



Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência?

Maria Terezinha Bellanda Galuch^{1,2}

¹Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. ²Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Av. Prof. Mello Moraes, 1721, 05508-030, Cidade Universitária, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: mtbgaluch@uem.br

RESUMO. Nas últimas cinco décadas, a forma de organização do processo de produção ganhou novos contornos: de uma produção rígida, passou-se a uma produção flexível. Esta flexibilização da produção, acompanhada da flexibilização dos produtos e dos processos de trabalho, demanda uma nova formação. Nesse contexto, tanto as propostas educacionais sistematizadas em documentos oficiais que, em última instância, orientam a organização curricular, como em discussões mais gerais sobre a educação que se espera na atualidade é comum a ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico, mediante a valorização da realidade do aluno, como uma das características necessárias para o 'cidadão' do século XXI. Baseando-nos em pressupostos da Teoria Crítica, buscamos compreender os limites dessa formação para o desenvolvimento do pensamento que, de fato, merece ser designação por 'pensamento crítico'. Dos estudos depreende-se que o pensamento crítico implica, necessariamente, a realização de experiência, o que pressupõe teoria, atividade intelectual, reflexão e análise dos fenômenos de modo que seus determinantes sejam revelados.

Palavras-chave: teoria crítica, ensino, aprendizagem.

Development of critical thought and the valorization of reality during the first years of Fundamental Education: day-to-day living or experience?

ABSTRACT. The organization of the production process has modified substantially during the last five decades, or rather, there has been a development from a rigid to a flexible type of production. The flexibilization of production, followed by that of products and processes, demands new forms. Within this context, the educational proposals which are systematized in official documents that, in the long run, direct the curricular organization, such as in more general discussions on education, currently expected, require emphasis on the development of critical thought. This may occur through the valorization of the student's real world as a necessary trait for the 21st century citizen. Current essay, foregrounded on the presuppositions of the Critical Theory, describes the limits of formation for the development of thought that should be denominated 'critical thought'. Critical thought necessarily implies the undertaking of an experience whilst it presupposes theory, intellectual activity, reflection and analysis of the phenomena so that their determinants could be revealed.

Keywords: critical theory, teaching, learning.

Introdução

É sabido que nas últimas cinco décadas a forma de organização do processo de produção ganhou novos contornos: de uma produção rígida, passou-se a uma produção flexível. Esta flexibilização da produção, acompanhada da flexibilização dos produtos e dos processos de trabalho, demanda uma nova formação (HARVEY, 2003; FRIGOTTO, 1995; CORIAT, 1988; ENGUITA, 1991; PALANGANA, 1998; FERRETTI, 1996).

Enquanto a produção de corte taylorista/fordista demandava a formação de sujeitos disciplinados para exercerem funções fixas em empregos estáveis, a

produção flexível demanda sujeitos em constante processo de aprendizagem/atualização, uma vez que o desenvolvimento tecnológico aplicado à produção tanto requer um trabalhador com capacidade de se adaptar às novas tecnologias, como com capacidade de se empregar em novos setores, ou seja, de se adequar a novas condições de trabalho.

Nesse contexto, tanto as propostas educacionais sistematizadas em documentos oficiais que, em última instância, orientam a organização curricular, como em discussões mais gerais sobre a educação que se espera na atualidade é comum a ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico, como uma das características

necessárias ao 'cidadão' do século XXI (DELORS, 1996).

À primeira vista, pode-se pensar que se trata da preocupação em formar uma consciência crítica, que amparada em conhecimentos das diferentes áreas, possa ter a compreensão da realidade objetiva para além daquilo que ela se apresenta aos olhos de todos. Todavia, uma análise mais apurada logo revela que a crítica enfatizada é a capacidade não de discernimento e recusa às condições que geram a desigualdade, a exploração, a exclusão, mas a capacidade de adaptação à sociedade cujas relações sociais de produção são a base da desigualdade, da exploração e da exclusão. Como se pretende, a manutenção da realidade, esta capacidade 'crítica' é exaltada (GALUCH, 2011; GALUCH; SFORNI, 2011; GALUCH; PALANGANA, 2008).

Como esta concepção de pensamento se apresenta na escola? Não raro, a ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico vem ligada à ideia de valorização da realidade do aluno, de valorização de práticas pautadas no cotidiano, da ideia de que a autonomia se desenvolve mediante um ensino em que o aluno é ele próprio ator e autor de sua aprendizagem e do entendimento de que todos os saberes/narrativas devem ter o mesmo valor na escola.

Aparentemente, a valorização da realidade do aluno, aliada à ideia de que todas as narrativas são válidas, pode se apresentar como uma conquista das minorias. Todavia, esta questão merece uma análise mais detalhada, sobretudo no que concerne às implicações para a formação quando o ensino escolar limita-se à realidade/vivências dos sujeitos.

Neste artigo, buscamos compreender os limites desta formação para o desenvolvimento do pensamento que, de fato, merece ser designação por 'pensamento crítico'. Para tanto, buscamos subsídios em estudos de autores da Teoria Crítica, dentre eles Adorno (1995) e Marcuse (1967).

Ênfase na realidade: limites para a experiência

Baseando-nos em pressupostos da Teoria Crítica, falar em pensamento crítico implica, necessariamente, falar na realização de experiência, o que pressupõe teoria, atividade intelectual, reflexão e análise dos fatos e fenômenos de modo que seus determinantes sejam revelados.

Segundo Marcuse (1967), o afinamento entre pensamento e realidade contribui para o indivíduo se expressar de acordo com os princípios e valores considerados hegemônicos e representativos dos objetivos sociais, quer dizer, a sociedade conquista o pensamento. Sobre essa questão, Marcuse completa:

A coordenação do indivíduo com a sua sociedade atinge as camadas da mente em que são elaborados os próprios conceitos destinados a compreender a realidade estabelecida. Esses conceitos são retirados da tradição intelectual e traduzidos em termos operacionais – uma tradução que tem por efeito reduzir a tensão entre pensamento e realidade pelo enfraquecimento do poder negativo daquele (MARCUSE, 1967, p. 108-109).

Portanto, esta forma de compreensão da realidade minimiza a possibilidade de o pensamento ser negativo e a possibilidade do exercício da crítica. O conceito tem uma história cujo caminho entrecruza sujeito e objeto; e a história é a síntese entre a continuidade e a ruptura dos acontecimentos. Se a preocupação recai apenas sobre a ruptura, perde-se o elo da história e o movimento do objeto. Da mesma forma, privilegiar apenas a continuidade é perder de vista a possibilidade de mudanças e de a realidade ser outra. O conhecimento vai ganhando contornos dessa história, de seus atores e de sua época. Omitir isso é anulá-lo. Tomando-se por base discussões de Horkheimer e Adorno (1985), compreende-se que reduzir cada evento, cada fato à sua época é próprio de uma visão factual, positivista.

O conceito é a expressão do objeto que foi compreendido depois de se ter refletido sobre ele. Segundo Marcuse, quando uma coisa é compreendida passa a ser

[...] objeto de pensamentos e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetos reais da experiência imediata e, não obstante, diferentes deles. 'Idênticos' no quanto o conceito denota a mesma coisa; 'diferentes' no quanto o conceito seja o resultado de uma reflexão que tenha entendido a coisa no contexto (e à luz) de outras coisas que não apareceram na experiência imediata e que 'explicam' a coisa (mediação) (MARCUSE, 1967, p. 109).

Isso quer dizer que o entendimento ocorre tendo em vista a relação com outros elementos, outros aspectos e outros determinantes, que na experiência imediata não se mostram facilmente. O objeto de pensamento, mesmo igual, é diferente do objeto da experiência empírica imediata; à proporção que se aproxima e se torna idêntico aos objetos da experiência imediata, se torna também diferente desses objetos – o conceito é fruto de reflexão.

Os homens, na sociedade tecnológica desenvolvida, são guiados por princípios que expressam e validam o *status quo*. Nesse contexto, o pensamento tem a possibilidade de chegar aos fatos e posicionar-se contrariamente a eles, se conseguir ultrapassar aquilo que à primeira vista os fatos são, ou seja, se alcançar os fatores e se vencer a cortina da experiência imediata. E atrás dessa cortina estão os

sujeitos, quer dizer, eles próprios como fatores dos fatos. Estão

[...] não como sujeitos do senso comum, como na análise lingüística, nem como os sujeitos ‘purificados’ da mediação científica, mas como os sujeitos e objetos da luta histórica do homem com a natureza e a sociedade (MARCUSE, 1967, p. 175, grifo do autor).

É somente nessa ‘luta histórica’ que os fatos se constituem e ganham significados.

Qual a relevância da questão da constituição dos conceitos para a discussão sobre o desenvolvimento do pensamento crítico, portanto, do pensamento que se forma mediante a experiência na esfera escolar?

O conceito é o concreto pensado, nos termos defendidos por Marx (2008), envolve pensamento, possibilidade de erro e está numa dimensão diferente da práxis. A teoria leva o sujeito a pensar o mundo, as coisas e os fenômenos – o objeto – de forma diferente do que, aparentemente, são. É o decifrar do objeto sem que o sujeito se esqueça que ele próprio é objeto. Teoria e práxis estão imbricadas, uma vez que a ação não se limita àquelas visíveis. Aquele que pensa, age numa outra dimensão, ou como diz Adorno: “[...] teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto” (ADORNO, 1995b, p. 204). O conhecimento não pode ser dado por aqueles elementos e situações que se repetem, mas pela experiência e pela ruptura. A teoria não está comprometida com o existente e com a prática e, por isso, se faz força transformadora, portanto, práxis. Quando o sujeito reflete sobre a existência significa que não está conformado com o imediato, está em busca da compreensão e transformação. O conhecer não corresponde a simplesmente ‘perceber, classificar e calcular’, mas em negar cada dado aparente. Para Horkheimer e Adorno (1985), ao contrário de penetrar no objeto e desvendar o seu sentido social, a racionalidade objetiva se satisfaz com o imediatamente dado. Assim, dizem eles:

O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39).

Se o indivíduo é restringido de, pela experiência, conhecer os fatos e os fatores que os determinam, sofre uma ‘repressão real’; o que ele experimenta é o

resultado de uma experiência restrita. E quanto mais se pensa agir ‘limpamente’ sobre o objeto, mais a mente se assemelha e diz respeito à experiência restrita.

Nessa forma expurgada, o mundo empírico, limpo das contradições, tensões, ilusões, transgressões, se apresenta como o [...] objeto do pensamento positivo (MARCUSE, 1967, p. 173).

O pensamento crítico envolve um julgamento que não afirma a realidade estabelecida, antes, visa a sua negação. Esse julgamento não é fruto da imaginação, é imposto ao pensamento que merece esse nome pela própria natureza objetiva da coisa que precisa ser compreendida. É o pensamento capaz de revelar os fatores que estão envolvidos nos fatos, que “[...] compreende o seu mundo como um universo ‘histórico’ no qual os fatos estabelecidos são obra da prática histórica do homem” (MARCUSE, 1967, p. 140, grifo do autor).

Configurações da ênfase à realidade na prática pedagógica

A ênfase à realidade do aluno, muitas vezes, respaldada por teorias pedagógicas – tanto quanto as teorias são expressões dessa ideia – se tem feito comum na organização do ensino das diferentes áreas. Com base no suposto respeito ao aluno, leva-se avante a tendência segundo a qual a escola deve valorizar a vivência da criança e seu cotidiano, tomando-o como elemento central do ensino. Assim, a vivência passa a ser o ponto de partida e de chegada no processo de aprendizagem.

É certo que a criança, inicialmente, poderá se situar melhor se tiver familiaridade com o que está em pauta. Limitar-se, porém, à realidade de sua experiência imediata é obstaculizar o alargamento do conhecimento, inibir a aquisição de experiências qualitativamente superiores e desenvolver um ensino que dificulta o aluno a lidar no nível da abstração. Há muitos saberes que o indivíduo adquire desde o nascimento de forma assistemática, na vivência, aos quais Snyders (1988) denomina de cultura primeira. A intenção do autor, e por isso está aqui sendo mencionada, não é desprezar esses conhecimentos, mas mostrar que são insuficientes, porque sozinhos não conduzem o aluno a pensamentos mais complexos. Enquanto o cotidiano é casual, na escola há planejamento, organização, sistematização, intenção e mediação, que a depender do método, poderão dar concreticidade aos fatos, inseri-los no contexto, significá-los e analisá-los como elemento particular e, ao mesmo tempo, como totalidade.

Muitas vezes, a ideia de que é preciso valorizar a realidade da criança é respaldada pela interpretação que

se fez do conceito de que o ensino deve partir dos conceitos cotidianos. É certo que Vygotsky (2000) aponta a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, bem como a forma como ambos se desenvolvem. Todavia, o que não raro se efetiva na sala de aula é o trabalho frequente com os conhecimentos que os alunos trazem de sua realidade. Isso é problema? Não, se este for o início para novos conhecimentos, pois aí está o ponto forte dos conceitos cotidianos: fazer parte da realidade. Mas este mesmo elemento que representa o ponto forte dos conceitos cotidianos é a sua debilidade, pois não está organizado em um sistema que possibilita a criança lidar de forma abstrata com este conhecimento. Portanto, pertencer à realidade da criança não garante que o fato ou fenômeno sejam compreendidos em sua relação com outros fatos e fenômenos e, sobretudo, com seus determinantes.

Isso não significa que cabe à escola banir as experiências imediatas do aluno e o conhecimento delas decorrentes. Todavia, dizer que não se deve banir o conhecimento que os alunos adquirem com suas vivências não significa que este conhecimento será tomado como ponto de partida e de chegada nos processos de ensino e aprendizagem. Se a atividade se limita à experiência particular, ou seja, à vivência, perde-se a possibilidade de autorreflexão (MARCUSE, 1967). Portanto, mais razoável é a reflexão sobre a má apropriação que se tem feito do saber como fruto da experiência imediata, ou da cultura primeira, como diz Snyders, cuja consequência para o ensino é tomar tal experiência como referência, sem a preocupação de superá-la. Se o estudo for guiado pela análise crítica, a irracionalidade da racionalidade objetiva, que vai além do local, da região ou da experiência particular de vida, por certo poderá ser revelada.

Estas observações sugerem algumas reflexões. Por exemplo: uma criança, mesmo sem frequentar a escola, vê água em diferentes lugares e em diferentes estados físicos. Ela vê a água que bebe, a água da piscina, do rio, do mar, da chuva etc; vê o gelo e o vapor, quer dizer, tem 'em si' a experiência da água, seja limpa, suja, salgada, doce, tratada, imprópria para o consumo humano, no estado sólido, líquido ou gasoso. Portanto, ou a experiência da criança se esgota no conceito de água e seus atributos ou – como possibilidade – o que ela aprende sobre a água é transferido a outros objetos. Com isso podemos perceber que o ensino que se limita a realizar experimentos sem, no entanto, possibilitar a generalização conceitual reduz a aprendizagem a atividades práticas que não garantem a ação teórica e o pensamento. Nesse sentido, na escola o problema não está na experiência que é proporcionada à criança sobre a discriminação entre os estados físicos da água ou no levantamento do problema, organização de hipóteses e solução do problema. Também não está no fato de a

criança expor suas vivências em relação à água. O que não é pertinente é a redução de todos os modos de experiência à redução da experiência à experimentação ou de o ensino se limitar àquilo que a criança vivencia em seu cotidiano. É nisso que incide a crítica, e não porque o ensino toma como ponto de partida a vivência ou os conhecimentos cotidianos dos alunos.

Observa-se que a preocupação com o ensino que valoriza a realidade também está ligada à ideia de que a aprendizagem ocorre mais facilmente quando se realizam atividades práticas. No entanto, sabe-se que quanto mais denso o conteúdo, quanto mais o objeto é compreendido na sua complexidade e relações, mais se torna simples, porque mais seus fatores se explicitam.

Cabe comentar que a questão das atividades práticas tem desdobramentos. Do ponto de vista da psicologia da educação, o papel da mediação no processo de desenvolvimento de conceitos é um deles. Nesse sentido, é importante destacar uma pesquisa de Kalmykova (1991), publicada sob o título *Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos*, sobre um ensino desenvolvido por uma professora ser considerado bom.

A pesquisadora soviética indica que para o desenvolvimento de conceitos abstratos, é importante o professor apresentar material visual, para que o aluno não assimile as noções apenas formalmente. O trabalho com tais objetos, porém, não deve se estender por muito tempo, pois para a “[...] formação de formas superiores de análise e síntese” (KALMYKOVA, 1991, p. 14) as atividades práticas não bastam por si mesmas. O conceito permite o afastamento do imediato, necessário para explicar a dimensão efetiva do conceito.

Caso o professor continue com o material visual por um tempo prolongado, acontecerá um atraso no processo de generalização. Kalmykova (1991) cita o caso da formação do conceito de número. Permanecendo-se por um longo período em situações de reconto, quando o aluno tem de somar ou diminuir, tende a continuar contando um objeto de cada vez. A professora observada na pesquisa apresenta às crianças um conjunto de materiais empíricos para ser utilizado na elaboração de problemas que objetivam a formação do conceito de número.

O desenho é utilizado como meio para consolidar as noções. Cada aluno tem um álbum de desenho no qual pinta [...] o número de objectos correspondentes ao problema. A professora regula-as para que a criança não forme uma única conexão específica (KALMYKOVA, 1991, p. 14).

A professora não permite que a palavra cinco seja relacionada apenas com a ‘quantidade de objetos concretos’. Para possibilitar melhor abstração são apresentadas diferentes possibilidades para a

composição do número 5: 1+4; 3+2; 4+1; 3+1+1 etc. Quando os alunos fazem os respectivos desenhos estão estabelecendo “[...] conexões entre palavras e imagem” (KALMYKOVA, 1991, p. 14). Ressalte-se, novamente, que no desenvolvimento de conceitos abstratos, apenas o início deve envolver objetos empíricos.

É importante que o material concreto apresente variações no que se refere às características não essenciais do conceito. Assim, é possível perceber que mesmo tendo situações em que as características não essenciais se alterem, se diferenciem, as essenciais se mantêm. Aí entra o papel decisivo da mediação do professor. Segundo Kalmykova (1991, p. 114), “[...] deve haver uma formulação verbal do essencial e do não essencial, e têm que se pôr especialmente em relevo os traços essenciais do conceito”.

Para Kalmykova (1991, p. 13), esta diferenciação entre o essencial e o não essencial pode ser alcançada quando, por exemplo, “[...] conceitos opostos e relacionados entre si” são comparados. É o caso dos conceitos de par e unidade. Se os conceitos apresentam ligação entre si, é fundamental que sejam organizados em sistemas e que sejam estabelecidas as conexões necessárias. Quando se trata de “[...] conceitos matemáticos mais abstratos é necessário intensificar os exercícios de abstração e generalização” (KALMYKOVA, 1991, p. 13). Isso pode ser feito, por exemplo, variando a formulação de um problema, organizando as variáveis de diferentes modos e estabelecendo relações variadas entre elas. Um ensino que se preocupa com a formação de conceitos, é diferente daquele que se satisfaz com a memorização de definições, cujo significado não é conhecido pela criança.

Trabalhando com contrastes, o professor conduz o aluno à aprendizagem. Faz com que ele perceba sua compreensão, por vezes equivocada. Por exemplo, quando a professora, observada por Kalmykova (1991), diz oito pares, prontamente a criança os relaciona com oito unidades. Para que os alunos ultrapassem os limites da aparência imediata, a professora desenha oito unidades de determinado objeto e oito pares dos mesmos objetos. São contrastados dois conceitos que, ao mesmo tempo, podem ser abstraídos. Inicialmente,

[...] um conceito tem um caráter genérico, não diferenciado. Só gradualmente, como resultado da comparação com conceitos parecidos, se dá uma generalização propriamente dita (KALMYKOVA, 1991, p. 18).

Como exemplo de um bom ensino, Kalmykova fala que a professora observada “[...] guia gradualmente os

alunos da imagem visual para a abstração, para a assimilação de categorias matemáticas mais complexas” (KALMYKOVA, 1991, p. 20).

Admitida que somente a atividade prática não basta para a experiência, pois ela não resulta da simples relação da criança com um material concreto/visual, importa destacar uma prática comum quando se realizam visitas e aulas-passeio. Geralmente, depois de atividades desse tipo, solicita-se aos alunos que façam um relato, oral ou escrito, individual ou coletivo, sobre o que viram, aquilo de que mais gostaram e de que não gostaram, distanciando-se do objeto de estudo que teria motivado a aula-passeio.

A seguir, apresenta-se um bom exemplo de como um recurso pedagógico pode se transformar em fim e não em meio para o conhecimento de algo. Uma criança do quinto ano do Ensino Fundamental participou de uma excursão à Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu – PR, promovida pelo colégio em que estuda. No retorno, a professora solicitou aos alunos que escrevessem o que mais gostaram na visita. A criança, sem nenhuma dúvida, respondeu que tinha gostado mais do ônibus e da bagunça durante a viagem. Este fato, que mais parece ser uma brincadeira de mau gosto, evidencia a permanência de antigos problemas sobre a formação, sobre os quais os autores da Teoria Crítica muito se ocuparam. Evidencia, particularmente, que a atividade prática não é garantia de experiência que ultrapassa a vivência. Diante disso, as palavras de Adorno vêm à mente e, pela sua importância, são transcritas:

Não me acanho em confessar-me reacionário, na medida em que sustento que é mais importante que as crianças aprendam bem o latim na escola, inclusive estilística latina, antes que realizem tolas excursões escolares a Roma que, provavelmente, acabem em uma indigestão geral, sem que aprendam qualquer coisa de essencial de Roma (ADORNO, 1995b, p. 101).

Considerações finais

As reflexões aqui realizadas poderiam nos conduzir à ideia de que a compreensão dos fatos e fenômenos para além da aparência requer um ensino conteudista. Sobre esta questão, é importante recorrermos à reflexão de Adorno sobre a necessidade de aprofundamento no objeto. Isto, segundo o autor, implica o meditar – denominado como ‘concentração ampliada’. Centrando-se na coisa, certamente desvendam-se elementos que antes não tinham sido pensados; revelam-se outras coisas, enfim, outra verdade sobre a mesma coisa.

Entendida como experiência do pensamento, sua efetivação pressupõe uma aptidão que se perdeu na atualidade, pois a standardização, a semelhança e a autoconservação, que estão na base da sociedade administrada, a obstaculizam. Isto é,

[...] o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado (MAAR, 1995, p. 25).

Portanto, não se pode acusar cada sujeito pela falta de aptidão à experiência.

No trabalho social, a experiência foi modificada, e a própria subjetividade foi ganhando claros contornos da racionalidade objetiva, que se transfere para as mais íntimas relações e ações humanas. É uma adesão 'voluntária' dos sujeitos diante da cultura mercantilizada que potencializa a adaptação e os distancia cada vez mais da própria experiência. Não dá para resumir à subjetividade e à intencionalidade individual, a responsabilidade pelos mecanismos que dificultam a experiência. Como já foi dito, esses mecanismos têm a ver com o caráter objetivo da sociedade, à forma pela qual ela se produz e se reproduz. Quer dizer, enquanto prevalecem as atuais condições sociais de produção, a inaptidão à experiência é facilmente amealhada. Diante disso, Adorno diz:

O mero questionamento de como se ficou assim já encerraria um potencial esclarecedor. Pois um dos momentos do estado de consciência e de inconsciência daninhos está em que seu ser assim – que se é de um determinado modo e não de outro – é apreendido equivocadamente como natureza, como um dado imutável e não como resultado de uma formação (ADORNO, 1995a, p. 132).

Uma educação nessa perspectiva conduz à conscientização, quer dizer, a experiências que formam. É importante mencionar que, segundo Adorno, a consciência entendida 'como capacidade formal de pensar' é necessária, mas é uma limitação da inteligência quando não ultrapassa esse aspecto. Assim, ele argumenta:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995a, p. 151).

Vê-se que a

[...] emancipação como 'conscientização' é a reflexão racional pela qual o que aparece como ordem natural, 'essencial' 'na' sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva 'da' sociedade (MAAR, 2003, p. 472, grifo do autor).

A experiência, para ser formativa, precisa justamente romper com a positivização – com o modelo de raciocínio que só trabalha com duas categorias: o falso e o verdadeiro, portanto com o que é. E o raciocínio capaz de se contrapor a esse modelo capaz de explicitar seus limites, é o raciocínio que opera com a contradição, com o contraponto, com o que há de potencial no objeto. É a teoria em sua relação estreita com a prática, não para apenas descrevê-la, mas para desvendar a sua possibilidade de transformação.

Se para a Teoria Crítica a experiência transcende a atividade empírica e está associada, predominantemente, ao aspecto intelectual, à reflexão e à teoria, não é qualquer atividade que pode ser assim designada. Aquilo que, muitas vezes, na escola é tomado como sinônimo de experiência, não ultrapassa o plano figurativo¹.

Como se pode perceber, experiência não se separa da formação, e a formação que justifica receber tal designação é aquela que compreende os fatos e fenômenos no seu movimento e nas suas contradições. Nesse sentido, o desafio que se põe aos educadores é justamente mostrar nas relações reais, a possível. Se a atividade é vivência, atividade prática ou experiência reflexiva depende do conteúdo da própria atividade, depende do que se ensina aos alunos, o que necessariamente implica a mediação entre as imposições externas que conduzem ao engajamento social e à negação da realidade tendo em vista a liberdade e a diferenciação ao 'sentido autônomo da subjetividade'.

¹Sobre a experiência é importante o diálogo da Teoria Crítica com John Dewey. Dewey defende o pensamento reflexivo e a experiência inteligente na formação dos sujeitos. Todavia, o significado de experiência para ele difere significativamente do significado de experiência para a Teoria Crítica, embora tanto Dewey como a Teoria Crítica a concebiam como uma atividade reflexiva. Os autores da Teoria Crítica não excluem aquilo que Dewey reconhece como experiência inteligente – a experiência que é social – mas aponta sua insuficiência para que possa ser considerada, de fato, experiência. Dewey prima pelo pensamento reflexivo, contudo sua preocupação está em conformidade com a formação de indivíduos que possam dar continuidade à sociedade democrática. Entende a sociedade como uma composição de indivíduos que, modificados, possam transformá-la. Não almeja uma reflexão que traga à tona os limites da sociedade na qual está inserido. E nisso reside uma diferença significativa do conceito de experiência entre o filósofo pragmatista e a Teoria Crítica. Enquanto a Teoria Crítica faz a crítica da sociedade industrial desenvolvida, mostrando que esta se constitui em obstáculo para a existência de indivíduos livres, Dewey faz a crítica das sociedades precedentes, buscando a continuidade da realidade presente. Enquanto Dewey defende o contínuo progresso para a melhoria da sociedade, para a Teoria Crítica, o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico não promoveram a humanização, já que essa não é a finalidade com base na qual a tecnologia é produzida e aplicada. Enquanto os frankfurtianos fazem a crítica e mostram os fatores que impedem a liberdade, explicitando que na sociedade da não liberdade não se estabelece a democracia, Dewey faz a apologia da sociedade democrática, considerando que nesta sociedade os indivíduos são livres para decidirem. Os frankfurtianos mostram os limites da sociedade capitalista, deixando ver que a racionalidade desta sociedade restringe a experiência. Dewey, por sua vez, enfatiza as transformações, defendendo a formação dos sujeitos para se adaptarem ao mundo em que os avanços tecnológicos demandam novas competências e habilidades. É, geralmente, da perspectiva pragmatista que a experiência é entendida na escola. Sobre esta questão ver: Dewey (1959, 1971, 1979).

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-identico, o diferenciado (MAAR, 1995, p. 27).

A experiência envolve reflexão, no entanto, a reflexão não é um processo espontâneo, envolve conteúdo e conhecimento. Por isso, não basta dizer que é preciso pensar, refletir e ser crítico. Se a reflexão não ocorre no vazio, é necessária atenção aos conteúdos que participam das atividades relacionadas ao fazer prático, tão exaltado na escola como fator fundamental para a aprendizagem. Nesse sentido, os autores tomados aqui como referência, embora não se ocuparam da constituição de uma teoria da aprendizagem, trazem subsídios para se pensar que, na atualidade, as práticas escolares cuja ênfase são as situações que se limitam às vivências dos alunos, acabam produzindo resultados opostos àqueles que, aparentemente, se propõem, pois não há como ser crítico sem conhecer o objeto da crítica; não há autonomia sem conhecimento; não há cidadania sem conhecimento das contradições da realidade em que se vive.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- CORIAT, B. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, R. Q. (Org.). **Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional**. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 13-61.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: Edições Asa, 1996.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1979.
- ENGUITA, M. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 230-253.
- FERRETTI, C. J. As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade da educação. In: MARKERT, W. (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnia**. Campinas: Papirus, 1996, p. 123-130.
- FRIGOTTO, G. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 59-90.
- GALUCH, M. T. B. Reflexões sobre a organização do ensino e formação no contexto das relações sociais de produção. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2011.
- GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, cultura e formação no contexto das relações de produção capitalistas. **InterMeio**, v. 14, n. 28, p. 71-87, 2008.
- GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011.
- HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, D. (Org.). **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135-162.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- KALMYKOVA, Z. I. Pressupostos psicológicos para melhor aprendizagem na resolução de problemas aritméticos. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; VIGOTSKY, L. (Org.). **Psicologia e Pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991, p. 9-26.
- MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. (Ed.). **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.
- MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e sociedade**, v. 24, n. 83, p. 459-475, 2003.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. (Ed.). **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 237-272.
- PALANGANA, I. C. A individualidade no círculo da cultura mercantilizada. In: PALANGANA, I. C. (Ed.). **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998, p. 145-182.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Received on December 6, 2012.

Accepted on June 7, 2013.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.