.

No entanto, não é somente nesse processo que a memória é deformada, haja vista que, dentro da sociedade atual, as pessoas estão desacostumadas a usarem a sua memorização por terem sempre à mão um *smartphone*. Sendo assim sua memória de bolsa, que, além disso, também facilita a obtenção de informações dentro da sociedade que acredita que ter informação é sinônimo de ter conhecimento.

Dentro da semicultura há esquemas que servem para controlar a realidade, usurpando o lugar da experiência formativa, apresentando a mesma realidade como inalterável e a fetichizando. Como afirmou Walter Benjamin (2009, p. 23), “A experiência é carente de sentido e de espírito apenas para aquele já desprovido de espírito”, ou seja, para o semiculto, já que o sistema exclui o que pode trazer à luz qualquer traço de encaminhamento à autonomia.

Conseqüentemente, a semicultura faz, dessa forma, com que fique muito árduo incorporar um senso crítico nas pessoas para que essas não sejam manipuladas, a fim de que busquem desenvolver interesses por “distrações” que estejam além do que os seus olhos podem alcançar por meio da televisão, por exemplo. Dificultando, então, o incentivo aos prazeres momentâneos.

Da mesma forma que outrora se fazia adoração às imagens religiosas, pelo fato de a própria existência não ter um sentido, agora a existência desconsolada tem a necessidade de substituir as antigas imagens, recorrendo a uma mitologia substitutiva no qual, no novo culto, tem-se as atrizes e atores das novelas, as pseudocelebridades de *reality show*, os quais dificilmente falam algo significativo, as músicas com suas letras que não dizem nada etc., favorecendo a consciência pobre e renunciando à racionalidade.

Destarte, pode-se entender que, além disso, a semicultura não destrói somente o espírito, deforma também os sentidos quando há uma regressão desses, incapacitando os indivíduos de ouvirem com os próprios ouvidos, tocarem com as próprias mãos, verem com os próprios olhos (ADORNO, 2010), apesar de as pessoas acharem que tudo é uma questão de gosto, desconsiderando que esse mesmo gosto é construído a partir dos referenciais que se tem. Referenciais estes que são encontrados, pela grande parte da população não-privilegiada, na atualidade, nos programas de TV, nos filmes, nas revistas e afins.

Entretanto, acusar os meios de comunicação de/em massa de serem somente deformadores do espírito é um tanto quanto radical para a apologia que se pretende aqui, posto que se infere que o problema mora na utilidade que a mercantilização da cultura dá a esses tipos de comunicação, já que, como mencionado, a indústria cultural carrega em si elementos que podem servir para encontrar condições fundamentais, tanto para a dominação quanto para a emancipação.

Dentro dos elementos da cultura de massa mais usados pela indústria cultural, destaca-se, neste lugar de pesquisa, o cinema, outrora muito criticado por Adorno e Horkheimer (2006). Entretanto, esse é um veículo de comunicação que evoluiu muito desde quando foi inventado, passando por quando Adorno conheceu até chegar ao presente. Entende-se que da mesma maneira que ele foi usado para dominar, pode ser usado para educar, desde que os que tiverem contato com ele tenham passado por uma pedagogia crítica, o que será apresentado nos capítulos seguintes.

As ponderações de Adorno autorizam questionamentos que são muito relevantes no que se refere aos limites da educação sob o capitalismo no qual estamos inseridos, além de estimular o pensamento acerca de novas possibilidades para a construção de uma prática pedagógica que chegue perto da emancipação dos indivíduos, uma vez que a semiformação distancia o sujeito do seu potencial crítico. Por mais difícil que seja a caminhada em busca da emancipação humana, “tanto mais encontrará espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens” (BENJAMIN, 2009, p. 25).

Em vista disso, refletir sobre a educação enquanto elemento para a formação humana pode ser entendido como um dever fundamental para transformar o ato de educar em uma mediação privilegiada que vise formar indivíduos críticos e autônomos, tornando-os contribuintes para a efetivação de valores humanos que foram/são perdidos dentro do capitalismo administrado, bem como é válido modificar o uso das ferramentas que foram disponibilizadas pela indústria cultural para alcançar esse fim.

Um exemplo do que poderia ser inserido para oferecer uma educação para a sensibilidade, tendo como resultado sujeitos mais humanos, seria o cinema. Já que esse proporciona uma experiência estética na mesma proporção em que pode sensibilizar e transmitir conhecimentos, desde que haja um senso crítico por parte do sujeito-espectador, posto que é necessário que o indivíduo mude a forma de olhar, a fim de filtrar o que houver de positivo, em uma media que também pode influenciar negativamente.

Dessa forma, pensar em uma cultura e, por consequência, em uma educação para a formação humana é, também, pensar em uma educação crítica, que reflita sobre si e denuncie a instrumentalização da razão e da formação contrária à emancipação, além de considerar refletir acerca de uma reeducação dos sentidos, inclusive no momento de ver filmes, já que esses são deformados pela indústria cultural.

3 TEORIA CRÍTICA: ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA PENSAR UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

Neste capítulo serão feitas apresentações breves acerca da teoria social do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, a Teoria Crítica. Esta teoria foi importante por fundamentar os trabalhos dos membros associados ao Instituto e continua sendo para os nomes da atualidade que se envolvem com essa para analisar a sociedade, a fim de tentar melhorá-la.

José Ferrater Mora (2004) define teoria como um termo oriundo do verbo grego θεωρέω, que significa observar, olhar, algo feito pelos espectadores nos jogos públicos na Grécia Antiga, já que eles não podiam intervir. Sendo assim, teoria (do latim *theoria*) pode ser sinônimo de contemplar, o que acontece quando alguém se volta para algo mental, racional. Filosoficamente, o sentido de teoria também pode ser o de especulação, na teoria do conhecimento e na filosofia da ciência o significado de tal verbete é discutido frequentemente, tendo a noção, inclusive, de hipótese.

O Instituto de Pesquisa de Frankfurt tomava para si, desse modo, o sentido de teoria ligado à contemplação – ação feita mentalmente, de problemas relativos à cultura, o colapso da formação humana, na qual estavam inseridos. Todavia, acrescentaram a esta teoria a ação crítica, por meio da qual seus membros pensavam prognósticos para as problemáticas que eles observavam em seu contexto.

Apesar de sempre ser associada à Escola de Frankfurt, a Teoria Crítica teve o seu início com Marx. No entanto, a curta explanação acerca disso será realizada sem aprofundamento por não ser o foco principal da subdivisão, é feita apenas uma menção informativa. Posteriormente, Horkheimer fez uso dela para fundamentar os trabalhos do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, do qual ele era diretor e foi a partir daí que tal teoria ficou conhecida como a teoria social que dava sustentação aos trabalhos feitos pelos membros do Instituto.

Neste estudo, a tese adotada pela Escola de Frankfurt será usada para embasar uma pedagogia crítica ao longo das próximas partes, pois tenta entender de que forma as colaborações atuais buscam elaborar modelos críticos renovados, fundamentados nas investigações do tempo presente da sociedade e nas concepções das causas indispensáveis da Teoria Crítica, a fim de ponderar acerca de novas possibilidades de construção do conhecimento que servem como base para a formação cultural e, conseqüentemente, humana.

Além disso, a pedagogia crítica será apreciada como uma possível alternativa para alcançar a educação para a emancipação, visando a autonomia do aluno como meta principal, haja vista que isso trará resultados sociais, posto que a realidade extrapedagógica é interligada à educação escolar e a atualidade dessa pode ser considerada como um obstáculo por haver o domínio da racionalidade instrumental intimamente ligada a todas as esferas da vida social. Além disso, serão utilizados argumentos que mostram a importância de se pensar em um novo padrão pedagógico.

Desse modo, pensa-se que se houver uma pedagogia pautada no ensino do pensar por si mesmo – uma vez que são também responsabilidades da educação o desenvolvimento do pensamento crítico e o esclarecimento acerca do aparelho de dominação na tentativa de uma formação voltada para a emancipação –, as manifestações principais da indústria cultural, em especial o cinema, objeto deste trabalho, serão enxergadas de outras formas, ou melhor, passarão a ser utilizadas para outras finalidades, tendo como resultado uma nova percepção acerca do cinema, não só como ponto de entretenimento, mas também como possibilidade de construir conhecimento e sensibilizar.

3.1 Teoria Crítica: de Marx aos Frankfurtianos

A teoria crítica teve o seu início a partir das obras de Karl Marx – economista, sociólogo, filósofo e jornalista. A teoria social do filósofo insistia no caráter crítico, entretanto, ele entendia a crítica de uma maneira diferente, não de modo vulgar, ou seja, como a forma “de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’” (NETTO, 2011, p. 18).

A teoria era entendida, por Marx, como uma variedade particular do conhecimento, não se reduzindo à análise sistemática das formas dadas de um objeto. É por meio dela que o pesquisador reproduz, em seu pensamento, a disposição e o movimento do objeto de pesquisa. Assim, Marx entendia a teoria como a ação real do objeto deslocado para o cérebro do investigador (NETTO, 2011).

Para Marx, assim como para Adorno, é preciso que haja um entendimento acerca do funcionamento da sociedade, pois as ideias para a mudança têm raízes na própria organização da realidade social. Isto é, o diagnóstico para compreender o andamento do capitalismo é necessário não somente para entender como o sistema funciona, mas também para perceber os

elementos que servem para prever a possibilidade de queda dessa organização, a fim de modificá-la (NOBRE, 2008).

A teoria crítica iniciada por Marx tem a emancipação como perspectiva real, da mesma maneira que a educação para Adorno (2012). Onde a emancipação visa a autonomia do indivíduo a partir da elucidação acerca da realidade e é essencial a análise das organizações sociais em que se inserem os potenciais tanto da emancipação quanto dos obstáculos que impedem essa. É pertinente realçar a falta de rivalidade da teoria crítica, visto que

a Teoria Crítica não se coloca como “concorrente” das contribuições não-críticas. Ela não pretende ser uma explicação “mais adequada” ou “mais abrangente” do funcionamento [...]. Marx não apresentou uma “teoria econômica”, mas uma crítica das teorias existentes. Essa pretensão de não-concorrência mostra tanto o vínculo das contribuições críticas com as contribuições não-críticas (que são, portanto, o objeto da crítica) como o ponto de vista de onde as examina (NOBRE, 2008, p. 17).

Resumidamente, esta teoria não tem o objetivo de ser a melhor, é apenas outra perspectiva para entender a sociedade. Por esse ângulo, tendo a emancipação como ponto de chegada, a teoria não pode apenas fixar-se em descrever as coisas como elas são, dado que ela precisa ser a manifestação crítica do conhecimento produzido dentro das paredes do capitalismo. Assim, o diferencial dessa suposição são os seus alicerces reais na sociedade, fazendo dela renovável, uma vez que reproduzir como verdades o que outros teóricos críticos dizem é ir de encontro com o que a teoria crítica procura repelir.

Posteriormente, a teoria crítica foi vinculada ao Instituto de Pesquisa Social, desenvolveu-se, em grande parte, em torno do Instituto e é nela que as pesquisas dos teóricos são fundamentadas. Além de ter sido uma espécie de camuflagem para a teoria marxista, pois foi nos escritos de Marx que o Instituto estabeleceu os seus alicerces. Era, também, herdeira de Freud e Nietzsche, pensadores que mudaram a maneira de ver a sociedade e de refletir sobre o sujeito, a cultura, a própria sociedade etc. na contemporaneidade.

Frankfurt, depois da fundação do Instituto e da disseminação do pensamento dos teóricos que participaram dele, passou a ser uma referência simbólica e não só um lugar no mapa. Os temas discutidos pela Escola de Frankfurt há vários anos continuam sendo muito relevantes hoje em dia (FREITAG, 1990).

3.1.1 A Teoria Social da Escola de Frankfurt

Com o artigo *Teoria tradicional e teoria crítica*, de 1937, Horkheimer (1983a) lançou as bases para a Teoria Crítica. Nele, é levantada a diferenciação entre a teoria tradicional e a teoria crítica, mas isso não é feito de maneira clara, uma vez que Horkheimer não apresenta, essencialmente, o que é a teoria crítica, mas o faz de maneira negativa, quando mostra a teoria tradicional e que o é tradicional abandona o seu caráter crítico com o passar do tempo.

Horkheimer (1983a) entende que a gênese da teoria tradicional como fundamentada no método cartesiano, onde tal gênese é inerente ao progresso das ciências naturais, pois “[as] ciências do homem e da sociedade têm procurado seguir o modelo (*Vorbild*) das bem sucedidas ciências naturais” (p. 119). Essas ciências são, mais especificamente, a matemática e a física.

A teoria tradicional visa um sistema de sinais que é puramente matemático, uma vez que as demais teorias, que são, de modo geral, deduzidas a partir daquela, têm a sua legitimidade respaldada no que tange aos fatos ocorridos, nas leis de causa e efeito, já que se “se evidenciam contradições (*Widersprueche*) entre a experiência e a teoria, uma ou outra terá que ser revista. Ou a observação foi falha, ou há algo discrepante nos princípios teóricos” (HORKHEIMER, 1983a, p. 117).

Pela teoria tradicional pautar-se na ciência, de acordo com Adorno (2012), a filosofia, por exemplo, nesse ínterim, é entendida como um peso morto, um dificultador para adquirir-se conhecimentos considerados úteis, o que é assegurado por essa ideia de ciência, uma vez que é valorizado o conhecimento que é adquirido a partir de provas práticas em detrimento do entendimento teórico acerca do mundo.

O método dedutivo comanda na matemática e acaba sendo esticado às ciências humanas, sem haver uma preocupação com a teoria, apenas considerando a questão prática, visto que a grande preocupação era cogitar o modelo seguido sem existir um questionamento acerca de seu uso, pois

Opera-se com proposições condicionais, aplicadas a uma situação dada. Pressupondo-se as circunstâncias a, b, c, d, deve-se esperar a ocorrência q; desaparecendo p, espera-se a ocorrência r, advindo g, então espera-se a ocorrência s, e assim por diante. Esse calcular pertence ao arcabouço lógico da história, assim como ao da ciência natural. É o modo de existência da teoria em sentido tradicional (HORKHEIMER, 1983a, p. 121).

Desse modo, as pessoas começaram a acreditar que estarão salvas se forem norteadas de acordo com as regras disponibilizadas pela ciência, onde seguem a norma científica das proposições condicionais e se rodeiam dessa ciência. Haja vista que a

[...] aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fatual, de que a ciência deveria se constituir. [...] o conhecimento da literatura secundária sempre é bom para se conhecer o estado atual dos conhecimentos, evitando assim a redescoberta da América. [...] A ciência como ritual dispensa o pensamento e a liberdade (ADORNO, 2012, p. 70).

Então, se o pensamento e a liberdade das pessoas são cerceados, ou melhor, arrancados, tirando do sujeito a possibilidade de refletir, vai de encontro com o que a teoria crítica defende e compactua com a semicultura que está contida na teoria tradicional, dado que é pautada em comportamentos sem reflexão, seguindo um modelo pré-estabelecido pela sociedade o qual se configura em um cálculo (ADORNO, 2010), devido à teoria crítica se opor à teoria tradicional por estar ligada à emancipação.

Entretanto, segundo Adorno (2012; 2010), mesmo aos que possuem qualquer resquício de liberdade, dentro da teoria tradicional, ela encontra-se afetada na medida em que os hábitos intelectuais identificam qualquer atitude que carregue algo de regressivo, ainda que não tenha sido estabelecido, como se tais pessoas ficassem a mercê da desobrigação da autonomia por, talvez, considerarem mais fácil viver dentro do sistema vigente adaptando-se a ele, ou seja, mais um reflexo da semiformação que assola a sociedade e deforma, inclusive, a maneira de agir livremente.

Na teoria tradicional, as ciências sociais tornam-se previsíveis e demonstráveis tanto quanto nas ciências naturais e, por isso, acabam não tendo resultados imparciais, pois utilizar um método próprio para as ciências naturais nas sociais, sendo essas vivas, faz com que o objetivo da teoria seja apenas o de classificar o objeto estudado e não gerar uma reflexão acerca dele, não tendo, assim, qualquer movimento.

Isso torna-se problemático para Horkheimer (1983a), uma vez que ele percebe o fato de o conceito de teoria não ter sido criticado e também a falta de questionamento da maneira como essa ideia foi imposta e o modo de equiparar, como ferramenta, acontecimentos naturais de acontecimentos sociais, quando diz que “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” (p. 119).

Então, nota-se que a relevância da teoria crítica se evidencia pela sua capacidade de renovação, reformulação e autocrítica. Enquanto a teoria tradicional é apertada, a crítica procura explorar as condições sociopolíticas e econômicas de sua aplicação, com a finalidade de transformação da realidade. É aí que a teoria adorniana, acerca da educação, tem o seu respaldo, por ter como foco uma educação voltada para a emancipação, que seja, inclusive, aberta à renovação, reformulação e a autocrítica, sempre que se fizer necessário, ao contrário da teoria tradicional, a qual dá um ar matemático quando utilizada para pensar a realidade social e também a educacional.

Desse modo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt chega para se contrapor à tradicional, pelo fato de aquela, ao contrário dessa, aproximar-se da função histórica de emancipação, considerando o entendimento da sociedade dividida em classes como a maneira mais viável de compreensão do seu andamento, posto que as classes mais baixas são as mais atingidas por quaisquer problemas estruturais da sociedade e, por isso, são as que tendem a desenvolver maior aptidão para a emancipação.

Para Horkheimer (1983a), o proletariado é a camada social que carrega em si o potencial de emancipação da alienação contida na sociedade capitalista, que vive dentro dos parâmetros lógicos de organização da teoria tradicional. A denúncia dessa perspectiva está quando Horkheimer (1983a, p. 135-6) anuncia que

Por mais que sofra na própria carne o absurdo da continuação da miséria e do aumento, da injustiça, a diferenciação de sua estrutura social estimulada de cima, e a oposição dos interesses pessoal e de classe, superadas apenas em momentos excepcionais, impede que o proletariado adquira imediatamente consciência disso. Ao contrário, também para o proletariado o mundo aparece na sua superfície de uma outra forma. Uma atitude que não estivesse em condições de opor ao próprio proletariado os seus verdadeiros interesses e com isso também os interesses da sociedade como um todo, e, ao invés disso, retirar-se sua diretriz dos pensamentos e tendências da massa, cairia numa dependência escrava da situação vigente.

Nesse sentido, a teoria crítica vai de encontro à natureza descritiva da realidade, uma vez que, se fosse o contrário, ela não mostraria quaisquer diferenças estruturais em relação à ciência especializada, pois entende-se que há uma distinção entre ser e consciência nas várias classes sociais. Em outras palavras, a teoria crítica vai além de descrever a realidade por essa analisar, de acordo com o seu teor crítico, e buscar uma renovação para a qualidade da existência.

Compreende-se que descrever a autoconsciência burguesa, por exemplo, não é satisfatório para mostrar o que de fato é a sua classe. Caso isso acontecesse, ela “seria uma teoria tradicional caracterizada por uma problemática peculiar, e não a face intelectual do processo histórico de emancipação” (HORKHEIMER, 1983a, p. 135), ou seja, a crítica que deriva de uma análise de classe copia a lógica para a qual direciona-se e, portanto, não é uma teoria crítica.

Para Horkheimer (1983a, p. 130), há “um comportamento humano que tem a própria sociedade como seu objeto. Ele não tem apenas a intenção de remediar quaisquer inconvenientes; ao contrário, estes lhe parecem ligados necessariamente a toda organização estrutural da sociedade”. Esse comportamento é tido como crítico e é um requisito necessário para a teoria crítica, pois

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade foi capaz e que impôs a si mesma na época atual, aqueles sujeitos [críticos] se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo (HORKHEIMER, 1983a, p. 130).

Tal comportamento crítico é mais uma distinção entre as teorias crítica e tradicional, uma vez que na teoria tradicional o sujeito não se vê como membro de um processo contraditório, ele aceita como naturais todas as deliberações deste modelo, ao contrário da teoria crítica, por meio da qual o indivíduo assimila a realidade como contraditória e nota que o modelo econômico é produto da ação humana.

Na teoria tradicional, o indivíduo consegue se sentir satisfeito por fazer parte do andamento contraditório da sociedade e por adequar-se a ele nas atividades do cotidiano. Já na teoria crítica, o sujeito retira as barreiras obrigatórias à sociedade na medida em que percebe que o contexto como sendo condicionado pela divisão do trabalho e também pelas diferenças de classe, ou seja, condicionado pela ação humana; percebendo isso, a teoria crítica, então, faz com que este sujeito se oriente para a emancipação (HORKHEIMER, 1983a).

Na perspectiva do comportamento crítico, o indivíduo não é condescendente com a divisão social atribuída à teoria tradicional, visto que percebe nela “processos naturais extra-humanos, meros mecanismos” (HORKHEIMER, 1983a, p. 130). Essas manifestações são,

inclusive, ações conscientes e esta consciência está sob a concepção do processo de racionalização mecânico, denunciado pelo pensamento crítico quando tal pensamento reconhece os fundamentos dominantes da vida social.

O mundo do capital faz com que a possibilidade de caracterizar os conceitos da maneira de pensar crítica seja encerrada, dado que há uma dependência interna da sociedade. Entretanto, um comportamento crítico, orientado para a emancipação, pode e deve ter como meta a “[...] transformação do todo, [que] pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente. Contudo ele dispensa o caráter pragmático que advém do pensamento tradicional como um trabalho profissional socialmente útil” (HORKHEIMER, 1983a, p. 131).

Desse modo, percebe-se que a fragmentação entre sociedade e indivíduo, algo naturalizado na teoria tradicional, é, de acordo com a teoria crítica, uma consequência que surge de uma maneira determinada da sociedade, ou seja, parte das decisões “conscientes” dos homens.

Conforme Horkheimer (1983a), a realidade social e os seus produtos são vistos como algo exterior pelo especialista, que mostra o seu interesse por essa mesma realidade po meio de escritos políticos, a partir da interpretação ideológica, enquanto cidadão. Todavia, aceitar essa categoria é anti-humano e antirracional, dado que:

[...] 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 de 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 sobretudo o que ocorre na sociedade. Sempre permanecerá ao exterior à atividade intelectual e material, a saber, a natureza como uma sinopse de fatos ainda não dominados, com os quais a sociedade se ocupa (HORKHEIMER, 1983a, p. 132).

Na teoria tradicional há uma separação do “saber” e do “agir”, ao contrário da teoria crítica que entende que as duas ações, apesar de diferentes, podem ser pensadas juntas, posto que a realidade social é um produto derivado das atuações humanas, isto é, o comportamento crítico pondera o fato das condições sociais dentro do capitalismo, dado que o comportamento crítico se direciona para a emancipação (HORKHEIMER, 1983a).

O pensamento crítico, em oposição ao pensamento burguês, não tem a função de um indivíduo isolado, muito menos a de um grupo de indivíduos que compartilham as mesmas ideias, mas ele

considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos efetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza (HORKHEIMER, 1983a, p. 132).

Em vista disso, entende-se que o indivíduo é sujeito humano quando leva em consideração a coletividade, a realidade social, em detrimento da individualidade, entendida no sentido de ponderar apenas os interesses próprios, o que favoreceria o egoísmo. Tal preocupação dos indivíduos apenas consigo mesmos resulta da teoria tradicional que, dentro do sistema da dominação, estimula esta ação como suficiente.

Segundo Horkheimer (1983a), este sujeito é quem constrói o presente histórico e o método utilizado para tal construção é a clareza, entendida não apenas como um processo lógico, mas também como um processo histórico concreto. O pensamento está ligado à experiência, mas, diferentemente da teoria tradicional, não de forma a entender esse como algo espiritualista, como ocorre sob as condições da divisão do trabalho.

O objetivo da teoria crítica era o de analisar a especialização, a qual é entendida em sua subordinação histórica e em seu significado social. Nessa perspectiva, é necessário considerar que a fragmentação do objeto de estudos, no caso, a sociedade, em numerosas formas de ver, bloqueia a compreensão do corpo social em sua totalidade. Desse modo, fica claro que a ciência colabora com a ordem vigente.

A teoria crítica não se restringe a formulações de sentimentos e representações de uma classe, se caso assim fosse haveria apenas uma descrição de conteúdos. Usar um aparato conceitual para registrar e classificar a sociedade não é uma tarefa da teoria tradicional. Desse modo, a função da teoria crítica

torna-se clara se o teórico e a sua atividade específica são considerados em unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma (HORKHEIMER, 1983a, p. 136).

Destarte, a transformação que a teoria crítica busca não é uma das que vão impondo-se aos poucos, mas a que estimula uma transformação do todo social e tem como derivação o fortalecimento da luta com a qual tem vínculo, tendo como interesse do pensamento crítico o universal, apesar de esse não ser universalmente exposto.

Não há nenhuma teoria da sociedade que não tenha como pano de fundo qualquer interesse político, inclusive, até a capacidade de pensar é moldada no decorrer dos séculos, por meio destes interesses. Ela é desenvolvida no homem por meio de uma educação realista e, caso venha a falhar, traz sofrimentos, castigos e fracassos (HORKHEIMER, 1983a).

Qualquer tipo de experiência está contido na teoria e na práxis crítica, justamente por isso que, se comparado com a experiência empírica, o pensamento exerce uma tarefa mais importante do que no senso comum. O pensamento construtivo ganha pontos na frente da experiência e, por isso, as pessoas que demonstraram capacidade em “pensar demais” foram consideradas perigosas, quando tratava-se de modificações sociais.

No entanto, de acordo com a análise de Adorno, o compromisso da cultura burguesa, que dá ênfase à teoria tradicional, é somente com ela mesma, fazendo com que o espírito que estiver insinuando-se para fora dela, isto é, percebendo a realidade de fato, mesmo que queira desviar o olhar e pensar criticamente, acabe sendo fisgado de volta para a realidade administrada, continuando a privilegiar a semiformação e sendo um entrave para quaisquer transições gerais.

Rousseau, Schiller e Nietzsche, consoante com Adorno (2001), elaboraram críticas acerca da castração da cultura no sujeito a partir de suas indignações filosóficas, nas quais opuseram-se à interpretação que considerava o poder econômico como aquele que exercia um comando efetivo na sociedade.

Além disso, apesar de não terem desenvolvido melhor essas análises, as críticas de tais filósofos voltaram-se à produção da mentalidade burguesa, logo, da sociedade tradicional, pois a sua estrutura não foi atingida na íntegra. O excesso de esclarecimento desses filósofos pela racionalidade particularizada foi o estigma da irracionalidade total para o pensador frankfurtiano, pois o esclarecimento para esses filósofos teria função efetiva, isto é, esclarecendo se resolve o problema.

De acordo com a teoria crítica, pode-se perceber que o excesso de racionalidade instrumental, dentro da semicultura, desencadeia uma irracionalidade, produzindo uma crítica

em meio ao caos que, ao negligenciá-lo, glorifica a desordem, desviando o foco do problema que não pode ser resolvido, seguindo a teoria disposta nas ciências naturais pela adversidade não poder ser tratada por meio da matemática, o que é oferecido pela teoria tradicional.

Assim sendo, fica claro que o objetivo da teoria crítica é mostrar que os homens não são somente produtos do processo histórico, mas são geradores desse processo, ou seja, são produtores e os controladores das suas próprias vidas, visto que todas as transformações possíveis de acontecer só dependem deles, não apenas da natureza e sim do poder exercido pelo ser humano sobre ela.

A diferenciação entre as duas teorias, tradicional e crítica, dá-se por essa constatar os limites daquela, além de mostrar que não é falsa a neutralidade da ciência, que serve para fortificar a sobrevivência da dominação, dado que o cientista é iludido quando imagina ter algum tipo de autonomia, uma vez que esse faz parte do todo social e deveria trabalhar na sua teoria a fim de que ela seja alcançável por todos.

A teoria crítica faz-se necessária na tentativa de criar um mundo que satisfaça as necessidades humanas. Tal teoria almeja mais do que um desenvolvimento da maneira de pensar, ela pretende emancipar o homem da situação escravizadora em que vive, partindo da constituição racional da sociedade. Uma vez que a “teoria crítica que visa à felicidade de todos os indivíduos, ao contrário dos servidores dos Estados autoritários, não aceita a continuação da miséria” (HORKHEIMER, 1983b, p. 158).

Para que a teoria crítica tenha sucesso, apesar de não se tratar de uma receita infalível, a condição é que haja uma transmissão da teoria da maneira mais fiel possível, o que só pode ocorrer se existir interesse na transformação da sociedade. Essa transformação da sociedade poderá acontecer com a educação para a emancipação, uma vez que o sujeito tende, nesse caso, a pensar por si mesmo, abandonando, assim, o *status* de fantoche do sistema.

3.2 Pedagogia Crítica

A pretensão, nessa subdivisão, é pensar na possibilidade de uma pedagogia crítica, tendo a emancipação como foco à luz da teoria crítica da sociedade. Tal teoria tem como propósito a sua reformulação, negando posições adotadas, pois pretende ter conteúdos abertos, deixando

até mesmo que ela se volte contra si mesma, dado o seu caráter crítico, sendo assim, renovável e, conseqüentemente, adaptável à realidade social.

A ideia de uma pedagogia crítica “subverte a tradição” (ADORNO, 2009, p. 7), dado que procura estabelecer algo positivo por meio do pensamento crítico, pois tende a filtrar o que houver de melhor dentro da educação. É, então, com base na perspectiva adorniana, respaldando-se na Teoria Crítica, que pretende ser sugerida uma pedagogia ou educação crítica. É a partir dessa ideia que se tentará eliminar o poder da educação tecnicista, incentivando, dessa maneira, que o sujeito vá além de si mesmo, procurando o que lhe foi ignorado.

Entretanto, para início de conversa, haverá uma exposição de motivos pelos quais vale a pena pensar em uma reformulação da pedagogia, uma reeducação da educação à luz de Adorno (2012), para, então, fazer-se presente a pedagogia crítica, objetivo principal deste capítulo.

3.2.1 Por que a Necessidade de uma Pedagogia Crítica?

A educação deve encarregar-se de formar humanos e não pessoas reificadas. A atual concepção da educação volta-se para a formação de candidatos para ocuparem vagas no mercado de trabalho. Ao cumprir os objetivos, esse modelo tem como consequência formar pessoas ocupadas demais com as suas atividades laborais, sem tempo para exercer a atividade do pensamento – esse entendido como sendo sinônimo de reflexão, observação –, ou seja, as consciências estão prejudicadas.

Na medida em que a formação dos sujeitos não favorece a construção da consciência, existe a perpetuação do *status quo*, favorecendo, então, a instalação da condição de barbárie. É crucial um padrão educacional pautado na reflexão, de modo a apontar para as contradições sociais.

Adorno (2012) volta a sua atenção para o que, até então, passou despercebido tanto pela educação quanto pela realidade extrapedagógica: a chegada da era anticivilização. Então, surge o questionamento: por que a sociedade, tão competente na geração do desenvolvimento tecnológico, foi incapaz de perceber a anticivilização? A resposta mais pertinente é a de que o corpo social olha, mas não vê; a nação conseguiu caminhar com tanto vigor para a modernização dos apetrechos tecnológicos, mas pareceu ter fincado os pés no retrocesso.

A chegada nesse nível de desenvolvimento social desperta um sentimento de desespero, tendo em vista que a sociedade deixa-se cair em uma situação de idealismo, na qual a parte prática é desassociada da teoria e isso acabou ocasionando práticas educacionais cegas a esse problema. Então, tem-se aí a indispensabilidade de cogitar-se uma nova prática de formação educacional (ADORNO, 2012).

Dentro de uma perspectiva tradicional e positivista, a forma como o aumento da sociedade é compreendido carrega em si um quê matemático, seguindo uma lógica desenvolvida dentro da barbárie, posto que, por exemplo, momentos de explosão e retração da sociedade são entendidos por um viés do cálculo, desconsiderando-se a carga humana que deveria ter. Auschwitz não é uma questão meramente numérica.

Na atualidade, a possibilidade de mudança dos pressupostos objetivos – os que transformam a sociedade – é limitada. Nesse caso, o sujeito acaba não tendo liberdade para modificar a sociedade, mesmo quando o indivíduo não quer que Auschwitz se repita, dado que a práxis do sujeito é alienada. Isso é mais um obstáculo com o qual a pedagogia deve ocupar-se, desse modo, tem-se como uma prioridade a reeducação da educação.

A importância de uma educação emancipadora consiste em voltar-se para a falsa consciência. O padrão de educação que se propõe evitar a repetição de Auschwitz deve voltar a sua atenção aos culpados, mostrando como esses, desprovidos de consciência, voltaram-se para o seu próprio ódio e fúria agressiva. De acordo com Adorno (2012), é imprescindível salvar as pessoas de serem agressivas, pois a educação deve ter como objetivo a autoeducação dos sujeitos, fazendo com que esses retornem para uma autorreflexão crítica.

Daí podem surgir questionamentos: quando os sujeitos se voltariam para uma autorreflexão crítica? Existe um momento mais propenso para se trabalhar isso na educação? A resposta dada por Adorno (2012) é baseada em Freud quanto a necessidade de iniciar-se tal educação durante os primeiros anos, aliás, se o caráter do sujeito se molda na primeira infância, então, a educação deve ter como finalidade concentrar-se nessa fase.

Diante de todo esse mal-estar social, as patologias da civilização são cada vez mais comuns nos sujeitos da sociedade, elas moldam os coletivos, transformando-os em seita na qual o sujeito precisa utilizar mais violência para escapar, na medida em que aquela fica mais densa. Com isso, Adorno (2012) volta a sua atenção não para os mecanismos de Auschwitz, mas para os responsáveis de tamanha selvageria e faz isso ao reconhecer que quanto mais o sujeito é

agredido, maior é a sua raiva contra a civilização que, por sua vez, torna-se alvo de rebeliões violentas e irracionais.

O problema citado por Freud, no *O mal-estar na cultura*, conforme Adorno (2012), foi provocado em decorrência da pressão civilizatória que, desde a época em que foi observado por Freud até o momento presente, veio multiplicando-se em uma escala industrial. O resultado disso foi de tamanha barbárie que nem mesmo o pensador da psicanálise poderia imaginar. Para o filósofo da teoria crítica, um dos aspectos dessa violência foi a perseguição contra segmentos da sociedade considerados os mais vulneráveis – judeus, ciganos, estrangeiros, comunistas, deficientes, negros etc.

Contraditoriamente, em consequência do fortalecimento do coletivo, há um aumento da integração, além de poderem ser observadas tendências desagregadoras. Com isso, existe o destroçamento do particular, das potencialidades autônomas e emancipatórias e, por conseguinte, da resistência. O geral dominante, ao exercer uma pressão, agride o particular que pode ser observado em pessoas, individualmente, ou mesmo em instituições, como a escola. As pessoas vão tendo, desse modo, a perda da qualidade humana, o que se contrapõe às questões que outrora foram consideradas crimes e hoje passam despercebidas, como, por exemplo, o extermínio de “raças consideradas inferiores”.

Tendo em vista o que foi explicitado, volta-se ao questionamento: para Adorno, o que seria uma educação após Auschwitz? Seria uma educação que tem como finalidade a conscientização das pessoas para saberem os motivos que as conduzem a esse tipo de erro, o que pode ser feito por intermédio de duas opções: 1) com um modelo de educação infantil, sobretudo na primeira infância e 2) um esclarecimento geral que produza um clima intelectual, social e cultural diferente.

É adequado esclarecer que quando Adorno (2012) declara que há uma urgência de que Auschwitz não se repita, ele não está referindo-se a uma situação igual, especificamente, a da Segunda Guerra Mundial, mas a uma barbárie semelhante a uma gama de situações que possam ter como resultado uma selvageria de tamanha destruição.

A selvageria que aconteceu na Alemanha não pode ser considerada um produto apenas da mentalidade nazista, pois:

Com frequência – por exemplo, nos Estados Unidos – o espírito germânico de confiança na autoridade foi responsabilizado pelo nazismo e também por

Auschwitz. Considero esta afirmação excessivamente superficial, embora na Alemanha, como em muitos outros países europeus, comportamentos autoritários e autoridades cegas perduram com mais tenacidade sobre os pressupostos da democracia formal do que se queira reconhecer (ADORNO, 2012, p. 123).

Depois da Primeira Guerra o povo alemão foi “presenteado” com a democracia, entretanto, ele não estava preparado para lidar com isso, do ponto de vista psicológico. Assim, não saberia atender a possibilidade de sujeitos autodeterminados e a consequência disso foi não só o sentimento de aniquilador, mas a prática da aniquilação de determinados grupos sociais.

A partir dessa perspectiva, observa-se que Giroux (2000) anuncia a importância de uma educação democrática, mas é essencial que haja uma preocupação com os sujeitos não-autônomos, pois assim a democracia não existirá. Dentro da educação há discursos que dão a entender que existe uma democracia por se apresentar apenas uma estruturação de caráter democrático, enquanto, na verdade, o que se acha são manifestações pseudodemocráticas ocultadas por ignorar a autonomia da pessoa. Quando a preocupação da pedagogia democrática for ofertar uma formação que tem como finalidade a autodeterminação do indivíduo, logo, o resultado poderá ser uma democracia.

A pessoa alienada, dentro da referida democracia, prejudica o seu compromisso com as demais pessoas e com os objetos sociais. Há, como já dizia Horkheimer (1976), um declínio do indivíduo que, ao cuidar de si mesmo, prejudica a individualidade, o que é inversamente proporcional ao individualismo, isto é, quanto maior a preocupação com si mesmo menor o cuidado com o outro, o que gera uma ausência de responsabilidade com o coletivo.

Entretanto, não é o descompromisso o culpado no que diz respeito aos produtores da bestialidade, pois as pessoas também não se autogovernam. O obstáculo é exposto em duas questões básicas: na ausência de autonomia e no compromisso colocado como uma normatização externa, colocada de fora para dentro no sujeito. Adorno (2012) esclarece isso ao dizer que:

É plausível para o entendimento humano sadio evocar compromissos que detenham o que é sádico, destrutivo, desagregador, mediante um enfático “não deves”. Ainda assim considero ser ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se reestabeleçam vinculações de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. A facilidade de compromissos que exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que essa seja boa –, sem que eles sejam

experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as pessoas percebe-se muito prontamente (p. 124).

Adorno, apesar da força da concepção de compromisso, considera apenas essa como ilusória, pois mesmo o compromisso com o coletivo não implicaria no fato de que as pessoas sejam por si mesmas algo diferente do que gerou Auschwitz. Não é o estímulo ao compromisso que vai fazer a sociedade escapar da barbárie, visto que aquele, muitas vezes, é entendido como um passaporte moral, o qual pode produzir rancores raivosos, psicologicamente contrários à intenção inicial, nas pessoas.

Um exemplo pode servir para ilustrar o anteriormente dito: entender o compromisso como sinônimo do “politicamente correto”, que é quando alguém é induzido a não fazer algo por saber que é errado, crime, pecado – ou qualquer denominação que caiba aqui – e não por entender que aquela ação não faz sentido. A norma frouxa e irresponsável tem como recompensa o “entendimento” torto, pois aceita todos os elementos da linguagem de modo a não os internalizar.

Uma situação em que isso ocorre com frequência é no machismo, várias pessoas tentam não reproduzir o machismo por saber que entra em conflito com questões de gênero/humanas e não por compreender que tal ação não tem sentido algum por tratar-se de um *outro eu*. Desse modo, segundo Aristóteles e a sua *Ética a Nicômaco*, o indivíduo está longe de ser virtuoso, já que esse não pratica a maldade por saber que ela é má, ao invés de não executar por entender o porquê ela não deve ser realizada.

A partir do explicitado, pode-se apontar para um problema em comum entre Adorno e a ética da virtude, a saber: a diferença entre o dever-ser e o dever-agir. Este último, ao que tudo indica, é embasado por concepções herdadas da tradição iluminista por ter se voltado apenas para a questão da ação, do bem-agir para o coletivo, como o seu objetivo, esquecendo-se do conteúdo interno, do espírito do sujeito, enquanto o dever-ser é o que faz do ser humano virtuoso.

Para não correr o risco de cair em um idealismo, é recomendado que, para se pensar em uma pedagogia que sirva para subsidiar um indivíduo emancipado, voltado para a experiência, sejam ponderadas questões relativas à formação autônoma que não lance o sujeito para uma semiformação. Isso pode acontecer com uma educação que seja aberta a críticas e que se transforme na medida em que a sociedade se modifique, que caminhem juntas em prol de uma atualização sempre que se fizer necessário.

Em vista do exposto nesta subdivisão, deve-se pensar em uma formação para a emancipação a partir de uma educação a qual cabe a responsabilidade de desenvolver concepções críticas, que se esforça para enxergar os mecanismos de dominação. Portanto, cogitar uma pedagogia como formação humana é uma incumbência fundamental para modificar a ação educativa em uma pedagogia que venha a formar sujeitos autônomos e éticos, pessoas que consigam contribuir para a construção de valores que edifiquem o ser humano. Ponderar sobre uma educação como formação humana é pensar em uma ação pedagógica que reflita sobre si mesma, sobre os pressupostos intelectuais, sociais e culturais da humanidade.

3.2.2 Pedagogia Crítica: Educação para a Emancipação

Considerando o momento presente, a realidade social possui necessidades diferentes da que outrora deu origem ao modelo de pedagogia que continua sendo utilizado. As transformações sociais começam a divergir da antiga proposta de educação, então, torna-se cada vez mais urgente se pensar em uma crítica ao modelo vigente, para que esse venha a ser complementado, melhorando, portanto, o aprendizado, tanto dentro da sala de aula quanto, indiretamente, em outros ambientes.

O paradigma pedagógico atual, aparentemente, parece ter estagnado no modelo do século XIX, dado que prepara os estudantes para um mundo que não existe mais. Nessa perspectiva, é preciso que se pense em uma pedagogia que atenda às necessidades do século XXI, uma pedagogia crítica, que tenha como finalidade a autonomia do sujeito, ou seja, que vise a emancipação.

Quando se fala em século XXI, pensa-se, especialmente, em levar as novas tecnologias para dentro das salas de aula e não se trata somente disso. Trata-se, como diz Adorno (2012, p. 121), de ter uma “educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” e a tecnologia do mundo atual é apenas uma das ferramentas que pode ser utilizada para isso, levando em consideração a modernização dos aparatos, no esforço de atualizar o ensino.

É necessária uma pedagogia que consiga preparar os indivíduos para viver e pensar com autonomia em um mundo complexo e dominado pelo poder econômico, no qual a razão instrumental é a utilizada, a liberdade de escolha é ilusória, a racionalidade é dissolvida dentro dos mecanismos inconscientes do sistema vigente e a educação tecnicista, visando o mercado de trabalho, é ofertada.

De acordo com Henry Giroux (2000), tem-se um fracasso escolar e esse está associado às dinâmicas políticas, sociais e econômicas, além da carência de trabalho, do sexismo, racismo, discriminação de classe etc. Somado a isso, há “um número crescente de gente progressista e conservadora que tenta reduzir a pedagogia ao formalismo técnico e à tarefa hermética, simplesmente, de ensinar o conteúdo (avaliação, método etc.)” (p. 66).

Entretanto, em um mundo no qual a técnica ocupa posição de destaque, gerando, por isso, pessoas tecnológicas, os homens tendem a considerá-lo como sendo um fim em si mesmo e a vida humana digna desconecta-se da consciência das pessoas (ADORNO, 2012). Sobre o modelo atual, Giroux (2000, p. 66) afirma que:

Lamentavelmente, esse modelo não só não consegue reconhecer como estão entrelaçados os assuntos de raça, gênero, idade, orientação sexual e classe, mas também se nega a reconhecer a função pedagógica da cultura como lugar em que as identidades são construídas, os desejos são mobilizados e os valores morais são formados.

Na pedagogia utilizada atualmente, a escola apoia-se no cientificismo, sem que haja reflexão acerca do oferecido. Ao contrário da pedagogia proposta aqui, a qual leva em consideração o indivíduo que tem autonomia e também opinião, que é, no final das contas, um sujeito político com plenos direitos.

É indispensável, quando se objetiva uma pedagogia para a emancipação, “começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 2012, p. 181). O que é, dentro da sociedade semiformada, tarefa impossível, dado a situação de cegueira em que as pessoas são obrigadas a estar.

Na semicultura as pessoas absorvem e aceitam tudo o que lhes é empurrado dentro desta configuração heterônoma que desvia o foco da educação consciente. Assim sendo, pode-se dizer que quando a ânsia de mudança é grande, a repressão parece tornar-se muito fácil, entretanto,

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência [a que as tentativas de transformações são condenadas], em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 2012, p. 185).

De acordo com Giroux (2000), a educação nos EUA pode ser tida como marcada por uma série de dificuldades, inclusive no que diz respeito ao que compete a participação dos professores em sua efetivação. O pensador aponta para o impasse da defesa de um modelo de educação sustentado a partir de características norteadas por critérios democráticos, pois o professor, ainda de acordo com o teórico, vive em uma verdadeira encruzilhada em relação às dificuldades que encontra, o que não difere, apesar de tratar-se de outro contexto, da realidade do Brasil.

Como resposta à defesa da escola entregue a discussões que defendem a privatização por corporações ou a modelos formados dentro de certas concepções históricas, adulterada dentro de concepções culturais específicas, são critérios que fazem surgir o embate e delinear, aos poucos, a silhueta que agride uma perspectiva de escola democrática. Com isso, o docente, para Giroux (2000), encontra-se diante de uma bifurcação em seu caminho: 1) seguir aquele de uma concepção “crítica-cultural” ou, então, 2) guiar-se por um entendimento “crítico-econômico”.

Giroux (2000) defende a ideia de que se engana todo aquele que acredita que a pedagogia seja uma atividade neutra e imune de concepções políticas. Cabe ao educador, mediante tal característica, colocar-se em um processo de autodefinição e transformação social para explicar as metas morais e políticas dentro dos processos de ensino.

A atividade docente encontra-se em meio a uma formação cultural e política da qual deve ser transgressora em relação aos desvios de um modelo autoritário. Espera-se dos docentes valores que devem ser reconhecidos e tratados criticamente mediante tal problema. Todavia, a realidade pedagógica e política atual traz outra problemática ao professor: valores que devem ser tratados versus valores que podem ser tratados.

Porém, para tanto, é fundamental apontar para a necessidade de um sujeito docente dotado da capacidade de rearranjar-se, mediante o turbilhão de desafios trazido pela educação, ao professor é colocado o desafio de ser aquele dentro de uma modalidade crítica, abastecida de competências para atribuir às suas próprias formas o poder de revisá-las. Com isso, insinua-se para o potencial da necessidade de um sujeito comprometido com a capacidade crítica que vá além da modalidade absoluta disseminada no contexto social.

Aponta-se, por conseguinte, para a obrigatoriedade de uma visão de educação que tenha como iniciativa a insígnia que toque a estrutura nevrálgica da prática educativa, defendida a partir do sentimento oriundo de uma cultura da sintomática de uma semiformação. Assim,

dirige-se para a indispensabilidade de uma pedagogia crítica dotada da potencialidade de ir de encontro a presente questão.

Adorno (2010), em sua teoria da semiformação, enfatiza a importância das reformas escolares. Ele pontua que, apesar de serem fundamentais, descartam a autonomia do aprofundamento íntimo do espírito do sujeito. São modelos de formação que não vão além de práticas que tenham como meta algum comprometimento com o princípio de emancipação, por repousarem justamente na frieza da burguesia.

As novas gerações, dentro do contexto da imbecilização promovida pela indústria cultural, na mesma medida em que se encontram em meio à crença no intelecto por um lado, por outro, ao que tudo indica, incorporam-na, atuando de maneira depreciativa essa característica, fazendo disso também a sua idiossincrasia.

A formação cultural, de acordo com Adorno, pode ser algo considerado complexo o suficiente para apresentar problemas capazes de extrapolar o universo do discurso sociológico, bem como o campo pedagógico. No pensamento do intelectual, observa-se que a formação humana se encontra em um verdadeiro colapso e é uma condição a qual vários perfis humanos são submetidos aos seus moldes. Muita informação e pouco conhecimento é a marca registrada, cujo modelo não poupa nem mesmo os entendidos como cultos.

A semiformação como produtora de indivíduos renunciadores da própria autodeterminação concebe mentalidades alienadas em um perfil que conduz qualquer luta pelo enraizamento democrático, inserido, inclusive, no horizonte educacional, como algo dentro de seus esquemas preestabelecidos em decorrência de sua autodeterminação como fator totalizante. Ao ser concebido, por este ângulo, o universo de abrangência da semiformação pode ser compreendido como aquele que atua não apenas no horizonte dos problemas escolares, mas, também, atinge toda a sociedade de modo unânime.

Uma ciência educativa construída dentro de seus padrões corre o sério risco de afirmar as suas formas e, portanto, sofre do mesmo dano. Por isso a necessidade de uma condição crítica, uma concepção educativa na mais ampla forma, como aquela que expande os horizontes ao não se fechar em si mesma, ao passo que se torna totalidade.

Tendo em vista tal característica, não é de esperar como novidade que meras reformas pedagógicas por si só venham a apresentar nova tonalidade ao caráter desumano imposto pela sociedade de massa, pois seu nível de abrangência ultrapassa, inclusive, os muros do universo escolar. É um caminho cego, mesmo a partir de toda a instrução, pois a semiformação assume

o caráter de ser forma mais dominante, que, em alguns casos, foi responsável, também, pela barbárie.

A formação na sociedade da mercantilização cultural permite livremente a possibilidade de os meios de comunicação de massa estarem a seu serviço. Esses meios são trazidos a reboque de um modelo ontológico, a tração de um corpo grande carregado e entregue aos indivíduos. Adorno (2012), em *Televisão e formação*, refere-se ao meio de comunicação como aquele que atua diretamente na consciência das pessoas, em um horizonte de disseminação ideológica que atua, conduzindo equivocadamente a consciência humana.

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 em atividade formativas semelhantes. Por outro lado, porém, existe uma espécie de função formativa ou deformativa operada pela televisão como tal em relação a consciência das pessoas, conforme somos levados a supor a partir do enorme tempo gasto vendo e ouvindo a televisão (ADORNO, 2012, p. 76).

O engano da consciência, ou espírito alienado, pode ser atribuído não apenas a responsabilidade da televisão como ícone de sua deformação universal, mas como um processo bem mais amplo. A formação do espírito foi algo não emancipatório da ascensão da burguesia. Comenta o filósofo frankfurtiano que a tradição alemã se respaldou no enriquecimento do espírito seguido do detrimento, cada vez maior, da práxis. Tal sintoma caracteriza a sociedade burguesa não como sinônimo de humanidade, mas como um modelo de cultura como aquela convertida em valor (ADORNO, 2010).

A cultura consumida como valor de mercado pode apresentar sérios danos ao espírito dos indivíduos. Pode ser compreendida como aquela que traz consequências nefastas à formação dos sujeitos, que, apesar de acentuado teor de deleite, converte-se em valor de si mesma, ou seja, o semblante de uma apatia alegre de um sujeito esclarecido dotado da capacidade de entregar-se perfeitamente às paixões dos bens culturais e, mesmo assim, encarregou-se tranquilamente da práxis nazista e isso tudo de maneira que tem um fim em si mesmo.

A defesa de metas para a educação não pode ser desassociada daquela primordial: “A exigência que Auschwitz não se repita é primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2012, p. 119). Contraditoriamente, a civilização fortaleceu o que existiu de mais anticivilizatório em

seu percurso recente: Auschwitz. No próprio princípio civilizatório encontrou-se a barbárie como aquela oriunda do esclarecimento em meio ao congelamento da formação.

A crítica de uma concepção de formação a partir de Adorno (2010) aponta para a preocupação em formar, protetoramente, a existência humana, pois encontrava-se em um propósito específico: “[...] obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem” (p. 11). A preocupação aqui foi de domesticar a natureza humana e dela o que tudo deriva.

O resultado foi o sujeito civilizado, domesticado em sua essência como produto de um modelo glorificador da separação entre trabalho e espírito. Este indivíduo é capaz de submeter-se apenas ao existente, pois encontra-se em um estado de acomodação humana em que o triunfo da natureza transforma o dominador em dominado. A estagnação da consciência ocorre pelo assemelhar-se à natureza pela rigurosidade científica excessiva (ADORNO, 2010).

Esse perfil atua, inclusive, nos critérios de formação dos próprios educadores como aqueles sujeitos com aptidão para a reflexão da própria atividade, posto que é interessante que tal perfil esteja acessível à mudanças para que, desse modo, possa-se ter uma atualização e uma melhor performance do sujeito.

A colcha de retalhos formada de declaração ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexos entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (*Bildung*) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 2012, p. 63).

A concepção de formação cultural como *Bildung*, em relação ao perfil do sujeito docente, encontra-se nas armadilhas da semiformação como sufocamento da consciência humana, voltando-a para uma formação do espírito cuja superioridade cai por terra a partir do falseamento da racionalidade como algo vazio de sentido, algo, cuja condução do ser, torna-se desconectada da própria noção de realidade.

A dinâmica da formação humana, para Adorno (2010), é algo que varia de acordo com a época. Ao decorrer do processo histórico, tal conceito emancipou-se com a burguesia mediante o processo de sua ascensão. No entanto, sua dinâmica posterior, incorporada de termos oriundos do feudalismo, ao dispensar-se em um processo evolutivo, perdeu sua

originalidade e, com isso, foi perdendo o sentido pioneiro, portanto, emancipatório da cultura burguesa.

O conceito de formação encaminhou-se com a burguesia. Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o *fidalgo* e o *gentleman*, e especialmente a antiga erudição teológica, despiram-se de seu ser tradicional e de suas determinações específicas e emanciparam-se das unidades vitais de que, até então, tinham estado impregnadas (ADORNO, 2010, p. 13).

Adorno defende que uma formação cultural deve ser aquela desprovida de *status*. Aquela que se volta para a liberdade do sujeito não lhe denegrindo o caráter da prática, como assim foi na Odisseia, com Ulisses, ao renegar sua própria identidade por um meio de raciocínio calculado na famosa passagem de seu retorno à Ítaca, ou seja, um sujeito livre como aquele que não se sobreponha em termos de benefícios particulares pela distinção do trabalho socialmente útil.

Diferente da sociedade liberal, na qual as relações sociais são escanteadas, sobretudo a de caráter econômico, em favor de um modelo que se restringe à formação como responsabilidade de cada um em relação a si mesmo. Nesse sentido, o imaginário liberal torna-se um verdadeiro sonho, visto que é falsificado pela apologia de um mundo falso pela oposição (ADORNO, 2010).

A realidade do discurso da educação deve conter o princípio do desvelar a experiência do engano a qual estão inseridos os sujeitos. Experiências como a de que Auschwitz não se repita deve ser a primeira exigência da educação, pois nela está contido, de maneira explícita, um dos problemas mais emblemáticos da educação ao observar como a civilização pode fortalecer progressivamente a anticivilização, resultando na barbárie (ADORNO, 2010).

A anticivilização, como hecatombe, extermínio de uma população, foi a majoritária da consciência desprovida do princípio crítico. De acordo com Adorno (2010), um dos problemas extremamente relevantes nessa discussão pode ser considerado ao observar a condição a qual o sujeito é submetido. Dentro de uma realidade completamente desfigurada da possibilidade de mudanças sociais e políticas, a possibilidade de modelos contra a repetição da barbárie também se torna sufocada. A limitação da possibilidade objetiva forma indivíduos limitados.

Mudar os rumores da sociedade, então, torna-se algo desvirtuado dentro do contexto da sociedade da razão instrumental, pois o enriquecimento do espírito tomou a forma

onipresente, desvirtuando a práxis enquanto ação revolucionária. Algo que de certo modo não inocenta os culpados, pois, de acordo com o pensador, é fundamental voltar a atenção aos culpados de Auschwitz e não reconhecer os mecanismos que fizeram as pessoas cometerem tais atos (ADORNO, 2010).

Para o filósofo, a culpa é exclusivamente daqueles desprovidos de consciência e que em meio a este processo voltaram-se contra outros a partir dos encaminhamentos de seu ódio e fúria agressivos. Adorno (2010; 2012) defende serem necessárias estratégias que façam com que as pessoas não sejam agressivas sem refletirem sobre si próprias. Mediante esse processo, a educação em Adorno assume o sentido de autoeducação, aquela voltada para uma autorreflexão crítica.

Embasando-se em uma teoria crítica para a elaboração de uma pedagogia crítica, esta não pode ser estratégica, posto que isso seria característico de uma pedagogia tradicional que tem como plano de fundo uma teoria tradicional, a qual visa dar um sentido de cálculo a questões sociais. Então, compreende-se que a educação crítica precisa ser aberta, sem seguir um padrão pré-determinado por não haver uma maneira de matematizar o processo educativo.

Toda atividade, seja ela prática ou teórica, é determinada dentro de um contexto de pensamento instituído pela sociedade. Uma sociedade irracional tem como sustentação norteadores irracionais, desse modo, todos os envolvidos no processo educativo correm o risco de encontrarem-se dentro do contexto semicultural. Tanto o proletariado quanto o intelectual estão longe de pensar fora do formato social.

Uma proposta educativa crítica deve buscar a atividade criativa, negando a passividade em relação ao senso dominador. Nesse sentido, a educação crítica encontrará desafios: apesar de estar dentro de um contexto de educação determinado, ela deve educar para a autodeterminação. Apesar de ser produto de pressupostos sociais, intelectuais e culturais, em um contexto de dominação, essa educação deve ir de encontro a tais pressupostos. Uma pedagogia crítica, apesar de envolver pessoas cuja potencialidade, resistência e racionalidade tenham sido destruídas, deve se mostrar contrária a isso.

Por conseguinte, a pedagogia crítica é aquela que trabalha com as contradições, é a que deve conceber indivíduos emancipados em uma sociedade que ainda não encontrou a emancipação. É a pedagogia que precisa usar os elementos destrutivos da sociedade para recriar essa mesma sociedade, ou seja, é uma pedagogia do desafio.

Dentro de um modelo tecnicista, racionalista, embrutecido, é uma pedagogia que também não pode furtar-se do subjetivo, da sensibilidade, o que pode ser desenvolvido em uma reeducação dos sentidos, por meio da experiência estética na relação filme-espectador que será trabalhada no capítulo seguinte.

4 REEDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: O CINEMA COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA

Aqui, serão levantadas as concepções de Adorno contrárias ao cinema, levando em consideração uma polêmica que diz respeito ao dito desprezo do filósofo pela sétima arte, na tentativa de elucidar, apesar das suas severas críticas, sobre o potencial crítico-educativo do cinema, já que Adorno, mesmo criticando, anuncia o cinema como formador, dado que é a partir da sua competência, enquanto mediação, para a formação das massas que se desenvolve a sua crítica, mesmo sendo direcionada para a alienação, no contexto do autor.

Além disso, é válido enfatizar que a educação escolar tem a necessidade de se adequar aos novos meios de comunicação, precisando, então, modernizar-se; e o audiovisual surge dentro das escolas com o objetivo de trazer, para além de uma apreciação estética, conhecimento e, sobretudo, uma educação através dos sentidos. O cinema, nesse caso, aparece como um exemplo de sucesso, que, mesmo tendo sido criticado por ter sido considerado o maior expoente da indústria cultural, em outro contexto, ganha força com o seu potencial crítico e educativo na atualidade.

4.1 Notas sobre o Cinema em Adorno: contextualizando uma polêmica

Embora a concepção adorniana do cinema não seja uma discussão constante em seus escritos estéticos, a polêmica a qual esta parte se refere é sobre o que é notório a respeito da opinião de Adorno (2006), juntamente com Horkheimer, na *Dialética do esclarecimento*, em especial no texto *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, também como em algumas passagens de outros escritos, como *Minima Moralia*, por exemplo.

Os estudos sobre a teoria estética do cinema em Adorno são escassos. Portanto, não há uma teoria finalizada sobre a temática no filósofo escrita por ele mesmo. A maior parte das suas opiniões sobre o assunto não está concentrada em uma única obra, encontra-se fragmentada em vários de seus escritos. Apesar disso, é possível cavar algumas concepções, levantadas por Adorno, sobre a sua compreensão do cinema e usá-las para contextualizar uma polêmica.

Desse modo, já que o filósofo não deixou um estudo específico sobre a temática, qualquer tentativa de construção de um trabalho sobre o cinema em Adorno é, sobretudo, implementar o que ele mesmo defendia, enquanto um pensador da teoria crítica, onde há um

caráter aberto à crítica e modificação possíveis, não se trabalhando os conteúdos de maneira estática.

Os autores de *Dialética do esclarecimento* têm o cinema como o principal expoente da ignomínia cultural. Isso posto que parece não ser levado em consideração o contexto histórico dos filósofos e também a consolidação do cinema como indústria cultural, como mercadoria e, ao mesmo tempo, como estetização da mercadoria, em comparação com os dias atuais.

Não há dúvidas de que Adorno e Horkheimer (2006) realizaram duras críticas ao cinema, onde, por exemplo, os autores afirmam que se os cinemas fossem fechados, os consumidores não sentiriam falta. Ademais, em *Minima Moralia*, Adorno (2008) diz que “Sempre que vou ao cinema saio dele mais tolo e pior, não obstante a vigilância” (p. 22), o que, ao que tudo indica, é paradoxal, dado que se ele vai ao cinema e, posteriormente, faz apontamentos sobre o mesmo, então, não saiu mais tolo e pior, pelo contrário, saiu crítico e fez uso da sua autonomia para pensar por si mesmo e destilar comentários acerca do que foi visto, usando um raciocínio raso para uma questão profunda.

Concomitantemente, Adorno (2008) dispõe de uma noção excludente sobre o cinema ser ou não uma arte perene, o que pode ser notado na sua afirmação na qual diz que: “Nenhuma obra de arte, nenhuma ideia tem chance alguma de sobreviver que não incorpore a renúncia à falsa riqueza e à produção de primeira classe, ao filme colorido e à televisão” (p. 46).

Outra objeção que se nota é referente à resistência que o teórico demonstra ter quanto à arte popular, fazendo jus a um viés elitista, onde o mesmo aparenta desconsiderar as artes em massa e para a massa – essência do cinema –, dizendo que “Quanto mais o filme pretende ser arte, tanto mais ele tem algo de contrafação [...] O filme tem força regressiva [...] Não é sem mais que toda arte popular é frágil e, tal como o filme, não é ‘orgânica’” (ADORNO, 2008, p. 199-202).

Entretanto, o que parece ser esquecido é que as obras onde constam essas severas críticas, por parte dos autores, foram escritas durante o exílio (Adorno ficou fora de 1938 até 1949) dos filósofos nos Estados Unidos, especificamente na Califórnia, e que a crítica se refere, principalmente, ao cinema hollywoodiano, já que eles consideravam os Estados Unidos o maior expoente do capitalismo, embora as suas considerações tenham sido generalizadas.

Quando Adorno foi para o exílio, havia alguns anos que o cinema falado tinha começado, por volta de 1928, e o cinema colorido estava nascendo, tendo o seu início em 1935. O pensador não aparenta ter tido muito tempo para conhecer outros cinemas que não fosse o de

Hollywood – o que pode ser afirmado por Alexandre Kluge (1988), cineasta com quem Adorno teve contato, em entrevista dada quando diz que “[...] *I never believed Adorno’s theories of film. He only knew Hollywood films*”⁹ (p. 42) –, desse modo, deixou em seus textos concepções que parecem rejeitar as dimensões das extensões cinematográficas, quando, na verdade, os seus escritos são reflexos de uma maneira bem ativa, e um pouco arrogante, de responder contra o cinema dos EUA.

Tomando o seu contexto como ponto de partido, a sua crítica, em alguns casos, torna-se aceitável, não em todos por Adorno ter alguns posicionamentos que demonstram ser elitista, diga-se de passagem. Contudo, não se pode desconsiderar o fato de o intelectual ter negligenciado em seus textos outras propostas de cinema, como fez Walter Benjamin, por exemplo, quando se atentou para o cinema europeu da época, em oposição ao cinema da indústria americana.

É de se questionar: por que Walter Benjamin, pensador de tamanha grandeza, contemporâneo e amigo de Adorno, era um entusiasta do cinema e Adorno, que conheceu tanto quanto ele sobre essa arte, era, inicialmente, avesso a ela? Talvez a explicação esteja no fato de que eles estavam em lugares diferentes, absorvendo culturas diferentes ou simplesmente porque Adorno não gostava da coisa.

Como bem explicita Benjamin (2014), o modo como a percepção do homem se organiza, o meio onde ocorre tal percepção, não é condição somente natural, mas também histórica. O que mostra como a vida de Adorno, a formação familiar, cultural, etc. manteve influência até sobre o seu gosto, ou desgosto, por filmes, algo que, inclusive, foi melhor trabalhado no primeiro capítulo.

Não obstante, quando Adorno vai estudar o Cinema Novo Alemão, em meados da década de 1960, tem uma inflexão e, ainda que não tenha voltado atrás de forma explícita ou tenha se retratado do que outrora havia dito sobre a sua posição quanto aos filmes, admite o potencial que o cinema carrega ao escrever o texto *Notas sobre o filme*, em 1967.

O músico-filósofo critica o ato da indústria cinematográfica ter aparatos, como técnicas e especialistas treinados, e não seguir as regras do jogo por usar seus recursos para triunfar no mercado capitalista, “sabendo fazer muita coisa melhor do que os que se rebelam contra o

⁹ “[...] Eu nunca acreditei nas teorias do cinema de Adorno. Ele só conheceu os filmes de Hollywood” (p. 42, tradução nossa).

colosso e que, por isso, precisam renunciar ao potencial nele [no cinema] acumulado” (ADORNO, 1994a, p. 100).

O obstáculo, aqui, está incluso no conteúdo do filme, no que fazem dele e não no cinema em si, na técnica usada para a sua elaboração. Na década de 1940, quando Adorno fez as suas análises cinematográficas, o cinema não estava “pronto”, como atualmente parece ser; as técnicas, a grosso modo, já tinham sido elaboradas, mas não havia qualquer estudo sobre os efeitos dos filmes sobre as pessoas. No que é referente a isso, Adorno foi pioneiro por ter dado atenção ao assunto e à novidade.

Quanto ao conteúdo do filme, ele é formado a partir da montagem, o que outrora foi abandonado por cineastas, resultando na falta de coerência do filme. É através da montagem que as imagens se ligam a fim de se criar uma coerência fílmica, do mesmo modo que ocorre com o leitor quando se depara com períodos sem coesão. Em um filme, para além de precisar apresentar uma lógica coerente, também é indispensável uma narrativa com o “máximo de emoção e de vigor estimulante” (EISENSTEIN, 2002, p. 14). Para o cinema é obrigatório ser atraente, de outra forma, a quem iria interessar?

Não obstante, é oportuno destacar a ideia que Adorno tem sobre o que é arte, uma vez que há controvérsia sobre a questão de saber se um fenômeno como o filme é ou não arte, dado que, aqui, discorda-se da passagem adorniana que fala sobre não se levar para lado algum o problema de saber isso sobre o filme (ADORNO, 2015). Para tal, na repartição seguinte, essa questão será colocada em jogo.

4.1.1 Afinal, cinema é ou não arte para Adorno?

Para Adorno (2015, p. 13), “[a] arte tem o seu conceito na constelação de momentos que se transformam historicamente; fecha-se assim a definição”. Desse modo, é necessário avaliar o que está dentro dessa caracterização e o que está fora, pois existe a ideia de que só pode ser encarado como arte o que é clássico – a música, a pintura, a arquitetura, a escultura etc. – ou que há uma arte mais elevada, o que é, segundo o próprio Adorno (2015, p. 13), “romantismo tardio”, além de ser uma concepção classista, elitista e excludente.

O entendimento que as pessoas têm do que é arte não é algo estático, muda com o passar do tempo. A essência da arte não pode ser deduzida simplesmente das suas origens, ao contrário

de uma visão imediatista, a própria noção de arte é algo que sofre mutações e está longe de ser algo engessado, finalizado.

Prova dessa movimentação quanto ao que é arte são as obras do francês Marcel Duchamp - artista dadaísta que questionou a arte do seu tempo e traçou novos caminhos com a criação do *ready-made* (que é o uso de objetos construídos para outros fins utilizados pela e para a arte) - que, apesar de serem do começo do século passado, causam controvérsias até hoje por não corresponderem exatamente à ideia que se faz de arte, mesmo tendo suas obras conservadas em museus, afinal, quem iria olhar para um urinol e ver uma obra de arte?

Na atualidade, pode-se também citar o *graffiti* ou grafite (identificado por desenhos em locais públicos, surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos. O termo grafite significa a “escrita feita com carvão”)¹⁰, como sendo uma das manifestações artísticas que acabou fazendo parte da arte urbana, inserindo-se, também, dentro do conceito, mas muitas polêmicas circundam esse movimento, visto que ao mesmo tempo em que é considerado arte por uns, é julgado como vandalismo por outros, justamente por não estar inserido em um dos locais priorizados pela cultura para mostrar-se.

A definição de arte é dada a partir do que ela foi, conforme Adorno (2015), desse modo, é efetivada uma abertura apresentada pelo processo histórico em forma de múltiplas possibilidades do que ela se tornou ao longo da sua existência. Com isso, a noção de arte pode ser determinada como um leque probabilístico oferecido por cada fase da história, como bem defendia Hegel, de quem Adorno foi leitor.

Nesse sentido, pode-se compreender daí que uma simples análise empírica a respeito do que a arte não satisfaz e a sua gama de probabilidades. Por a arte não ser estática, uma visão apressada focar-se-ia apenas no que a arte é e ignoraria o fato de ela modificar-se a si mesma. Adorno (2015) comenta que muitas obras culturais metamorfosearam-se em arte ao longo da história, ao passo que outras obras simplesmente deixaram de ser arte.

Isso pode ser caracterizado como uma relação de movimento da arte. De acordo com o frankfurtiano (2015), a arte deve ser interpretada justamente por esse movimento. Uma vinculação que a arte mantém com o que ela não é. “Ela unicamente existe na relação com o seu Outro e é o processo que a acompanha” (p. 14). A arte é o demolir da concepção tradicional que se transcreve como devir.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>. Acesso em 22 dezembro de 2018.

Adorno (2015) diz que a psicanálise afirma que a obra de arte é interpretada como sonhos diurnos – o que é uma visão muito reducionista. Nessa análise, o movimento ficcional da arte é valorizado em excesso pela afirmativa de que a arte é uma espécie de sonho, traço característico do positivismo por tentar dar uma justificativa racional para o fenômeno artístico utilizando as metáforas do sonho, retirando da arte a oportunidade de ter outras dimensões.

O parecer que compreende a música como o meio de defesa diante de uma paranoia ameaçadora pode ser algo válido no plano clínico, porém pouco eficaz do ponto de vista de uma questão mais estruturada. Isso acontece por a visão psicanalítica limitar a arte apenas a demandas do subconsciente, o que a transforma em uma concepção rasa e descuidada que não atinge o fenômeno artístico na profundidade com a qual ele se relaciona com a sociedade.

A arte, para Adorno (2015), “é a antítese social da sociedade, e não deve imediatamente deduzir-se desta” (p. 21), isto é, a psique humana toma parte na constituição da arte enquanto lugar de representação e não exclusivamente a sociedade. Entretanto, apesar disso, seria muito diletantismo, conforme Adorno (2015), referir tudo o que se encontra na arte como sendo resultado do inconsciente, em razão de se compreender a cultura na qual o indivíduo está posto também formativa do conjunto de características psíquicas do sujeito.

O cinema é um acontecimento que vem mudando no decorrer da sua trajetória na mesma medida em que modifica a sociedade, logo, encaixa-se na concepção adorniana por se transformar historicamente. Em vista disso, a relação filme-espectador é relevante, posto que no seu interior a concepção da arte entra em pauta, sua sensibilidade faz parte do processo que dá ao cinema o parecer de arte.

A experiência audiovisual tida pelo sujeito-espectador, no que concerne aos efeitos positivos que esta media pode proporcionar, foram desconhecidas por Adorno na medida em que ele apenas a observou como sendo prejudicial à formação dos sujeitos reificados dentro da mercantilização da cultura. Os benefícios foram rejeitados por Adorno conforme o direcionamento dado para a crítica à cultura de massa.

Ao assistir a um filme, o sujeito-espectador desenvolve uma condição que está ligada ao seu entendimento acerca da narrativa que está vendo, ele aceita a aparência de profundidade da ficção ao mesmo tempo em que sabe que essa profundidade não é real (XAVIER, 2018). Por conseguinte, os efeitos da obra de arte na formação espiritual não seriam diferentes dos inúmeros mecanismos de difusão do controle social e da autoridade, bem como depende, também, do estado de consciência do sujeito (ADORNO, 1994).

A teoria psicanalista, apesar de sua limitação em compreender a arte a partir de uma suposta analogia com o sonho, possui a vantagem de trazer à luz aquilo que no ventre artístico não é arte. Com isso, aponta para o que não é em si mesmo artístico, mas orbita o horizonte da arte, “permite subtrair a arte ao Espírito do absoluto” (ADORNO, 2015, p. 23).

A realidade, principalmente em um mundo dividido em classes, que gera sofrimentos, angústias, tristezas, tédio, solidão e afins, pede uma fuga e a arte pode ser uma das opções por ser compreendida como uma necessidade social. Há um hedonismo estético que não se esgota no fim, ou seja, existe uma conexão entre o sujeito e a arte, ou, aqui, entre o espectador e o filme, na qual se estabelece uma relação de sensibilidade que firma a arte, aliás, que fortifica o cinema enquanto arte.

Esse vínculo entre o filme e o sujeito-espectador acontece na medida em que existe uma identificação com os sentimentos apresentados no filme, haja vista que se trata de sentimentos humanos. Muitas vezes, o sofrimento, a solidão ou quaisquer sensações carregadas pelas pessoas podem ser apreendidas por meio de imagens. As imagens em movimento, como é o caso do cinema, expõem situações que desencadeiam sentimentos que, em vários casos, conseguem ser exibidos, revolvem a percepção interna do particular.

A arte ou o cinema enquanto arte consegue apresentar a realidade através de outra faceta. A angústia, o tédio, a dor, a morte, o sofrimento, a alegria, o amor são colocados a partir de outro horizonte que se apresenta para além da racionalidade instrumentalizada. Por fazer isso, demonstra outra forma de lidar com o real e tal forma constitui o sujeito a partir de outras dimensões. Assim sendo, o cinema possibilita outra formação, uma constituição mais integral do sujeito, o que será melhor elaborado na próxima subdivisão.

Todavia, no mundo embrutecido, a arte perde a capacidade de gerar prazer, perde o seu lugar por se tornar um produto coisificado, utilizado somente para fabricar dinheiro, ou melhor, a arte se torna um deleite imediatizado, dado que o cliente ganha isso somente no momento em que a possui, apesar de pouco ter a ver com o objeto (ADORNO, 2015). O local da arte tornou-se nele mesmo incerto, posto que a autonomia adquirida pela arte vivia da ideia de humanidade. Foi algo abalado enquanto a sociedade ia se tornando menos humana. O que sustentava a ideia de humanidade cai por terra na medida em que a barbárie se ergue.

O prazer da experiência advindo da indústria cultural é o que faz com que a pessoa acredite na imagem de bom, belo, feminino etc. que é vendida. Isso favorece a crença na estereotíпия, trazendo a ideia de que só se entende o que é conhecido e só é conhecido o

oferecido por essa lógica do mercado. Assim sendo, defende-se que a obra de arte, e tudo o que se liga a ela, não está desassociada do mundo real e é imprescindível que o sujeito consiga peneirar o que é a arte e o que é a propriedade cultural com teor artístico oferecida pelo negócio da cultura. O efeito do vínculo existente entre o social e a arte é iminente a tal relação, não é possível apartar uma coisa da outra.

Na perspectiva da indústria cultural, os sujeitos têm tudo administrado, o que não difere quando se refere à arte por esta ser também calculada para atender as ofertas mercadológicas, desse modo, a arte, dentro dessa ideia de algo que serve para ser vendido, tem como consequência a perda do seu valor enquanto arte, ganha valor apenas no quesito comércio.

Para Adorno (2015, p. 31), “[...] a delicadeza da expressão de muitas obras de Mozart evoca a doçura da voz”; isso acontece por, dentro do espírito da obra de arte, o pormenor ser um ingrediente que assume um brilho sensível, ou seja, o sensível da arte espiritualiza a si mesmo; por mais indiferente que seja o detalhe, apresenta-se a partir de uma nova roupagem.

O mesmo movimento observado na música de Mozart pode ser encontrado na figura de bronze que retrata uma bailarina de 14 anos, de Edgar Degas. Na bailaria de Degas há uma porção de detalhes, o material que a contorna é pesado, mas foi moldado propositadamente com leveza e movimento, a fim de que seja delicado, posto que retrata uma bailarina suave.

Outra observação pertinente diz respeito à roupa de tecido da bailarina que, com o passar dos anos, fica visivelmente mais velha; tal peça simboliza graciosidade, dentro do contexto, dado que, fora do corpo da bailarina, pode ser visto apenas como um trapo. Nesse segmento, o vestido da bailarina, fazendo parte do contexto da obra, assume um esplendor. No cinema isso também pode ser encontrado, por meio do olho da câmera é dado aos pormenores um brilho que, muitas vezes, passa despercebido pela visão humana.

Entretanto, diante de uma sociedade na qual o que é considerado arte está enclausurada em museus ou sob o domínio de particulares, não são todas as pessoas que têm a oportunidade de contemplar uma das bailarinas de Degas. O que se distingue da experiência com o cinema, arte encontrada com facilidade por todos e quaisquer sujeitos.

Conforme Benjamin (2014, p. 13), “a obra de arte sempre foi, por princípio, reproduzível” e a essência do cinema é a da reprodução em massa, ao contrário da música erudita que não é acessível a todos os públicos, não foi feita para ser replicada em massa e nem para a massa. O filme é para ser duplicado, triplicado, replicado, a ideia é a de que seja alcançável por

todas e quaisquer pessoas – mesmo evitando-se o teor lucrativo, finalidade única da indústria. É criado para ser visto, dedicado a todos os que olharem.

Isso abre precedentes para refletir sobre a arte difundida por meios de comunicação de massa, nos quais a difusão é ilimitada, sem restrição de público. Para isso, pode-se observar a distinção existente quando Adorno (2010) aborda a diferença que há entre ouvir uma orquestra por meio do rádio e ver/ouvir a execução de uma peça musical ao vivo, com todas as facetas que só existem naquele momento. De fato, o deleite é prejudicado pela audição através do rádio, pela experiência ser outra, mas isso não acontece no cinema por sua essência ser a da reprodução.

O cinema surge com outra finalidade, com o objetivo de se diluir, espalhar-se. Não perde a sua aura, a sua autenticidade por ter nessa reprodutibilidade o seu aqui e agora. “No instante, porém, em que a medida da autenticidade não se aplica mais à produção artística, revolve-se toda a função social da arte. No lugar de se fundar no ritual, ela passa a se fundar em uma outra práxis: na política” (BENJAMIN, 2014, p. 35). É o que de fato acontece com o cinema, a arte ganha espaço no meio onde outrora não havia

Tal reprodução da obra de arte, ainda segundo Benjamin (2014), emancipa esta da sua ocorrência sem sentido no mundo, vai para além de uma apreciação apenas estética, não utilizando a arte como o sistema de arte pela arte. O cinema carrega em si um teor social por possibilitar a sua apreensão a todos que o virem e tem “afinidades diretas com estruturas próprias ao campo da subjetividade” (XAVIER, 2018, p. 10).

Refletir acerca do caráter social da obra de arte é referir-se, também, à manifestação do autor da obra. Nessa relação existe um fortalecimento da estrutura concreta, tanto do ponto de vista social, quanto do da própria obra de arte. Afirma-se, então, que, dentro de um contexto, como já mencionado, no qual a estrutura conceitual da arte passa por transformações em decorrência do processo histórico, a relação existente entre autor e arte também é transformada.

Portanto, se, para Adorno (2015), arte é aquilo que provoca vida à experiência estética no momento em que a obra de arte também se torna viva, então, aquilo que contém tal vitalidade pode ser considerado arte. O cinema, sob o olhar do sujeito-espectador, invoca energia e traz ânimo à experiência estética, logo, também pode ser entendido como sendo arte. Então, respondendo à questão levantada no nome da seção, a partir do que foi exposto até agora, pode-se afirmar que Adorno compreende o cinema, apesar de parecer ainda não gostar dessa manifestação artística, como arte.

Ademais, Adorno (1994a), no seu artigo em que existe uma curvatura para o cinema – inclusive, cita cineastas e filmes dos quais ele enxerga positivamente, como Antonioni, os filmes de Schlöndorff, Chaplin e outros –, dar ao cinema, enfim, o *status* de arte autônoma, ao mesmo tempo em que o compara a outras artes quando diz que:

A estética do filme deverá antes recorrer a uma forma de experiência subjetiva, com a qual se assemelha apesar da sua origem tecnológica subjetiva, e que perfaz aquilo que ele tem de artístico. [...] as imagens do monólogo interior devem a sua semelhança à escrita: também ela é algo que se move sob o olho e, ao mesmo tempo, é algo paralisado em seus signos individuais. É possível que esse traço das imagens comportem-se em relação ao filme assim como o mundo dos olhos em relação à pintura ou o mundo auditivo em relação à música. O filme seria arte enquanto reposição objetivadora dessa espécie de experiência. O meio técnico *par excellence* é profundamente aparentado com a beleza natural (p. 102).

Nota-se, a partir da inflexão de Adorno, que ele reconhece e admite nitidamente a capacidade que o cinema carrega de vir a ser uma arte autônoma, diferentemente dos comentários elaborados anteriormente, durante o seu exílio nos Estados Unidos, onde constava a realidade cinematográfica apenas atrelada, como sempre, à indústria cultural, o que caracteriza frequentemente as suas críticas à televisão, cinema, rádio ou a qualquer mídia que fosse produzida em massa e para a massa.

Entretanto, é a semiformação que estimula os sujeitos a serem alienados pelo cinema em harmonia com os padrões dados pelo benefício do capital, fazendo, dessa maneira, com que os parâmetros usados para perceber e avaliar a realidade sejam determinados pelo sistema; o que provoca uma regressão da sensibilidade e do intelecto humanos, impossibilitando uma experimentação do mundo através de um pensar por si.

Conforme Adorno (2012, p. 178):

De uma maneira geral afirma-se que a sociedade, segundo a expressão de Riesman, “é dirigida de fora”, que ela é heterônoma, [...] as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma.

Nesse sentido, a semiformação faz com que as pessoas absorvam e aceitem tudo sem que haja uma autorreflexão crítica e a possível solução para a questão do pensar por si, da atitude autônoma é encontrada na educação para a emancipação, mesmo essa ideia sendo “[...]”

ela própria ainda demasiada abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional” (ADORNO, 2012, p. 143).

Quando os sujeitos forem formados para a experiência, que, para Adorno (2012), é idêntica à educação para a emancipação, tendo esta como sinônimo de conscientização e racionalidade, os mecanismos de repressão e das formações reacionárias que desfiguram nas pessoas a inclinação para a experiência serão anulados e, desse modo, poder-se-á ter uma pedagogia voltada para a autonomia do indivíduo onde ele poderá filtrar a arte, manifestada através do cinema, no caso, dentro da mercantilização da cultura.

4.2 O Potencial Crítico-Educativo do Cinema

A arte, se bem trabalhada, tem um papel crítico quando consegue mostrar o que está para além do que é dado pelo realismo raso; um potencial filosófico, haja vista que o ser humano também é constituído por uma dimensão estética; e formativo por possibilitar aos indivíduos a capacidade do sentir. Um indivíduo sensível vai apreender a razão de maneira mais humana, considerando o espaço do outro, preocupando-se com alguém além dele.

A arte serve para cobrir um hiato deixado pelo corpo social na medida em que o sujeito pode se questionar sobre o motivo pelo qual ele precisa dela, algo externo a ele, para sentir deleite, sentir prazer na tentativa de encontrar o que a sociedade não consegue lhe proporcionar. Nesse sentido, o potencial crítico da arte existe quando faz, também, com que indivíduos tenham questionamentos desse tipo.

Dentro de uma sociedade que desumaniza, é urgente encontrar maneiras que proporcionem ao sujeito uma formação humana e o cinema pode ser uma ferramenta utilizada para tal objetivo por, através de imagens e de representações, resultar na percepção e nos sentimentos do sujeito-espectador do mundo e de tudo o que lhe cerca.

A montagem fílmica faz surgir, cria uma qualidade geral e reúne todos os detalhes no todo do filme. Isso resulta em uma imagem generalizada a qual se apreende o filme, dado que a representação A de uma cena mais a representação B criam uma justaposição que retrata uma nova ideia, um novo conceito, uma nova imagem na mente do sujeito-espectador (EISENSTEIN, 2002).

Conforme Eisenstein (2002), é como consequência dessas imagens que são criadas a partir das representações que a energia psíquica do sujeito-espectador funciona condensando tais representações, pois a cada cadeia de vínculos desaparece e fica só uma conexão instantânea entre o visto na imagem e a percepção de tal imagem. Entre a imagem e a percepção dela há uma cadeia de representações ligadas aos aspectos característicos distintos da imagem. Todavia, a psique reduz esses processos e só o início e o fim são percebidos.

É por meio de processos psíquicos, como o descrito acima, que os sujeitos-espectadores apreendem a história contada em um filme. As imagens são produzidas através dos objetos característicos de uma ou outra coisa, surgidos na consciência. A memória reúne as peculiaridades dos objetos até que a cadeia de elementos esteja clara, até que seja formada a percepção do objeto e, assim, quando o processo acaba, consolida-se uma imagem única, ou seja, a memória é dada a partir do processo de percepção (EISENSTEIN, 2002).

Nessa lógica, o sujeito-espectador capta o que assiste no cinema de acordo com as suas vivências, com as suas memórias. Sua percepção é moldada por meio das suas experiências dentro da sociedade. Isto é, a sociedade é o que contorna, o que dá significado à compreensão que o indivíduo tem do filme, assim sendo, a influência que é exercida por meio do cinema é, antes de tudo, o resultado do sistema que constrói o sujeito e não única e exclusivamente do instrumento cinema.

A partir desse pressuposto, compreende-se que uma pedagogia crítica seria utilizada como uma espécie de peneira para os momentos sociais, o que, no instante de assistir a um filme, seria imprescindível por saber que o sujeito-espectador interpreta o que vê/vive fundamentado nos reflexos da sociedade. Se ao indivíduo é oportunizada a pedagogia crítica, então, a sua apreensão do mundo também se dará de maneira crítica, inclusive a sua assimilação fílmica.

Contudo, a peneira crítica tem duas consequências benéficas: reconfigura a dimensão estética e também, concomitantemente, reestrutura a consciência do sujeito-espectador. Desde que, como já dito, houver uma contradição percebida pelo espectador ou mostrada a ele. Quanto à extensão estética, existirá a partir do instante em que são apresentadas novas formas de lidar com manifestações de arte.

A experiência oportunizada pelo cinema contribui fazendo com que as pessoas desenvolvam a capacidade de ver (DUARTE, 2009). No entanto, para além disso, o cinema atua, também, na inteligência do sentir, função que o ser humano carrega e que, em tempos de

barbárie, não é desenvolvida em sua plenitude. É significativo que tal inteligência seja dilatada no sujeito por desempenhar papel tão importante quanto a competência racional no momento de se pensar a vida particular e também a totalidade.

O cinema tem a potência de romper com a disposição de ver moldada pela sociedade, “já que as obras de arte estão sujeitas a uma outra lógica que não a do conceito, do juízo e da conclusão, uma certa sombra do relativo adere ao conhecimento do conteúdo artístico concreto” (ADORNO, 1994b, p. 111).

O interesse pelo cinema relaciona-se ao incentivo de ordem social e/ou mesmo familiar (DUARTE, 2009) e isso pode delinear os contornos do vínculo que o sujeito pode vir a manter com esse tipo de arte. Como já dizia Adorno (1994b), em uma sociedade na qual a arte está imersa no controle social e de autoridade, os estados de consciência e inconsciência determinam, ou melhor, interferem no gosto pela arte, então, se o cinema é arte, essa lógica também lhe serve.

Duarte (2009) afirma que ir ao cinema ver filmes é um hábito que precisa ser adquirido, porém a falta de oportunidade tem feito com que a população mais jovem não possa desenvolver tal costume. Acredita-se que esse problema é verdadeiro, entretanto, resolver tal obstáculo, por si só, não é suficiente por haver uma diferença entre assistir ao filme e em como se assiste ao filme, dado que é necessário, para que o cinema seja usado com finalidades formadoras, que exista uma maneira crítica de interpretar o que se apreende das cenas, ou seja, ir ao cinema é importante, mas reeducar o olhar também é algo indispensável.

O que se ensina e como se ensina não é algo inocente, desprovido de intencionalidade, como afirma Giroux (2000), e o espaço destinado ao cinema como instrumento formador, tanto dentro da sociedade que o considera como puro entretenimento quanto no ambiente escolar, não foge dessa regra. É de se questionar por que a escola, no geral, não trabalha com cinema e, mesmo quando isso acontece, se trabalhado descuidadamente, o cinema não atingirá uma atividade formativa¹¹.

¹¹ Em junho de 2014 foi criada a lei 13.0006, incluída ao artigo 26 da lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que determina a obrigatoriedade da exibição, por, no mínimo, duas horas mensais, de filmes nacionais como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola. Assim sendo, o cinema poderia, enfim, ser reconhecido como veículo de conhecimento, mas os cursos de formação de professores, seguindo uma lógica para atender o mercado, produzem profissionais semiformados, além de não haver preparação para que estes possam trabalhar com a arte de maneira crítica dentro das salas de aula. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

Dentro dessa perspectiva, afirma-se que qualquer gênero fílmico pode servir para reeducar os sentidos e/ou adquirir conhecimentos, desde que haja uma intervenção crítica que pode ser feita por um professor, por exemplo, se se tratar de uma discussão sobre o filme levantada em uma sala de aula, ou mesmo pelo próprio sujeito-espectador que já esteja a um passo mais próximo da maioria, ou seja, perto da emancipação e do pensamento autônomo.

É uma análise muito superficial dizer que existe um gênero fílmico que ensina. Tal ponto de vista ignora que quem está trabalhando o cinema interfere no processo de modo assertivo ou não, haja vista que o filme não educa por si só, desconsiderando-se o produto humano. Dentro de uma lógica do que se entende por pedagogia crítica, o objetivo é mostrar contradição, como o filme se contradiz com os acontecimentos da sociedade.

É pertinente esclarecer que, embora qualquer filme possa ter um potencial crítico educativo, a depender de quem o está trabalhando, não significa que existirá uma formação através do filme indistintamente, desligada da maneira que o cinema está sendo trabalhado como veículo formativo, posto que é necessário que haja uma preparação para ver. O costume de frequentar o cinema por si só não garante uma formação estética, esta precisa ser provocada.

Em uma sociedade na qual o espaço para o audiovisual é grande, o domínio de tal linguagem é algo fundamental. As medias audiovisuais dispõem aos sujeitos cada vez mais formas de contato a partir de modelos de interação gradativamente sofisticados, que são aperfeiçoados com maior velocidade, diminuindo a distância entre o cinema e as pessoas.

Valores devem ser reconhecidos e tratados criticamente. Com isso, aponta-se para o desafio do professor: trabalhar autocriticamente de modo a rever os seus ensinamentos e os seus próprios aprendizados, suas fundamentações políticas, culturais e ideológicas. Um professor autocrítico dispõe de mais ferramentas para compreender o espaço do cinema dentro do processo educacional, afinal, segundo Giroux (2000, p. 73),

a pedagogia, nesse contexto, nem é neutra, nem apolítica, mas é uma forma de produção cultural e política cultural interdisciplinar que está implicada continuamente na derrubada das fronteiras; é transgressora em seu desafio à autoridade e poder e intertextual em sua tentativa de unir o específico ao nacional e transnacional.

Em tratando-se da intervenção de um professor, pode-se surgir o questionamento: como isso poderia ser feito? O próprio Adorno (2012) dá uma opção:

[...] 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. Por exemplo, *imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio*, mas provavelmente também nas escolas em geral, *houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes* (p. 183, grifos nossos).

É lógico que a realidade da Alemanha era e é diferente de outros contextos por haver, em cada lugar, as suas especificidades, porém isso não impede que, dentro da heterogeneidade escolar, a contradição aflore de várias maneiras. No íntimo das possibilidades do real, não há condições, por vários motivos, para que os alunos visitem o cinema a fim de assistirem a um filme como sendo uma atividade proporcionada pela escola. Nesse caso, mais uma vez, a ideia de Adorno está aberta à crítica, com o objetivo de que a situação seja adaptada para atender às demandas escolares de outros ambientes.

Se a educação está dentro do processo de socialização e o cinema também carrega essa função, então, a junção das duas esferas torna-se interessante por favorecer a ocorrência de uma disseminação dos valores, anseios e características sociais. A atividade com o cinema pode rever os valores, reaver os ideias da sociedade, etc. Tal processo não ocorreu no modelo de educação que resultou em Auschwitz, pois serviu para adicionar uma aderência cega ao coletivo, tomado pelo ódio contra os socialmente vulnerabilizados.

A finalidade da educação é a autonomia (ADORNO, 2012). Um dos grandes problemas da educação alemã, antes de ocorrer Auschwitz, conforme Adorno (2012), foi o ideal desempenhado pela concepção tradicional a partir da atenção que esta destinou a servidão. Por exemplo, o ideal de virilidade considerado como o grau máximo de suportar a dor como algo que culminou em uma espécie de sadismo no que se refere tanto a sua própria dor quanto a dor do outro.

É fundamental um modelo de educação que torne consciente o problema da exaltação da dor como um prêmio na medida em que também educa para a emancipação. Talvez isso aconteça por uma falha na sensibilidade por esta ser desestimulada. Um sujeito que é educado para ser autônomo e crítico tem a capacidade de rever os valores da sociedade e o cinema oferece suporte para tal objetivo na medida em que explicita como a civilização pode caminhar para a anticivilização.

O cinema crítico é potencialmente a representação do que não está sujeito à dominação forçada pelo sistema capitalista, também tenta resgatar uma faceta humana ocultada por uma racionalidade que fraciona o sujeito, incentiva uma leitura subjetiva acerca do mundo, humanizando o sujeito que é abrutecido por meio da sociedade desumana.

É relevante considerar a diferença existente entre o que o cinema deseja proporcionar e o que o é levado a oferecer por meio da indústria cultural. A história do cinema, em comparação com as outras artes, é curta, entretanto, a sua primeira função foi a de captar imagens de lugares inusitados, de novidades, etc., evoluindo para o documentário que tinha a finalidade de registrar sociedades e culturas diversas, o que gerava imagens de grande valor científico.

A educação pode ser vista como um vínculo em que o aprendiz possui intensa participação, por ser um momento dinâmico de reprodução e produção. Com isso, observa-se que a inserção do cinema não se tratará de um movimento de imposição, haja vista que o cinema é um velho conhecido dos jovens da atualidade. A relação em que os telespectadores mantêm com o filme é profundamente educativa e seria interessante que os olhos da comunidade acadêmica se voltassem também para tal função.

“Na França, o cinema, entendido como legítima forma de expressão cultural, recebe amparo oficial dos Ministérios da Cultura e da Educação e sua difusão integra os objetivos da educação nacional. Lá, ele parte de uma estratégia política de preservação do patrimônio, da língua francesa” (DUARTE, 2009, p. 17).

De acordo com Duarte (2009), o homem do século XX jamais teria sido o que é sem o contato com a imagem em movimento. Isso independentemente do conteúdo estético ou ideológico. Pois o cinema, como demonstrado, pode e deve ser empregado com inúmeras finalidades dentro do processo formativo.

Entende-se, então, que a função originária do cinema era a de informar, gerar conhecimentos, mostrar novidades e atualizar saberes. No entanto, esse ofício foi transformado de acordo com a evolução do aparato técnico e com o surgimento da indústria cultural que transfigurou completamente a sua incumbência inicial. Apesar disso, o veículo cinematográfico não perdeu totalmente tal emprego, apenas é necessário que seja enxergado além do que a imagem mostra.

No interior do filme, como se vê além do que é mostrado? Já que o cinema pede visibilidade, então, vem a calhar o exemplo a seguir.

4.2.1 Lendo um Filme: Amarelo Manga¹² e a Representação do Modelo de Maria e o Seu Oposto

O cinema funciona como porta de acesso para conhecimentos e informações e não se sabe ao certo como a arte, em geral, e o cinema, em particular, podem ser utilizados com fins formativos. Ou seja, dentro da sociedade atual, o cinema não seria somente uma ferramenta usada para ludibriar ou entreter, visto que nele existe uma função educativa e também formativa. Longe de ser um receituário, isso é apenas um apontamento das inúmeras possibilidades de utilizar o cinema e de demonstrar a sua potencialidade formativa.

Os filmes não são acontecimentos independentes, sempre surgem a partir de crenças, mitos, práticas e valores sociais de diferentes culturas, etc., e as questões de gênero nas obras cinematográficas são exemplos das convenções culturais da sociedade, pois

O modo como o cinema lida com o feminismo também é fruto de convenções, nesse caso, de natureza muito mais cultural do que técnica. Essas representações vêm sendo objeto de preocupação por parte dos estudos feministas desde o início dos anos 1980. Pioneira no estudo da mulher no cinema e da produção cinematográfica feminista, Ann Kaplan [...] afirma que as imagens dominantes da mulher nos filmes são construídas pelo e para o olhar masculino. No cinema, diz Kaplan, as mulheres existem "para-serem-olhadas" e essa objetificação orienta a maneira como o corpo delas é apresentado (DUARTE, 2009, p. 46).

Sendo assim, pode-se afirmar que a representação da mulher no cinema é reflexo da forma como a mulher é entendida na/pela sociedade e, segundo DeSouza, Baldwin e Rosa

¹² Amarelo Manga é um filme de drama dirigido por Cláudio Assis, tendo o seu cenário no lado do Recife que não está aberto aos turistas, é o lado sujo, feio, pobre e colorido do subúrbio. Recife, então, acaba transformando-se em personagem do filme. Conta a história de personagens que, quem vive no nordeste, são conhecidos da gente. Lígia (Leona Cavalli), uma dona de bar mal humorada que todos acham que é "quenga". Kika (Dina Paes) é a evangélica cheia de pudores, que todos acham que é santa. Wellington (Chico Diaz), um cortador de carne, apelidado de Canibal, marido de Kika que tem uma amante. Dunga (Matheus Nachtergaele), polivalente no hotel Texas e apaixonado por Wellington. Um hóspede abusado do hotel Texas, Isaac (Jonas Bloch), que gosta de dar tiros em defuntos e outros. O filme relata o cotidiano dessas pessoas. É o tipo de filme no qual há apenas dois extremos: amá-lo ou odiá-lo.

(2000), é preciso que haja um novo entendimento acerca das mudanças sociais e essa análise pode ser feita de forma interdisciplinar.

Baseando-se nisso, o presente texto objetiva demonstrar uma possibilidade de trabalhar com o cinema. Para isso, se fará uma interpretação crítica acerca da imagem da mulher como modelo de Maria e do seu oposto em duas personagens do filme *Amarelo Manga* (2003), tendo como parâmetro o problema geral da representação da mulher dentro do cinema.

A forma como as mulheres são representadas nos filmes retrata a maneira como elas são vistas pela sociedade. Sendo assim, se houver alguma mudança no comportamento das mulheres, no jeito de ver e de pensar o lugar por elas ocupado deve e será retratada em algum filme.

Os autores DeSouza, Baldwin e Rosa (2000) elucidam sobre um arquétipo feminino, a saber, o modelo de Maria. Nesse padrão, as mulheres “eram assexuadas; suas vidas restritas aos limites da casa ou da Igreja. As mulheres eram estereotipadas como fracas, submissas, passivas” (p. 486).

Não é difícil perceber que esse modelo de Maria está presente em várias obras cinematográficas e, em muitas, o contrário disso - uma mulher forte, ativa e independente - é vista como promíscua e/ou “mal amada”, e, muitas vezes, acaba tendo o seu “sucesso” profissional associado a uma vida pessoal infeliz e solitária, sem um homem.

O filme *Amarelo Manga* (2003) pode ser usado aqui para mostrar tanto o modelo de Maria, exemplificado através da personagem Kika (Dira Paes), como o seu contrário, vivenciado por a personagem Lígia (Leona Cavalli). Nesse filme, especificamente, cabe tratar sobre vários assuntos, mas a escolha por um filme que retrata gênero faz jus a um problema social e deve ser entendido e criticado, a fim de que as ideias mudem.

O filme inicia-se com a personagem Lígia, acordando em sua cama, sem roupa e, visivelmente, sem grandes pudores, mostrando que mora sozinha e gerencia o seu próprio negócio, um bar, mas, aparentemente, parece triste, sozinha, insatisfeita com a sua rotina, que é igual todos os dias. Posteriormente, em contraste, entra em cena a personagem Kika, o modelo de Maria, dentro de uma igreja evangélica, sem maquiagem, com roupa discreta, que cobre quase todo o seu corpo, antes de ir para casa, fazer o almoço para o seu marido.

Durante o desenrolar do filme, as duas mulheres são assediadas por homens na rua e respondem a isso de formas diferentes, mostrando o que se espera que mulheres que preenchem modelos diferentes façam. A primeira, Lígia, é assediada quando um cliente de seu bar passa a

mão em seu corpo, ao que ela responde agressivamente, expulsando o homem do local. Em contrapartida, Kika sofre assédio no ponto de ônibus, quando um homem desconhecido (Cláudio Assis) diz ao seu ouvido que “o pudor é a forma mais inteligente da perversão” (AMARELO, 2003), violência a qual ela não responde, ficando parada, quieta, submissa.

Em várias cenas do filme fica claro a oposição entre as duas personagens, uma é entendida como forte, independente e “fácil”, enquanto a outra é respeitada por ser fraca e submissa, por ser percebida como uma espécie de santa. Nota-se a contradição entre as personagens, o que pode ser trabalhado enquanto o professor, por exemplo, faz provocações aos seus alunos com o objetivo de que eles reflitam sobre as diferenças entre as protagonistas.

Apesar de o filme não tratar especificamente das representações da mulher, ele deixa claro, em várias passagens, como as mulheres são entendidas e vistas na sociedade brasileira, pois a realidade que o filme retrata, nesse sentido, principalmente por ser ambientado no nordeste, é semelhante a que vivemos, já que, diariamente, as mulheres são desrespeitadas, violentadas, assediadas, ou seja, vítimas do machismo, que se faz presente, no filme, nos personagens masculinos.

Fica claro, no filme, que há dois tipos de mulheres: as que são para casar e construir famílias e as que são para ter relacionamentos de um dia, para se divertir, como diz o senso comum. A mulher brasileira é estereotipada quando se trata de sexo e se ela não mostra uma resistência sólida, então, entende-se que a mesma está concordando com a relação sexual, o que pode ser observado em uma das cenas em que a Lígia é agarrada por um dos seus clientes (Jonas Bloch), simplesmente por ele entender que ela era “fácil”, já que tinha mostrando as suas partes íntimas, em resposta a uma pergunta do cliente (DESOUZA; BALDWIN; ROSA; 2000).

No que diz respeito ao assédio, o Brasil é o país onde há a cultura do estupro e assediar uma mulher na rua parece estar intimamente ligada ao “ser homem”, já que, aos olhos do machismo, é aceitável tal comportamento, pois as condutas de masculinidade são construídas culturalmente, através da televisão, das músicas, das falas e essa formação, também, é dada dentro das casas por seus pais, tios e até mesmo por suas mães, já que as mulheres não estão livres de também reproduzirem o machismo.

A expansão dos estudos feministas, as discussões de gênero servem, também, para elucidar as pessoas acerca dos malefícios do machismo e favorece a emancipação da mulher, além de abrir a pauta sobre os direitos das mulheres. Apesar de não vivermos, ainda, em uma sociedade ideal, com a disseminação da informação pode-se quebrar a resistência que o

machismo tem e, conseqüentemente, pode-se ter um aumento da equidade entre os gêneros e uma diminuição de casos de violência. Tem-se aí uma esperança.

Desta forma, o filme seria aplicado para se ter uma visualização da situação que se quer discutir. Traz em si exemplos do cenário brasileiro e pode servir para mostrar sentimentos que vêm junto com as ações humanas. Pode ser utilizado para fazer o sujeito-espectador obter empatia ao mesmo tempo em que traz a tona uma crítica social que deve ser disseminada, resultando, então, em uma reflexão acerca de vários tipos de comportamentos.

Quanto ao apreço estético, fica por conta da exposição do feio que tem o seu teor de sublime. Os personagens e a filmagem foram feitos sem grandes toques de embelezamento, o que também pode suscitar discussões. É o contrário do cinema hollywoodiano, onde tudo é lindo, limpo e impecável. *Amarelo Manga* (2003) revolve o sujeito-espectador de outros modos.

Uma das facetas humanas é colocada à mostra nessa narrativa e a descrição, por melhor que seja o relato, não substituirá a experiência que só quem assiste pode ter. Para além do movimento estético, o cinema, representado pelo filme em questão, também é uma boa opção para provocar o sujeito-espectador acerca da discussão sobre a indústria cultural, retratando o seu viés crítico.

Para Adorno (2015), “as obras de arte são cópias do vivente empírico, na medida em que a este fornecem o que lhes é recusado no exterior e assim libertam daquilo que as orienta a experiência externa coisificante” (p. 16). Logo, na mesma proporção em que é composta da existência empírica, volta para ela como uma negação e pode ser interpretada como uma relação de resistência, posto que é antítese social da sociedade.

Apesar de outrora Adorno e Horkheimer (2006) terem dito que o cinema não precisaria mais se apresentar como arte, pois não passava de um negócio, criticando o fato de ser usado como ideologia para legitimar o que era produzido, Adorno, conforme demonstrado até então, reconsidera e percebe o cinema como um potencial de mediação formativa.

Por meio do cinema é possível potencializar a consciência crítica, sabendo utilizá-lo, além de proporcionar uma experiência sensível. Dentro de uma democracia real, a autonomia que pudesse vir através de instrumentos sensíveis, lutando contra a semiformação, deveria ser estimulada, porém é sabido que há uma resistência quanto a isso e, mais uma vez, a urgência de uma educação que emancipe, de uma formação crítica se faz presente.

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 2012, p. 183, grifos nossos).

Afirma-se, desse modo, que a realidade social oferece inúmeros motivos para que se fuja dela e o cinema também pode ser considerado uma fuga, mas, para além de ter o cinema como uma arte de fuga, ele carrega em si um potencial transformador na medida em que apresenta ferramentas para que essa mesma sociedade seja destruída.

Por meio de uma pedagogia voltada à experiência, à emancipação, o sujeito terá a oportunidade de enxergar a realidade a partir de outro viés, ou a partir de outras perspectivas que lhe serão abertas com a expansão do seu entendimento sobre o mundo. Haja vista que, para Adorno (1994c, p. 198-9), “não é o olhar enquanto tal que pretende de um modo imediato o absoluto, mas o próprio modo de olhar, a ótica geral é que vem a ser modificada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, esse estudo tem o seu início tratando da concepção que Adorno tem de formação, para tal, passou-se por sua formação familiar, musical e acadêmica por entender que, seguindo a lógica da pesquisa, o resultado de quem o sujeito se torna se dá a partir do meio no qual ele vive.

Nota-se que Adorno desenvolveu trabalhos na área da estética, o que lhe foi proporcionado o contato desde pequeno, dentro da Teoria Crítica da sociedade, proposta vinculada à Escola de Frankfurt da qual foi membro ativo e até diretor. A formação cultural para o filósofo é traduzida como semiformação (*Habbildung*) por os sujeitos dentro do capitalismo tardio não terem uma formação completa, mas acreditar que ela é plena. Isso acontece por os semiformados se alienarem por a sociedade ser mergulhada na indústria cultural, conceito pelo qual Adorno e Horkheimer são bastante conhecidos.

Entende-se, a partir disso, que a cultura da qual o indivíduo faz parte exerce grande influência sobre o tipo de sujeito que será formado, uma vez que é adquirida, aprendida na medida em que se vive nela. Logo, se a sociedade tem como alicerce a instrumentalização da razão, os sujeitos que daí se formarão terão os seus espíritos reificados, ou seja, são transformados em objetos aos quais pode-se manipular ao bel-prazer do geral dominante.

Dentro de tal sociedade, a razão, como já mencionado, torna-se instrumentalizada e o indivíduo semiformado encontra uma forma de fugir no tempo livre, entretanto, na ânsia de não ter desprazer, tal tempo não pode ter nada que lembre o tempo não-livre, o que causa a imbecilidade de muitas atividades oferecidas por estas oportunizarem qualquer distração que não faça o sujeito refletir.

Isso aproxima o ser humano da selvageria, na mesma medida em que origina a barbárie, reflexo da desumanidade, posto que há o incentivo do individualismo em detrimento do companheirismo enquanto o eu vai declinando-se por ser transformado em alguém igual a vários outros no processo mimético da industrialização da cultura.

Todos os processamentos do sistema têm reflexo na educação, por esta ser, também, uma subdivisão da sociedade semiformada. Assim sendo, a sugestão oferecida por Adorno para que barbáries como a de Auschwitz não aconteçam, por esta ter sido resultado de uma semicultura, é educar para a emancipação, para a experiência, para a autonomia.

Nesse sentido, surge o segundo apontamento deste estudo, que se trata de fundamentos para pensar em uma pedagogia crítica, que reflete em um sujeito crítico, com uma formação voltada para a autonomia, para o pensar por si. Tal pedagogia teria como consequência um indivíduo que se soltaria das amarras sociais por pensar segundo os seus próprios reflexos, não aceitando o que é empurrado pela sociedade.

A pedagogia crítica tem como objetivo possibilitar uma educação que vise formar indivíduos em sua totalidade, desde aspectos educacionais até humanos. Sua vantagem, por ser baseada na teoria crítica da sociedade, é de que ela possa ser autocrítica, atualizar-se de acordo com as demandas sociais, o que, dentro de uma sociedade semiformadora, faz-se urgente para proporcionar uma formação completa, que contenha as suas bases voltadas para a emancipação.

Pode-se surgir o questionamento: como apresentar uma formação que vise a emancipação? De acordo com Adorno (2010), isso pode acontecer com uma educação regulada por meio das contradições. Além disso, uma educação crítica não pode se afastar também de uma educação para a sensibilidade, posto que é importante que as duas inteligências, intelectual e emocional, andem juntas.

Para tal, surge o cinema e o seu potencial crítico-educativo. É por meio dessa arte que, após o esclarecimento da polêmica envolvendo Adorno e suas severas críticas ao cinema, pode-se sensibilizar ao mesmo tempo em que forma um indivíduo crítico, desde que haja uma intervenção crítica por parte de um professor, por exemplo, ou pelo próprio sujeito formado em uma pedagogia que vise a sua autonomia.

Para se alcançar o potencial crítico-educativo do cinema é necessário que a ideia de Adorno de mostrar que as contradições seja posta em prática, o que foi demonstrado na seção na qual se vai além do que se vê em um filme, utilizando, para isso, *Amarelo Manga* (2003) e o modelo de Maria, assunto que pode ser bem observado na interpretação que se tem do filme. Assim sendo, entende-se que o trabalho em questão conseguiu alcançar o que se propôs. Além disso, é válido enfatizar que em um lugar onde não há atividades culturais a violência transforma-se em espetáculo, algo que já acontece em uma sociedade bárbara.

O cinema, nesse sentido, carrega a possibilidade de construir conhecimentos na proporção em que é feita a sua leitura a partir de um viés crítico, no qual filtra-se as influências enviadas pela indústria cultural, pois entende-se que o cinema pode educar e a finalidade de qualquer ação educativa é possibilitar ao povo que ele faça conhecimento.

Entretanto, a formação pelo audiovisual, para além de uma apreciação estética, não pode resumir-se ao gosto daquele que escolhe os filmes, uma vez que, como exposto no estudo, qualquer gênero fílmico carrega um potencial crítico-educativo por servir para demonstrar uma contradição. Somado a isso, uma educação por meio de uma obra de arte tem a função de sensibilizar, o que se faz imprescindível em uma sociedade abrutecida, cinza. O cinema, com todas as suas cores, com todo o seu brilho, dentro do resultado da pesquisa, ao mesmo tempo em que traz um deleite, pode ajudar a construir um sujeito sensível, crítico e emancipado, por isso, sempre haverá alguém que advogará sobre a necessidade da assimilação filosófica da arte para transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Carta a Thomas Mann de 5 de julho de 1948. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2002a. Caderno Mais!
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- _____. 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) p. 7 – 40.
- _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 2012.
- _____. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 2001.
- _____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- _____. **Minima Moralia: Reflexões a partir da vida lesada**. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.
- _____. Notas sobre o filme. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994a. p. 100-107. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- _____. Teses sobre sociologia da arte. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994b. p. 108-114. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- _____. Caracterização de Walter Benjamin. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1994c. p. 188-200. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- AMARANTE, Paulo; COSTA, Ana Maria. **Diversidade Cultural e Saúde**. Rio de Janeiro: Cebes, 2012.
- AMARELO Manga**. Direção: Cláudio Assis. Produção: Paulo Sacramento e Cláudio Assis. Roteiro: Hilton Lucena. São Paulo: Olhos de Cão Distribuições, 2003. DVD (101 minutos). son., color., áudio em português. Drama.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2014.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico)
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Markron Books, 1996.
- DESOUZA, Eros; BALDWIN, John R.; ROSA, Francisco Heitor da. **A Construção Social dos Papéis Sexuais Femininos**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 3, n. 13 p.485-496, 2000.

- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação.** – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- EISENSTEIN, Sergei. **O Sentido do Filme.** Trad. Teresa Ottoni. – Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- FILHO, Ciro Marcondes. **O Princípio da razão durante:** Da Escola de Frankfurt à crítica alemã contemporânea: nova teoria da comunicação III: tomo II. – São Paulo: Paulus, 2011. – (Coleção Comunicação)
- FREITAG, Barbara. **A TEORIA CRÍTICA: ONTEM E HOJE.** 3 ed. São Paulo: editora brasiliense: 1990.
- GEERTZ, Clifford. **La Interpretación de las Culturas.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- GIROUX, Henry. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato;** trad. Ernani Rosa – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 65-75.
- HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **TEXTOS ESCOLHIDOS;** traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983a. p. 117-154. (Os pensadores)
- _____. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **TEXTOS ESCOLHIDOS;** traduções de José Lino Grünnewald... [et al.]. – 2. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983b. p. 155-161. (Os pensadores)
- KLUCKHOHN, Clyde. **Mirror for man: The relation of anthropology to modern life.** New York: Whittlesey House, 1949.
- KLUGE, Alexander. Alexander Kluge: Theoretical Writings, Stories, and na Interview. **October Journal,** no. 46, 1988, p. 23-59. Entrevista concedida a Stuart Liebman.
- MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zélia Maria Neves. **Antropologia: Uma Introdução.** São Paulo: Atlas, 2006.
- MENZE, C. (1981): “Formación”. IN: SPECK, J.; WEHLE, G. (coord.) **Conceptos fundamentales de Pedagogía.** Barcelona. Herder. p. 267-297.
- MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia.** tomo IV : Q-Z / José Ferrater Mora ; [tradução: Maria Stela Gonçalves... et al.]. 2. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOBRE, Marcos. **Curso livre de teoria crítica.** Marcos Nobre (org.) – Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- OLIVEIRA, J. L. M. **O conceito antropológico de Cultura.** Universidade Católica de Brasília. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/Oconceitoantropologico deCultura.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2017.

- PUCCI, Bruno. A filosofia e a música na formação de Adorno. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade – v. 24, n. 83, p. 377-389 – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2003.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al.). – 3. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. – (Coleção formação de professores)
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1984. – (Coleção Primeiros Passos)
- VILELA, Rita Amelia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007, p. 223-248.
- WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt**: história, desenvolvimento teórico, significação política – Rio de Janeiro: DIFEL, 2006.
- XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema** (antologia)/organização Ismail Xavier. – 1ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- YÚDICE, GEORGE. **A conveniência da cultura**: usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **O poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis: Vozes, 2001.