

## DO SISTEMA EDUCACIONAL E O DESAFIO DA FUNDAÇÃO DE UM NOVO HOMEM ENTRE A ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICO-TÉCNICA E A FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL

Luiz Carlos Mariano da Rosa<sup>1</sup>

**RESUMO:** Detendo-se nas relações entre a organização científico-técnica e a formação econômico-social, o artigo, baseado em uma teoria crítica que correlaciona em sua perspectiva as reflexões de Marcuse, Adorno e Bourdieu, investiga o sistema educacional e a sua condição como *locus* de reprodução e *locus* de possibilidades no âmbito de uma organização social que traz como fundamento uma racionalidade produtivista cuja lógica impõe valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que convergem para um tipo de humanismo e uma espécie de humanidade que resultam dos determinismos histórico-culturais e socioeconômicos, os quais encerram leis que não demandam senão o seu conhecimento e a sua dominação prática por parte do sujeito (agente), cabendo ao processo formativo-educacional o desafio de produzir a sua conscientização e libertação, à medida que perfaz um projeto que implica na fundação de um novo homem e na construção de outra modalidade de existência.

**Palavras-chave:** Educação; Marcuse; Adorno; Humanismo; Bourdieu.

## OF THE EDUCATIONAL SYSTEM AND THE CHALLENGE OF FOUNDATION OF A YOUNG MAN BETWEEN THE ORGANIZATION SCIENTIFIC-TECHNICAL AND THE ECONOMIC-SOCIAL FORMATION

**ABSTRACT:** Focusing on the relationships between the organization and the scientific-technical social-economic formation, the article, based on a critical theory that correlates the reflections on your perspective Marcuse, Adorno and Bourdieu, investigates the educational system and its status as the *locus* of reproduction and *locus* of possibilities within a social organization that brings the grounds of a productivist rationality whose logic imposes values and practices, conducts and behaviors, needs and goals, which converge to a kind of humanism and a kind of humanity that are the result of historical determinism cultural and socioeconomic factors, which contain laws that require nothing but your knowledge and its practical domination by the subject (agent), being the formative-educational process the challenge of producing their awareness and liberation, as it makes a design that implies the formation of a new man and the construction of another mode of existence.

**Key-words:** Education; Marcuse; Adorno; Humanism; Bourdieu.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR/SP) e Pós-Graduado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (UGF/RJ); E-mail: [marianodarosaletas@terra.com.br](mailto:marianodarosaletas@terra.com.br)

## ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Fingindo ignorar que a sua existência como tal não emerge senão através de uma determinada comunidade histórico-cultural e de uma formação econômico-social específica que perfaz a sua realidade concreta e se lhe está atrelada originariamente, à medida que é com o arcabouço das suas relações, processos e estruturas que cabe desenvolver a sua atividade e antes construir o seu projeto, à instituição escolar e à sua condição, que embora pressuponha transcendência não pode guardar raízes em outro mas apenas no solo onde atua e nas fronteiras que a detém, o artigo em questão impõe uma análise crítica que converge para sublinhar o esvaziamento de sentido para o qual tende o seu funcionamento em um contexto que mostra que se lhe compete atender às demandas que envolvem os objetivos e as necessidades do sistema social o caráter da lógica que preside a sua organização implica, em função da irracionalidade dos efeitos que produz, na irreversível tensão que envolve a sua transposição, encerrando um paradoxo que reclama um movimento de superação que, abrangendo o seu aspecto contedutístico-formal, confira ao fenômeno educacional a possibilidade de escapar à desintegração ética e lógica (cultural) que, sintomatizando o “para quê?” adorniano<sup>2</sup>, se lhe é imputada pela impotência científico-técnica no que concerne à transformação qualitativa da sociedade, cuja incapacidade concorre para a redução do seu trabalho e do resultado que propõe, tendo em vista que o torna não menos do que um símbolo, um monumento que remete ao horizonte de “ídolos”: “conhecimento-ídolo”, “liberdade-ídolo”, “igualdade-ídolo”, entre outros.

Subjacente aos princípios envolvidos no exercício da prática didático-pedagógica, a exposição dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais não emerge senão como instrumento de dominação, à medida que impõe através da sua atividade os símbolos de um arcabouço ideológico que carrega os valores do poder político, socioeconômico e histórico-cultural que subjaz ao conceito de universalidade implantado pelo fenômeno que tende, em

---

<sup>2</sup> “No instante em que indagamos: 'Educação — para quê?', onde este 'para quê' não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior.” (ADORNO, 1995, p. 140)

última instância, à polarização que implica civilização e barbárie, remetendo, dessa forma, ao “colonialismo”, cuja noção, longe de se restringir às relações envolvendo as nações que, em virtude do vocabulário imperialista, encerram esta prática, não deixa de alcançar, obviamente, na esfera nacional, os grupos minoritários que, para além da questão étnica, permanecem relegados à margem da ordem sociopolítica, demandando uma integração que supõe a subtração *a fortiori* das diferenças em face da transformação da coesão em homogeneização cultural no âmbito do sistema.

Nesta perspectiva, pois, o artigo se detém na crise do processo formativo-educacional que se na contemporaneidade emerge em virtude de questões histórico-culturais, não consiste senão na expressão mais desenvolvida da desestabilização social, ou, melhor dizendo, político-social, tendo em vista que, transpondo as fronteiras que encerram o acontecimento de ensino-aprendizagem à formação da consciência de si e ao aperfeiçoamento moral, em última instância, o que se impõe, escapando à interpretação “subjetivista” da subjetividade na esfera da organização social que traz o capital como fundamento, é uma construção que emerge do trabalho social sob a acepção de uma experiência objetiva desenvolvida através da interação social e da relação com a natureza, perfazendo a verdade, dessa forma, um fenômeno condicionado objetivamente, não subjetivamente (MAAR, 1995).

Sublinhando o racionalismo cientificista como princípio da atividade didático-pedagógica a leitura em questão mostra que, encerrando desde uma estrutura curricular até um paradigma avaliativo que implicam a noção de meritocracia<sup>3</sup>, a sua aplicação converge para uma integração lógica (cultural) que nega a margem de ambiguidade e o campo das divergências que a dialética carrega, sobrepondo-se à tensão que não apenas a caracteriza mas envolve a própria vida e que, não por outra razão, tem um peso determinante no acontecimento formativo-educacional, perfazendo a sua negligência uma condição que, prometendo a emancipação humana, coloca à disposição dos sujeitos um arcabouço de

---

<sup>3</sup> “A ideologia carismática que imputa à *pessoa*, a seus dons naturais ou a seus méritos, a inteira responsabilidade por seu destino social, exerce seus efeitos para muito além dos limites do sistema escolar: não há relação hierárquica que não tenha uma parte da legitimidade, que os próprios dominados reconhecem, de sua participação, confusamente percebida, na oposição entre 'instrução' e ignorância.” (BOURDIEU, 2007a, p. 363, grifo do autor)

recursos e conteúdos que, circunscritos à dimensão lógico-metafísica, de cujas fronteiras a ordem social emerge, torna-se incapaz de promovê-la, à medida que a sua ideia permanece relegada ao campo da abstração, não alcançando a concreticidade dos homens como tais nas relações que desenvolvem entre si, tendo em vista que, guardando raízes nas fronteiras da dialética, não demanda senão a sua inserção no pensamento e na prática educacional, conforme a necessidade envolvendo a correspondência com a realidade que um processo de transformação qualitativa requer (ADORNO, 1995).

Nesta perspectiva, na qual a eficácia dos determinismos sociais, especificamente no que tange aos que envolvem a dominação, não guarda correspondência senão com a ignorância no que se lhes respeita, constituindo-se, neste processo que encerra os “sujeitos” em condição de alienação, o conhecimento e a revelação elementos que intervêm para a superação desse estado em função da supressão da inconsciência, sobrepondo-se aos fundamentos da “violência simbólica”<sup>4</sup>, convergindo para a sua libertação, se a identificação e a definição das possibilidades atreladas ao processo formativo-educacional e à situação de ensino-aprendizagem demanda não menos do que uma teoria crítica capaz de abstrair-se da organização e utilização práticas dos recursos da instituição escolar, a negação do universo de fatos que encerra o contexto final da validação que deve perfazê-la se contrapõe ao arcabouço da metafísica, tendo em vista que o que se impõe à transcendência não é senão um caráter rigorosamente histórico, não guardando as metas senão uma condição de aplicação, execução, realização, que corresponda à necessidade real do corpo social em questão, da comunidade educacional, em última instância.

Uma “realidade” passível de observação e normalização, cálculo, classificação e domínio, que não se impõe senão como refém de um processo que, adequando meios a fins, encerra uma racionalidade instrumental, eis o papel relegado à “natureza” dos protagonistas da situação de ensino-aprendizagem, sintomatizando a incapacidade do sistema educacional de corresponder às necessidades da “humanidade verdadeira”, cuja “essência”, para além da

---

<sup>4</sup> “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 19)

utopia, se lhe cabe construir, tornando-se relevante, nessa perspectiva, a correlação envolvendo o “ser” e o “dever-ser” como fronteiras constitutivas da totalidade que implica a instituição educacional, consistindo a concreticidade histórico-cultural que representa aquela condição o fundamento através do qual o movimento de transcendência em direção ao último estado será realizado, perfazendo o processo formativo-educacional um projeto que não envolve senão o próprio homem que, a despeito do determinismo social, se sobrepondo à condição de sujeito livre imputada pelo pensamento filosófico e o seu elemento humanista espiritualista, converge para um horizonte que o caracteriza como um agente, uma “potência” determinante, conforme defende a leitura bourdieusiana. Movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, eis a correlação que se impõe ao processo formativo-educacional, que longe de se caracterizar como um fenômeno que se circunscreve à monotonia sem fim de um ciclo constantemente repetido, não converge senão para as fronteiras que implicam na construção de uma verdadeira história.

#### **DO SISTEMA EDUCACIONAL – ENTRE A ORGANIZAÇÃO CIENTÍFICO-TÉCNICA E A FORMAÇÃO ECONÔMICO-SOCIAL**

Se “racional” é um modo de pensar e de agir que está orientado para reduzir a ignorância, a destruição, a brutalidade e a opressão” (MARCUSE, 1967, p. 140), à relação envolvendo o processo formativo-educacional e a situação de ensino-aprendizagem o que se impõe não é senão uma abordagem político-social, à medida que os efeitos da desordem do sistema (tal qual, dentre outros, a fome, por exemplo), ameaçando a própria existência humana, a despeito do desenvolvimento científico, ainda se caracterizam como uma realidade concreta, sobrepondo-se à organização científico-técnica e às possibilidades que se lhe permanecem atreladas no tocante à sua superação, tendo em vista o predomínio das formas sociais em detrimento das soluções “racionalis”, convergindo para a perspectiva que assinala que a incapacidade da ciência de engendrar através da sua atividade a emancipação, pressuposta em sua construção, guarda correspondência com os liames que mantém com a formação econômico-social prevalecente, que se lhe torna determinante, condicionando

também o sistema educacional em um contexto que traz como fundamento uma racionalidade produtivista que submete o sentido ético do seu funcionamento à influência das questões econômicas.

A união da produtividade crescente e da destruição crescente; a iminência de aniquilamento; a rendição do pensamento, das esperanças e do temor às decisões dos poderes existentes; a preservação da miséria em face de riqueza sem precedente, constituem a mais imparcial acusação – ainda que não sejam a razão de ser desta sociedade, mas apenas um subproduto, o seu racionalismo arrasador, que impele a eficiência e o crescimento, é, em si, irracional. (MARCUSE, 1967, pp. 16-17).

Determinada pelo arcabouço de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que se impõe à cultura material e intelectual que faz parte da sua herança, eis a conclusão para a qual converge a maneira pela qual a instituição educacional estabelece a organização da vida de seus “membros” no que tange à tendência que desenvolve na esfera das alternativas históricas que lhe são propostas no âmbito do sistema social, o que implica não menos do que um resultado que emerge do jogo dos interesses dominantes, perfazendo um projeto que, moldando totalmente o universo da palavra e da ação, conforme defende Marcuse, encerra a especificidade de atribuir, através de uma dinâmica que abrange a experiência, a transformação e a organização da natureza, inclusive “humana”, a condição de um mero material de dominação.

Termos descritivos, ilusórios ou operacionais - eis as fronteiras para as quais tendem as categorias da teoria social crítica que, caracterizando-se como essencialmente negativas, não perfaziam senão originariamente conceitos oposicionistas, à medida que a sua emergência guarda correspondência com a necessidade de recusa e subversão que foram corporificadas pelas forças sociais no contexto da sociedade européia do século XIX, cujas contradições reais coube definir, tal como o fez através da construção de “sociedade”, que identificava o antagonismo envolvendo as esferas social e política, conforme “indivíduo”, “classe” e “família” designavam zonas de tensão e forças que se sobrepunham às condições então estabelecidas, se lhes mantendo, enfim, à margem (MARCUSE, 1967).

Nessa perspectiva, o que se impõe é a condição da instituição escolar no âmbito da organização social na qual se carrega a conotação de *locus* de reprodução em função de um “totalitarismo” que emerge da coordenação técnico-econômica, cuja operação não se

desenvolve-se através da manipulação das necessidades que guardam raízes nas fronteiras dos interesses adquiridos, para cumprir o papel que paradoxalmente a sua construção identitária se lhe destina, tornando-se também um *locus* de possibilidades, o que se lhe cabe, através do processo formativo-educacional e da situação de ensino-aprendizagem, de acordo com a concretude histórico-social, é a objetivação do conhecimento sob a forma de conscientização acerca das forças que convergem para perfazer os determinismos da vida histórico-cultural e a neutralização dos fatores que os engendraram, implicando na libertação do indivíduo (agente, no caso) de tudo aquilo que na referida esfera se lhe escapa ao controle eficaz, consistindo esse fenômeno obviamente não em uma realidade absoluta, à medida que pressupõe não um fato acabado, mas um “projeto”.

Ciência e tecnologia, mercados e burocracias, disciplina e autodisciplina – eis as forças de racionalização que, entre outras, se correlacionam no desenvolvimento de todas as esferas da existência sócio-histórica, perpassando desde a produção econômica até a cultura, além da sexualidade e da própria personalidade, como também a guerra, o direito e a administração, convergindo para uma concepção civilizatória cujo modelo sobrepõe, em suma, o aspecto formal à parte substantiva, à medida que em detrimento dos fins e valores da ação prioriza a sua calculabilidade, guardando a especificidade que assinala que a finalidade que se impõe ao processo de racionalização da ordem social não perfaz um fim em si mesmo um meio generalizado que viabiliza indiscriminadamente, no que concerne a todos os fins substantivos, não menos do que a sua procura deliberada.

“Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram, em grande proporção, do próprio indivíduo” (MARCUSE, 1967, p. 28). Se o que se impõe ao processo formativo-educacional é a necessidade de se sobrepor ao sentido que restringe a ação no âmbito das relações sociais para as quais converge sob a acepção de uma mera concretização de regras preestabelecidas, se lhe negando a condição de abertura que se caracteriza como essencial na emergência do acontecimento que envolve o ensino e a aprendizagem, encerrando-o nas fronteiras do determinismo, simultaneamente se lhe cumpre superar uma concepção do universo social que atribui aos sujeitos uma autonomia e uma

consciência sem medida no que tange ao exercício de suas ações e interações, que implica uma interpretação que não alcança a realidade concreta, que se lhe escapa, assumindo um caráter ilusório, tendo em vista que, além disso, a perspectiva subjetivista, circunscrevendo-se à experiência imediata do ator como indivíduo, se sobrepõe às condições objetivas que justificam o desenvolvimento do ensaio prático subjetivo.

À questão que envolve a possibilidade de criação da liberdade no âmbito de uma ordem de produção caracterizada pela transformação do homem em objeto de dominação, o que se impõe não é senão o modo como tal processo será instaurado, o qual não emerge por si mas guarda correspondência com o próprio que se mantém sob sujeição, à medida que vivencia uma carga de necessidades que traz como fundamento um conteúdo e uma função sociais engendradas através da determinação de forças externas que escapam ao controle do indivíduo, convergindo o seu desenvolvimento e a sua satisfação para as fronteiras da heteronomia, independentemente do fato de que a sua reprodução e conseqüente incorporação e identificação não se lhes destitui a condição de produtos de uma organização social no âmbito da qual o interesse dominante demanda não menos do que um sistema de repressão.

A instituição escolar emerge, dessa forma, como eixo de uma ordem cujo arcabouço guarda correspondência com um sistema de condicionamento no que concerne às necessidades humanas e a sua satisfação, à medida que, transpondo as fronteiras biológicas, a sua intensidade e até o seu caráter se impõem nesta perspectiva, tendo em vista que a possibilidade envolvendo a sua existência ou não como tal, sob a referida condição, não depende senão dos interesses da organização social, convergindo para um contexto que implica na distinção entre aquelas que mantêm relação com a superimposição determinada ao indivíduo através de um processo de repressão que encerra interesses sociais particulares e aquelas que têm direito indiscutível à satisfação (vitais), as quais, respectivamente, perfazem as categorias que, designando condições objetivas no que tange ao padrão em questão, definem “veracidade” e “falsidade” (MARCUSE, 1967).

Nesta perspectiva, se a estereotipicidade e a repetitividade caracterizam as atividades desenvolvidas no âmbito da situação de ensino-aprendizagem, que converge para reduzir o processo formativo-educacional ao formalismo de um exercício que atribui preeminência ao



“conteúdo morto” do saber, encerrando uma condição que não transpõe as fronteiras da informacionalidade e alcança uma integração que não emerge senão através da manipulação e da doutrinação, ao dimensionamento do processo avaliativo o que se impõe, sobrepondo-se ao vazio conceitual que se lhe atribui estado de neutralidade, não é senão um arcabouço paradigmático de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que concorre para uma concepção de mundo e educação que a atividade pedagógica inescapavelmente encarna, a despeito da compreensão ou não do agente que a desenvolve, cujo exercício guarda ecos e latências que assinalam a pura formalidade das noções que envolvem liberdade e igualdade, as quais, implicando na pressuposição de cidadania, emergem sob a acepção de categorias que existem em e por si mesmas, dissociadas dos homens e da sua concretude sócio-histórica, perfazendo um contexto que na situação de ensino-aprendizagem confere ao indivíduo “abstrato”, no sentido de um sujeito autônomo, e às suas capacidades, independentemente da coletividade, a conquista de um resultado que não ultrapassa o horizonte da auto-realização pessoal, à altura do horizonte ideológico que circunscreve a referida relação que, por essa razão, se disponibiliza recursos e instrumentos para a transformação social não possibilita que a sua eficácia supere a esfera da vida privada, mantendo-se no âmbito de controle do sistema, que cumpre a responsabilidade de satisfazer as necessidades em virtude do fato de que estas trazem como origem a sua própria lógica e funcionamento, constituindo-se, em suma, produtos de forças externas que, dessa forma, encerram a conotação de falsidade.

À perspectiva em questão, concernente à alienação, o que se impõe não é senão a capacidade da ordem em referência de colocar em crise a sua noção e as implicações que carrega, tendo em vista a sua produtividade e eficiência, que não converge senão, aumentando e disseminando comodidades, para a transformação do resíduo em necessidade, tanto quanto da destruição em construção, segundo a leitura de Marcuse, perfazendo um contexto que atribui ao mundo objetivo a condição de uma extensão da mente e do corpo, encerrando uma identificação entre os indivíduos e a existência que o sistema se lhes obriga a ter que, possibilitando o seu desenvolvimento e satisfação, configura uma “realidade” que, neste sentido, se torna uma etapa mais progressiva do fenômeno, que alcança, integralmente, o

caráter objetivo, sobrepondo-se os resultados positivos do progresso à “falsa consciência” de sua racionalidade que, em face disso, emerge, enfim, como verdadeira (MARCUSE, 1967).

### **DETERMINISMO VERSUS CONHECIMENTO: da forma abstrata e geral de objetividade e a lógica dialética**

Defendendo que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual obedece ao movimento que se desenvolve da interioridade para a exterioridade, a leitura bourdieusiana assinala um processo, no tocante aos indivíduos, que envolve a incorporação de um conjunto de disposições que guarda correspondência com a conduta característica da posição específica na estrutura social que se impõe à sua formação inicial no âmbito social e familiar, cujo *habitus*, derivado do ambiente familiar ou oriundo da classe social, determina os sujeitos, condicionando-os, à medida que, embora escapem à influência exercida do exterior para o interior das normas e constrangimentos típicos do arcabouço em questão, tendem, contudo, a atualizá-lo, não perfazendo um direcionamento mecânico, mas constituindo-se princípios de orientação passíveis de adaptação segundo as circunstâncias implicadas, concorrendo para uma articulação dinâmica entre as condições estruturais originais que formam o sistema de disposições do indivíduo e se perpetuam por meio deste no relacionamento que mantém com o contexto no qual a sua aplicação demanda e o seu exercício acontece, convergindo, em suma, para um processo que encerra a sua reprodução (BOURDIEU, 1983).

Contrapondo-se ao subjetivismo, que sublinha o indivíduo circunscrito a si, o qual, caracterizado pela consciência, pela capacidade de reflexão, não se impõe senão através do exercício da autonomia, a leitura bourdieusiana, escapando também ao objetivismo, que estabelece uma relação mecânica entre as condições objetivas e o sujeito em um processo no qual aquelas se tornam determinantes para a ação deste último, defende uma concepção que assinala a preeminência da estrutura social cujo arcabouço, se lhe transmitido como herança, do núcleo familiar ou da classe social de origem, perfaz um patrimônio constituído pelo capital econômico, pelo capital social e pelo capital cultural, alcançando relevância, nesta

última forma, o legado familiar, que converge, por intermédio da “cultura geral”, especificamente, para a construção da própria subjetividade.

Condensada em conceitos tais como *habitus*, campo, capital, a filosofia da ação que a construção bourdieusiana implica, que não se caracteriza senão como “disposicional”, atualizando as potencialidades que se impõem tanto aos corpos dos agentes quanto à estrutura das situações que encerram a sua atuação, traz como fundamento a relação que se desenvolve, nos dois sentidos, entre as estruturas que envolvem os campos sociais (objetivas) e o *habitus* (“subjetivas”, porquê incorporadas, interiorizadas), convergindo para uma leitura que se contrapõe radicalmente aos pressupostos antropológicos que, baseados na linguagem, no que tange à prática, circunscrevem ao âmbito da irracionalidade qualquer ação ou representação que se sobreponha às raízes que guardem correspondência com um indivíduo autônomo, cuja consciência de suas motivações seja total, plena, absoluta (BOURDIEU, 2008).

Se os agentes não alcançam a condição de “sujeitos”, segundo a perspectiva bourdieusiana, nem por essa razão se lhes escapam um caráter ativo e atuante, tendo em vista a impossibilidade da sua redução à esfera que envolve os epifenômenos da estrutura, conforme a interpretação imposta pelo estruturalismo, sob a acepção mais radical desta visão, à qual se contrapõe, sobrepondo-se também a sua filosofia da ação ao arcabouço de noções que o discurso acadêmico incorpora superficialmente (a saber, “sujeito”, “motivação”, “ator”, “papel”, etc.), tanto quanto às oposições socialmente institucionalizadas (tais como indivíduo/sociedade, individual/coletivo, consciente/inconsciente, interessado/desinteressado, objetivo/subjetivo) (BOURDIEU, 2008).

Nessa perspectiva, o que se impõe é a necessidade do processo formativo-educacional e da situação de ensino-aprendizagem superarem a perspectiva que atribui ao homem como indivíduo concreto a condição de “sujeito” no sentido rigoroso que envolve o termo, que não implica senão a noção que, caracterizando-o como livre, converge para a sua identificação como uma potência originária que, guardando transparência para si, encerra a posição dos seus atos, mantendo raízes nas fronteiras que abrangem o pensamento filosófico e o seu elemento humanista espiritualista, cuja construção interpreta sob a acepção de contingência (liberdade, no caso) o que se circunscreve ao horizonte da necessidade social,

não escapando a essa situação de não-liberdade nem mesmo a própria crença na liberdade (QUINIOU, 2000).

Se à dialética marxista o que se impõe não é senão a necessidade de conceber a essência do real no sentido que envolve a verdade concreta da existência humana, sob a aceção que implica uma *praxis* histórica que carrega um caráter não-espiritualizado, compreendendo, pois, o pensamento dialético a tensão crítica entre “é” e “deve”, que não se mantém primeiramente senão como uma condição ontológica que guarda correspondência com a própria estrutura do ser, o estado do qual implica em um reconhecimento que converge para uma prática concreta, à medida que os fatos emergem através de uma aparência de falsidade e negatividade sob o horizonte de uma verdade que se manifesta neles próprios na condição de falsificação ou negação, demandando a referida situação uma avaliação, no tocante à sua verdade, que depende necessariamente de outro universo da locução, cuja lógica, encerrando o projeto de outra modalidade de existência, implica a realização da verdade nas palavras e nos atos, consistindo em uma operação que, contradizendo as instituições e os seus valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, carrega um conteúdo político-social, tornando-se um empreendimento subversivo.

Ao processo formativo-educacional e à situação de ensino-aprendizagem o que se impõe é um paradigma didático-pedagógico que guarde correspondência com a “natureza do pensamento”, tanto quanto do seu objeto, a realidade, que não trazem em sua constitutividade senão a contradição, cuja racionalidade implica desde a tensão entre o “é” e o “deve” que caracteriza o pensamento até a oposição de forças, tendências, elementos, que compreende o movimento do real, perfazendo uma construção que, no tocante às coisas, se desenvolve daquilo que elas não são para aquilo que elas são, sobrepondo-se às abstrações que envolvem a lógica formal e a filosofia transcendente, contrapondo-se também à concreção da experiência imediata que, sujeita à limitações, não escapa à possibilidade de permanecer sob a égide da falsidade<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> À limitação que caracteriza a experiência imediata, tanto quanto à falsidade para a qual, em função disso, tende, o que se impõe é a compreensão do mundo como um universo histórico cujos fatos estabelecidos não emergem senão da prática histórica do homem, constituindo-se, pois, a sua produção, convergindo para uma

Sobrepondo-se à forma abstrata e geral de objetividade, tanto quanto de pensamento, como também do arcabouço de dados da experiência imediata, o que se impõe à lógica dialética é a correlação envolvendo o conteúdo histórico e o conceito que a implica, que não converge senão para a determinação metodológica que abrange do seu desenvolvimento à sua função, possibilitando ao pensamento alcançar a concreção que estabelece o liame entre a sua estrutura e a estrutura da realidade, atribuindo condição histórica à verdade e à razão, que contradiz a ordem instituída em nome das forças sociais existentes, tendo em vista a irracionalidade que estas últimas expõem no que concerne à organização estabelecida, consistindo a contradição na “necessidade” que emerge da própria “natureza do pensamento”, se lhe pertencendo, pois, segundo a dialética, que dessa forma corresponde à natureza da realidade, que se configura como objeto do pensamento e assinala um arcabouço no qual “a razão é ainda anti-razão, e o irracional ainda racional” (MARCUSE, 1967, p. 141).

A manutenção das formas de vida estabelecidas, eis o que se impõe aos modos de pensamento para os quais converge a realidade instituída, cujas estruturas não guardam capacidade senão de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento de valores e práticas, condutas e comportamentos, que os reproduzem e aperfeiçoam<sup>6</sup>, perfazendo um contexto que se contrapõe à lógica das contradições, à medida que detém a sua própria lógica e a sua própria verdade, consistindo o esforço de compreensão que a implica como tal e possibilita a sua transcendência na pressuposição daquela, que se caracteriza como diferente, encerrando uma verdade contraditória.

Nessa perspectiva, o que se impõe é a ambiguidade que caracteriza a natureza da instituição educacional<sup>7</sup>, cuja função, no âmbito da organização social, correlaciona

---

verdade que demanda a superação da objetividade que oculta a correlação dos fatores que a motivaram, perfazendo a referida prática, intelectual e material, a própria realidade, seja nas fronteiras que abrangem os dados experienciais, seja no âmbito da lógica dialética. (MARCUSE, 1967)

<sup>6</sup> A “conservação da ordem social”, segundo a leitura bourdieusiana, não emerge senão através da “orquestração das categorias de percepção do mundo social que, por estarem ajustadas às divisões da ordem estabelecida - e, por conseguinte, aos interesses daqueles que a dominam - e por serem comuns a todos os espíritos estruturados em conformidade com tais estruturas, se impõem com toda a aparência de necessidade objetiva.” (BOURDIEU, 2007, p. 438)

<sup>7</sup> “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no

necessidades antagônicas, convergindo simultaneamente para a instauração de um processo de adaptação do sujeito às estruturas do sistema em vigor e para o desencadeamento de reações que, guardando raízes no acontecimento que envolve a construção do conhecimento e as relações que implica, não tendem senão a desnudar para o indivíduo um reino de possibilidades no que tange à transformação da realidade, tendo em vista a responsabilidade do fenômeno de ensino-aprendizagem tanto de corresponder às demandas do arcabouço econômico-social (que assumem caráter ideológico à medida que dissimulam o concreto em nome da abstração) quanto de disponibilizar recursos para a sua superação.

#### **DA RELAÇÃO ABSTRATA À RELAÇÃO DIALÉTICA E A CONSTRUÇÃO DO “HUMANISMO CONCRETO” E DA “HUMANIDADE VERDADEIRA” ATRAVÉS DO PROCESSO FORMATIVO-EDUCACIONAL**

Cabe àqueles que, em sua formação espiritual, tiveram a felicidade imerecida de não se adaptar completamente às normas vigentes – uma felicidade que eles muito frequentemente perderam em sua relação com o mundo circundante –, expor com um esforço moral, por assim dizer por procuração, aquilo que a maioria daqueles em favor dos quais eles o dizem não consegue ver ou se proíbe de ver por respeito à realidade. (ADORNO, 2009a, p. 43)

Longe de qualquer tipo de paternalismo subjacente à relação de ensino-aprendizagem ou qualquer viés assistencialista para o qual se incline o processo formativo-educacional no âmbito de um sistema que traz como características a desigualdade social e a injustiça, o que se impõe à instituição escolar não é senão a possibilidade acerca da construção de um arcabouço de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que se torne capaz de produzir, entre aqueles indivíduos cuja realidade concreta demonstra uma condição que implica a expropriação da pátria, do trabalho e da sua própria vida, o reconhecimento envolvendo o próximo, uns aos outros, no caso, que se sobreponha às particularidades e contribua para a fundação de uma humanidade que não se circunscreva às

---

que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade.” (ADORNO, 1995, pp. 143-144, grifos do autor)

raízes do humanismo teórico, e que, concomitantemente, promova a conscientização dos sujeitos que, escapando às fronteiras da situação em questão, se lhe guardam “imunidade” estrutural, no sentido de que somente a igualdade e a justiça autorizam a sua verdadeira criação, a saber, aquela que não se submeta à égide de uma universalidade abstrata e, por essa razão, prenhe de alienação, e que tenha como matéria-prima os homens na sua concretude histórico-cultural, convergindo, conforme pressupõe a noção que carrega, para estabelecer a identificação<sup>8</sup> entre todos, não menos do que por todos.

Nessa perspectiva, pois, cada novo indivíduo que com toda a concretude que, correlacionando valores e práticas, condutas e comportamentos, caracteriza a sua vida, não se impõe senão como uma possibilidade, no âmbito da relação de ensino-aprendizagem, no que concerne à manifestação da “essência” do processo formativo-educacional, se o seu exercício corresponde ou não à pureza dos princípios que professa e defende, tendo em vista que a “substância” humana da qual é feita a instituição escolar guarda raízes nas fronteiras que encerram a prática didático-pedagógica, como também a maneira de amar e compreender, sofrer e viver, em suma, que traz em sua instauração e que denuncia se está ou não no caminho das suas intenções humanistas.

Envolvendo as intenções e a ação, os pensamentos e a conduta, o que se impõe, no âmbito do processo formativo-educacional, no que tange ao corpo docente, não é senão uma tensão crescente, à medida que a realidade concreta que se impõe ao exercício da professoralidade resiste à aplicação dos princípios e normas que regem a sua formação e guardam raízes no “estado puro” da relação de ensino-aprendizagem, que converge para as fronteiras que circunscrevem ao “homem interior” ou à interioridade a construção da consciência e dos valores<sup>9</sup>, se lhe submetendo a vida, o destino, a história, como se o que ora

---

<sup>8</sup> Torna-se relevante lembrar a advertência de Adorno acerca da necessidade, do valor, que carrega o referido fenômeno, tanto quanto das consequências da sua ausência: “A incapacidade para a identificação foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas.” (ADORNO, 1995, p. 134)

<sup>9</sup> Nesta perspectiva, à adequação do pensamento (filosófico) ao idealismo, que não converge senão para a noção que defende a supremacia da consciência, segundo o sentido se lhe atribuído no âmbito em questão, o que se impõe é a sua impotência em um mundo empírico cuja condição reclama transcendência e correção em nome de uma racionalidade que, dessa forma, alcança um estado de “pureza” abstrata e geral que, em última instância, se lhe confere imunidade em relação à existência humana e as suas aflições. (MARCUSE, 1967)

se designa como exterior, perfazendo as forças que interagem na constitutividade do mundo social e escapam ao controle humano, representasse tão somente um reflexo e não a estrutura determinante, tendo em vista que além de configurar uma totalidade que o encerra como indivíduo, pressupõe que a possibilidade da sua existência como tal dela depende, tanto quanto que a sua realização demanda com ela correspondência, implicando a sua materialidade um peso de influência e condicionamento que tende a se sobrepor a qualquer outro dentre os fatores que engendram a sua experiência na esfera da coletividade.

Nesta perspectiva, pois, o que alcança relevância é a educação em ideia, que se fixa como tal e de cuja condição assume a defesa da educação em detrimento de homens livres, conforme a perspectiva que se impõe também à própria liberdade, convergindo para uma discussão que pretende a sua realização na vida de todos indistintamente, sobrepondo-se ao caráter formal que, circunscrevendo os valores ao homem interior e prescindindo do trabalho que implica a sua construção na concretude das relações humanas, induz à sua mistificação, à medida que a sua inscrição em um texto constitucional ou nos símbolos de uma pátria não os transformam senão em “ídolos” (“educação-ídolo”, “liberdade-ídolo”, entre outros), visto que apenas servem para santificar os meios clássicos da repressão que, longe de tomar os outros indivíduos onde estão e como são, procura *a fortiori* doutriná-los, se lhes julgando abstratamente, à revelia das condições dadas e a partir das quais se desenvolvem, configurando a aplicação dos referidos princípios uma “violência” em todos os sentidos que, emergindo do empirismo daqueles, perfaz, sim, um dogma, uma ideologia de guerra contra a barbárie<sup>10</sup>!

Ao conhecimento o que se impõe não é senão existir somente em ato, tal como se torna essencial à liberdade um exercício que se desenvolva através do movimento sempre imperfeito que mantém uns e outros, todos, enfim, atrelados aos demais, tanto quanto às coisas do mundo, assim como também às tarefas que cabe cada qual cumprir, tudo isso perfazendo uma combinação que não deixa de emergir dos acasos da situação dos indivíduos, tendo em vista que uma concepção negativa, que a circunscreve a si, isolando-a, contribui

---

<sup>10</sup> “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador.” (ADORNO, 1995, p. 120)



para transformá-la em um princípio de discriminação<sup>11</sup>.

Sobrepondo-se à necessidade de que os agentes sociais enquanto novos indivíduos se ajustem absolutamente ao formato proposto pela instituição escolar, portadora simbólica da noção de humanidade da civilização que representa e diante da qual assume o encargo de produzir a integração ética e lógica que demanda, e distinguindo-se da ideia inviável que assinala a responsabilidade de adaptação da escola às necessidades e desejos dos indivíduos, o que se impõe é uma relação que implica na construção de uma humanidade propriamente dita, de um humanismo concreto que escape às forças deterministas do sistema em vigor e possibilite a consciência da sua atuação e influência, bem como, a partir do conhecimento dos seus mecanismos, o seu controle, convergindo para uma historicidade que transponha as fronteiras que envolvem a interpretação de uma simples soma de fatos justapostos para a concepção que a encerra sob a acepção de uma totalidade que emerge no instante e na sucessão e que, em movimento, se dirige para um estado que confere ao conjunto o sentido.

“Nenhuma sociedade que contradiga o seu próprio conceito, o de humanidade, pode ter plena consciência de si mesma.” (ADORNO, 2009b, p. 53). A construção do “humanismo concreto” e da “humanidade verdadeira” no âmbito do processo formativo-educacional emerge como uma possibilidade de conferir à instituição escolar, sob a acepção que a encerra como uma organização social, um determinado grau de autonomia no que tange ao Estado<sup>12</sup> e à sociedade, convergindo para reduzir a influência e os liames de dependência que se impõem envolvendo a relação que implica a instância educacional e o arcabouço sociopolítico, à medida que a demanda no que concerne à transformação conteudístico-formal da situação de ensino-aprendizagem não tende senão a promover a superação da condição que se lhe é atribuída no sistema capitalista, concernente ao poder dominante, como instrumento de

---

<sup>11</sup> Convergindo para uma perspectiva que assinala que, escapando aos processos teórico-práticos por intermédio dos quais, no tocante ao real, instaura o seu conhecimento e exerce o seu domínio, a liberdade emerge como uma forma de relação que, prescindindo de base metafísica, cabe ao homem desenvolver com o determinismo da experiência, segundo a leitura de Engels. (1976)

<sup>12</sup> “Nas nossas sociedades, o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras, através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe, de maneira uniforme, ao conjunto dos agentes.” (BOURDIEU, 2008, p. 116)

veiculação e renovação da sua ideologia<sup>13</sup>.

Se a “missão” do processo formativo-educacional não envolve senão a pretensão de submeter à essência universal e imutável do homem a existência particular e concreta, singular e real, do indivíduo, segundo a perspectiva essencialista, tendo em vista o objetivo para o qual converge e que não encerra senão a possibilidade que implica no alcance da “perfeição”, o que se impõe é a necessidade de superação da tendência “essencialista” ou “substancialista” que caracteriza a dinâmica que se impõe à situação de ensino-aprendizagem e concorre para a noção que defende uma natureza humana pré-fixada que, correspondendo ao sentido que envolve a “perfectibilidade” iluminística, se mantém subjacente à referida relação, perfazendo a base da estrutura curricular e do tipo de avaliação proposta, sobrepondo-se, em última instância, à leitura que atrela o desenvolvimento humano à esfera da sociabilidade, encerrando a possibilidade de perfeição que carrega, a sua real e concreta perfectibilidade, sob a acepção de um produto histórico.

Sobrepondo-se à definição “substancialista” que caracteriza a relação de ensino-aprendizagem, o que se impõe ao processo formativo-educacional é a instauração de um sistema didático-pedagógico que, tendo como fundamento a noção de que o homem não é, mas se faz, o que implica um processo que envolve comércio e conflito no que concerne à série aberta que emerge das circunstâncias exteriores, não o circunscreva, contudo, às fronteiras do *homo faber*, convergindo para um antiessencialismo que, superando a construção “prometéica” na qual tende a se esgotar, guarde a condição dialética no âmbito de uma operação que não conjuga senão o aspecto passivo (a saber, de que o homem é feito) e o viés ativo (no caso, de que simultaneamente o homem se faz).

Nessa perspectiva, pois, se o que cabe à relação de ensino-aprendizagem é a disponibilização de recursos que implicam da percepção de conceitos (inteligência) à sensibilidade aos valores morais (consciência ética), da sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) à sensibilidade aos valores sociopolíticos (consciência política),

---

<sup>13</sup> “Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inverdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1973, p. 203)

perfazendo um arcabouço simbólico que converge para a reprodução da ordem em vigor, à medida que nas suas fronteiras guarda raízes, delas emergindo, a possibilidade de transformação da realidade concreta, no tocante ao contexto que a encerra, não se impõe senão através de agentes que, sob a condição de portadores sociais das referidas forças, dependem, contudo, concernente à sua formação, do próprio curso do processo em questão, que se sobrepõe à noção de mobilidade social que a expectativa gerada pelo horizonte ideológico descortina e demanda não menos do que a negação do sistema de condicionamento concernente às necessidades humanas e à sua satisfação no âmbito do arcabouço social, tendo em vista a perspectiva que implica na conscientização de que se há, em sua constitutividade, poderes materiais e intelectuais para a instauração de uma sociedade justa e igualitária e a sua viabilização técnica, é a organização da estrutura produtiva, segundo a racionalidade para a qual tende desde a sua fundação e a lógica que a caracteriza, que, permanecendo atrelada à concepção do homem sob a égide do individualismo possessivo, guarda raízes na leitura de um humanismo que originariamente advém da esfera metafísica e que, escapando à vida dos homens e ao solo da sua concretude histórico-social, torna-se refém do arcabouço teórico e do seu movimento especulativo.

## ASPECTOS CONCLUSIVOS

À instituição escolar como organização social o que se impõe é um processo de transformação qualitativa, o que implica não somente na distinção entre “consciência verdadeira”<sup>14</sup> e consciência falsa, mas na sua validação, convergindo para a transposição das fronteiras do interesse imediato para o interesse real, correspondendo a uma necessidade que não envolve senão a negação da positividade, em última instância, a mudança do estilo de vida daqueles que, através das relações de produção que a sua existência reclama, a constituem, enfim, perfazendo-a como tal, a cuja possibilidade de recusa o sistema vigente se

---

<sup>14</sup> Eis as fronteiras para as quais convergem a concepção de educação, segundo a leitura adorniana que, distinguindo-a do processo que envolve a “modelagem de pessoas”, tanto quanto da “mera transmissão de conhecimentos”, converge para sublinhar a capacidade que implica a “produção de uma consciência verdadeira”. (ADORNO, 1995)

contrapõe, se lhe reprimindo com a intensidade que caracteriza o funcionamento do mercado, desde a produtividade até o consumo, tendo em vista a perspectiva que encerra a pretensão de aplicar os princípios do domínio científico da natureza no fenômeno que cabe designar sob a égide que assinala a conquista do homem cientificamente, subtraindo, o referido contexto, dos agentes e veículos sociais, em face do desenvolvimento técnico-científico e dos benefícios que lhe estão agregados, a sua capacidade crítica, que se esgota em si à medida que não dispõe de fundamento lógico para realizar o movimento de transcendência da sociedade.

A definição de alternativas históricas, pois, no sentido de possibilitar a emancipação dos agentes sociais, se lhes conferindo a capacidade de construção da sua história enquanto indivíduos concretos, eis o que se impõe à reflexão que, detendo-se na correlação envolvendo sociedade e educação em seu devir, se caracteriza como essencial para a realização do conteúdo “positivo” do processo formativo-educacional e da situação de ensino-aprendizagem, cuja correlação fundamental converge para a formação social do “sujeito” (agente) que, abrangendo o momento subjetivo do conhecimento e o momento objetivo da subjetividade, implica, em última instância, em uma racionalidade à qual não se impõe senão a experiência formativa dialética. (MAAR, 1995)

Se há uma correlação envolvendo sentido e “liberdade”, que guarda correspondência com o processo de construção do conhecimento e não demanda senão a transposição das fronteiras que circunscrevem ambos a si mesmos, sob a acepção que os subtrai à concatenação do todo, se lhes atribuindo um caráter estático que, escapando à condição de “realidades” substancialmente variáveis, se lhes encerram como consistências fixas, desde sempre existentes, o que se impõe é a questão que envolve a inconsciência em face das forças da imanência na esfera das relações que se desenvolvem na instauração do processo formativo-educacional e da situação de ensino-aprendizagem, tendo em vista o arcabouço ideológico que se lhe sobrepõe, sublinhando uma leitura de “liberdade” que, existindo em si e por si mesma, independentemente da coletividade, implica um exercício que, trazendo o outro como limite (negatividade), guarda o sentido de transcendência, embora atrelado à sua interioridade, à esfera subjetiva, não a ultrapasse objetivamente, esgotando-se como ideia, em sua abstração, negando o seu caráter rigorosamente histórico.

Nesta perspectiva, se a tendência do processo formativo-educacional e da situação de ensino-aprendizagem, da instituição escolar, do sistema educacional, em suma, não é senão, circunscrevendo-se ao seu condicionamento social ou histórico-cultural, permanecer relegada à condição de refém do contexto político-social, econômico-social e sociocultural existente, o que se impõe à teoria crítica não é menos do que o desvelamento das raízes não-acidentais do movimento deste fenômeno que consiste na base da existência sócio-histórica do homem e que guarda, simultaneamente, a capacidade de se lhe tornar contraproducente, à medida que converge para a limitação das suas possibilidades reais e, conseqüentemente, para a alienação, tendo em vista que, incorporando os conteúdos conceituais em termos de um tipo de pensamento (e existência) essencialmente diferente da realidade concreta, da qual se mantém dissociada, em face da ruptura envolvendo o que ora se designa e constitui objeto de elaboração e os sujeitos vivos – agentes, no caso –, o que resulta da separação em questão é o engendramento de um arcabouço imune à contingência empírica, qual seja, sob a acepção de um reino da razão que se lhe está purgado e que, contendo direitos formais, liberdade em si e por si, igualdade abstrata, conhecimento em ideia, entre outros elementos, transforma, conforme assinala a leitura marcusiana, em uma relação abstrata epistemológica (ou ontológica) a relação dialética (concreta) entre a verdade essencial e a verdade aparente<sup>15</sup>.

Longe de impor uma noção de humanidade que, perpassando o arcabouço paradigmático de valores e práticas, condutas e comportamentos, necessidades e objetivos, que não guarda correspondência senão com a formação econômico-social da ordem social em vigor, que em sua estruturalidade carrega a injustiça e a desigualdade, além da tendência irreversível de renovar a referida condição, dissimulando a sua superação dessa forma, para além do sonho ou da mistificação que caracteriza a definição daquilo que não se restringe à esfera de um conceito que emerge *a priori* mas demanda a construção dos homens entre os homens e nos homens, à medida que implica, em última instância, no reconhecimento dos homens pelos homens, o que cabe ao processo formativo-educacional, não é senão engendrar

---

<sup>15</sup> “Os julgamentos da realidade em questão são substituídos por proposições definindo as formas gerais do pensamento, objetos do pensamento e relações entre pensamento e seus objetos. O sujeito do pensamento se torna a forma pura e universal de subjetividade, da qual são removidos todos os particulares.” (MARCUSE, 1967, pp. 135-136)

as condições necessárias para que os agentes sociais, na circunscrição da instituição escolar, possam lançar as bases de fundação de uma nova concepção do significado de humano (ou da humanidade propriamente dita), sobrepondo-se à nominalidade que advém do inegável fato que assinala um percentual significativo dos homens enquanto indivíduos concretos relegados, no âmbito sociopolítico e, conseqüentemente nas demais dimensões que integram o arcabouço social, a um tipo de existência que encerra uma espécie de vida por procuração, que distingue senhores e escravos, dominantes e dominados, que instaura um regime de violência em todos os aspectos (simbólico e físico) em um contexto no qual o sentido da história se impõe através de uma espécie de lógica da coexistência humana e supõe uma correlação interna que abrange as morais, as interpretações do direito e do mundo, os modos de produção e do trabalho, entre outras atividades que, nesta perspectiva, se exprimem uma à outra, formando, em suma, um sistema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor L. W. Crítica cultural e sociedade. Traduzido por Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. In: **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos: Jorge Mattos Brito de Almeida. Col. Leitura. Tradução de Juba Elisabeth Levy (et al.). 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009b, pp. 45-61;

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009a;

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos: Jorge Mattos Brito de Almeida. Col. Leitura. Tradução de Juba Elisabeth Levy (et al.). 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009b;

ADORNO, Theodor L. W-; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix/USP, 1973;

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e  
**vol. 5, num. 10, 2015**

- Guilherme J. F. Teixeira. 1. ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007;
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2008;
- \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Sociologia.** Organizador: Renato Ortiz. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983;
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975;
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976;
- MAAR, Wolfgang L. À Guisa de Introdução: Adorno e a Experiência Formativa. In: Adorno, T. **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967;
- QUINIOU, Yvon. Das classes à ideologia: determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu. **Crítica marxista**, n. 11, pp. 44-61. Pierre Bourdieu. **Crítica marxista**, n. 11, 2000, p. 44-61.