

POR UMA TEORIA CRÍTICA: PORQUE RESISTIR NÃO É SÓ ILUSÃO

FOR A CRITICAL THEORY: WHY RESISTING IS NOT JUST AN ILLUSION

POR UNA TEORÍA CRÍTICA: PORQUE RESISTIR NO ES TAN SOLO ILUSIÓN

Janaína Aguiar Mendes Galvão
E-mail: janaguiarmg@gmail.com

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

RESUMO

Este ensaio apresenta os pressupostos filosóficos da Teoria Crítica para discutir sua concepção sobre ciência e conhecimento, seus processos de produção, bem como sua relevância para refletir sobre a pesquisa em educação. Destaca uma articulação entre a Teoria Crítica e a docência, considerando políticas públicas vigentes que inibem críticas que possam transformar a educação e a asseveram como conhecimento objetivo e neutro, esquecendo-se de que aprender e ensinar são formas de agir no mundo, segundo Paulo Freire, para alterar a realidade que nos cerca e modificar as instituições de ensino que acolhem professores e alunos como protagonistas da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria crítica. Paulo Freire. Consumo.

ABSTRACT

This paper presents the philosophical assumptions of the Critical Theory to discuss its concepts and science knowledge; also, it is important to know how its process of production is reflected on educational research. It highlights a connection between the Critical Theory and education, taking into account current public policies that constrain critiques that can transform education and assertions. Objectives and neutral knowledge are placed forgotten the fact that, learning and teaching are ways to perceive the world. At this point, Paulo Freire states that, to change the reality that surrounds us, it is necessary to modify the educational institutions.

KEYWORDS: Critical Theory. Paulo Freire. Consumption.

RESUMEN

Este ensayo presenta los presupuestos filosóficos de la Teoría Crítica para discutir su concepción de ciencia y conocimiento, sus procesos de producción, así como su relevancia para reflexionar sobre la investigación en educación. Destaca una articulación entre la Teoría Crítica y la docencia, considerando las políticas públicas actuales que inhiben las críticas que pueden transformar la educación y la afirman como saber objetivo y neutral, olvidándose de que aprender y enseñar son formas de actuar en el mundo, según Paulo Freire, para cambiar la realidad que nos rodea y modificar las instituciones educativas que acogen a docentes y estudiantes como protagonistas de la educación.

PALABRAS-CLAVE: Teoría crítica. Paulo Freire. Consumismo.



*“O real resiste
É só pesadelo, depois passa
Múmia zumbi medo depressão
É só ilusão, não, não
Deve ser ilusão, não, não
É só ilusão, não, não
Só pode ser ilusão.”*

Arnaldo Antunes

Este ensaio teórico é fruto de reflexões desenvolvidas em uma disciplina sobre epistemologias da educação, no qual apresento os pressupostos filosóficos da Teoria Crítica para discutir sua concepção sobre ciência e conhecimento, seus processos de produção, bem como sua relevância para refletir sobre a pesquisa em educação. Meu objetivo é justificar, através de argumentos sólidos, porque esta abordagem segue tão necessária, nos dias atuais, e como ela me permitiu colocar em diálogo teorias e práticas da vida e do trabalho, tanto da aluna que eu fui (e continuo sendo) quanto da professora que me tornei. Meu interesse é destacar também uma implicação da Teoria Crítica com a atividade docente, considerando que as políticas públicas vigentes para a educação têm pretendido inibir quaisquer críticas que possam transformar a escola ou a universidade, asseverando um caráter conservador nas instituições de poder, inclusive as educacionais, sempre encarcerando a educação como conhecimento objetivo e neutro (“inovador”?) e instrumentalizado tecnologicamente), esquecendo-se de que aprender e ensinar são formas de agir no mundo, como disse, no passado, Paulo Freire, diria hoje e dirá sempre, através de vozes que nunca permitirão que o discurso conservador e autoritário o calem, ao reverberar sua voz a fim de preservar seu legado. Agir no mundo, esta é a lição que aprendemos com ele, para alterar a realidade que nos cerca e modificar as instituições de ensino que acolhem professores e alunos como protagonistas da educação.

Para prosseguir este texto, vejo-me obrigada a afirmar a importância da obra de Karl Marx como gênese de toda e qualquer crítica que se ofereça para pensar as desigualdades sociais que produzem cada vez mais sofrimento nas sociedades capitalistas. Seu pensamento ainda manifesta verdades incômodas que constantemente se atualizam, apesar de sua extemporaneidade, e não impedem que este pensador continue inspirando reações que anunciam a necessidade perene e/ou urgente de mudanças sociais, tanto as que já foram



sonhadas quanto as que ainda serão. Com efeito, o pensamento de Marx é a matriz da Teoria Crítica, cuja influência já se evidencia no próprio termo cunhado por Max Horkheimer no texto “Teoria tradicional e teoria crítica”, publicado em 1937, o qual retoma indiretamente o subtítulo da grande obra de Marx (O Capital: crítica da economia política).

Horkheimer liderava um grupo de pesquisa interdisciplinar, composto por especialistas de diferentes áreas relacionadas às ciências humanas. Nos anos 1950, este grupo recebeu a alcunha “Escola de Frankfurt”, mas isso não significa que defendiam uma doutrina comum. Pelo contrário, os membros criticavam-se uns aos outros, divergiam sobre a interpretação dos textos marxistas e interpretavam seu contexto histórico contemporâneo de formas diversas. Para Nobre (2012), recuperar a expressão original "Teoria Crítica" designa acordos teóricos que afirmam a pluralidade de modelos críticos que nunca se repetem a si mesmos, mas a cada contexto social redefinem suas perguntas e identificam novos problemas para suas críticas sociais. O autor adverte que as pautas contemporâneas emancipatórias já não podem ser reduzidas à ideia de “classe revolucionária” e que é preciso revisitar noções críticas fundamentais em busca de novas formulações para “ideologia”, “alienação”, “reificação”, ou “exploração”. O que a Teoria Crítica deve manter, por outro lado, é a atualização do diagnóstico do tempo presente e a porosidade de suas próprias fronteiras, a fim de realizar parcerias e diálogos no campo mais amplo da crítica social contemporânea.

Ao apresentar os pressupostos filosóficos desta tradição intelectual, continuo minha ancoragem em Marcos Nobre (2004). Segundo este filósofo, uma teoria é elaborada para demonstrar um conjunto de hipóteses de compreensão ou explicação de fenômenos. Uma teoria científica deve (além de descrever seus objetos) ser capaz de prever eventos futuros, ou seja, uma teoria científica é confirmada ou refutada conforme seus prognósticos demonstrem correção ou incorreção em seu diagnóstico e sua previsão dos fenômenos. Ao distinguir teoria e prática, este autor aponta que a segunda é um “conjunto de ideais que orientam a ação”, destacando que Kant lhe deu um sentido mais elevado ao instituí-la como objeto da “filosofia prática”, englobando disciplinas como a moral, a ética, a política e o direito. Nobre argumenta que a diferença entre teoria e prática deve perdurar, pois elas possuem lógicas díspares que não devem ser confundidas ou conciliadas.

[...] se fazemos teoria para demonstrar como as coisas devem ser, não conseguimos mostrar como de fato são; se dizemos que as coisas devem ser como de fato são, eliminamos a possibilidade de que possam ser outra coisa que não o que são. Com



isso, estabelece-se um fosso entre a teoria e a prática que não pode ser transposto senão ao preço de eliminar do horizonte da reflexão a lógica própria de uma das duas dimensões fundamentais da vida humana: o "conhecer" e o "agir". (NOBRE, 2004, pp. 8-9).

Quero acrescentar que a própria terminologia “Teoria Crítica” invoca um questionamento sobre a separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para as ciências sociais, o que constitui a premissa ‘crítica’ desta abordagem epistemológica. Ela não prescinde do conhecimento que descreve “como as coisas são” nem da tarefa teórica de postular hipóteses, ainda que acuse de parcialidade este conhecimento. Nobre ressalta que conhecer "como as coisas são" demanda uma perspectiva crítica sobre "como deveriam ser" para projetar novas e melhores condições para nossas relações sociais, conhecer “o que é em vista do que ainda não é mas pode ser”. (NOBRE, 2004, p.10). Tal postura não deve ser considerada utópica, uma vez que parte do exame do mundo real e identifica nele as potencialidades emancipatórias, que já estão postas nas condições que se apresentam e permitem compreender os entraves que obliteram sua superação.

[...] o delineamento de tendências do desenvolvimento histórico ganha uma extraordinária importância: tanto com relação ao diagnóstico do tempo presente a partir da lógica do capital — lógica que é estruturante do conjunto da sociedade capitalista — como com relação aos prognósticos que podem ser derivados a partir desse diagnóstico. É com base nas tendências estruturais da lógica social do capitalismo e no exame dos arranjos históricos concretos em que essa lógica se expressa — com base no diagnóstico do presente, portanto — que se desenham as perspectivas do sentido do desenvolvimento histórico — os prognósticos, em suma — que orientam o sentido das ações transformadoras por empreender. (NOBRE, 2004, pp. 8-9).

Dessa forma, ao apresentar o mundo como ele é e reclamar o que ele poderia ser, Marcos Nobre (2004) adverte que são identificadas tendências estruturais de dois tipos. Por um lado, se identificam os óbices que servem como pedra no sapato da sociedade capitalista, que lamentavelmente se preocupa mais com seus sapatos que com a pedra (de preferência de marca, o sapato, claro! Se não for, falsifica, é ‘tipo’ o mesmo sapato. Um tênis, por exemplo, é investimento certo contra qualquer pedra que pretenda ser do sapato de qualquer cidadão, rico ou pobre). Permitam-me a liberdade do ensaio para pensar a mercadoria tênis como um sonho de consumo! E, simultaneamente, um pesadelo de tirar o sono para postular porque é tão caro para alguns um tênis, ou porque é tão difícil ser desigual... Por outro lado, esse produto inventado, fabricado e consumido é sucesso porque a “teoria” do tênis prevê atributos



técnicos que garantem seu sucesso mercantilⁱ. Depois de conhecer, agir. ‘*Just do it*’, compre um Nike, tenha um Nike, ostente um Nike. Tecele 1 para violência simbólica, midiática, ou fetichismo da mercadoria. Tecele 2 para violência física (porque entre a desigualdade e a mercadoria, a mercadoria ganha, assim como o sapato já ganhou da pedra aqui nesta história, isto é, neste ensaio, e o tênis é artigo de furto, roubo, morte, ou seja, violência). Tecele 3 para saber quantas pessoas no mundo não têm tênis, nem sapatos, nem roupas, mesmo que o capitalismo continue prometendo liberdade e igualdade. Tecele 4 para a falência da Nike após seu envolvimento com exploração do trabalho escravo e infantil. Tecele 5 para livre concorrência de mercado porque ‘*Impossible is Nothing*’. No momento, todos os nossos atendentes estão ocupados, mas nenhum deles consegue justificar como um produto tão caro explora mão-de-obra e continua sendo sucesso. Mas meus sonhos não são de consumo. E eu continuo sonhando com uma sociedade que não queira comprar um Nike, ainda que tenha dinheiro guardado para comprar um. Isso não é agir sem conhecer, isso é ignorar o que se conhece. E eu ainda resisto em saber por que isso existe. Conhecer o que é (o tênis) e o que deveria ser (consumidores honestos compram tênis de empresas honestas que remuneram honestamente seus trabalhadores); agir sobre o que é (tênis) para contornar os obstáculos que impedem que se torne o que deveria ser (garantir que o consumidor pague com dinheiro honesto e a empresa venda um produto honesto, no sentido honesto (*sic*) do termo, além de ser um ótimo tênis, ele é honestamente fabricado e vendido), e daí conhecer o que deveria ser (comprar ou vender produtos honestos) e não é (saber que a empresa usa mão-de-obra escrava ao fabricar o tênis. Mas o que é que tem? Eu quero esse tênis assim como ele é, na teoria e na prática que o permite existir. Mas como assim?). Não quero me exceder na liberdade do ensaio, mas confesso que não sei se posso entender o que acabo de explicar, porém reconheço que a abertura para o novo que emancipa inclui sempre novidades e críticas. Educar é conhecer para agir no mundo em busca de realizar uma sociedade mais justa e mais igualitária, mais consciente de que o consumo tem propagado mais pesadelos do que sonhos.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, de acordo com Menezes e Santiago (2014), a educação de adultos e a educação popular foram renovadas com Paulo Freire, autor que estenderá suas reflexões a todos os segmentos educacionais do país e do mundo para defender as bases da educação libertadora, como forma de emancipação dos sujeitos em prol da transformação social.



Paulo Freire foi e ainda é o educador brasileiro mais reconhecido de nossa história. Nascido em Recife, no dia 19 de setembro de 1921 e falecido em São Paulo, em 2 de maio de 1997, Paulo Reglus Neves Freire é autor de inúmeras obras sobre educação e foi lido mundialmente. Recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* em mais de 30 universidades. Sua contribuição marca definitivamente os estudos de Educação e das Ciências Humanas em geral, no Brasil, e seu discurso interessou a diferentes áreas como Letras, História, Geografia ou Antropologia, pois foi ele o primeiro brasileiro a nos ajudar a compreender nosso papel diante dos problemas sociais que enfrentamos na América Latina. De acordo com Paraquett (2009), por exemplo, ao nos orientar numa compreensão do que significa a leitura e a palavra escrita, advertindo que os alunos têm conhecimentos e experiências importantes a serem consideradas durante o processo de leitura da palavra escrita e enfatizando a importância da realidade sociocultural dos aprendizes.

Através de suas críticas aos fundamentos das teorias tradicionais, Freire participou da construção de uma teoria crítica do currículo escolar. Com o relevo na categoria do diálogo, a fim de dar voz aos silenciados e propor que elaborem os questionamentos para alcançar as mudanças sociais necessárias.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

A única maneira de deslindar as distorções das pedras no sapato da nossa sociedade é esta perspectiva crítica, pautada no diálogo que pode levar uma geração de jovens a se dar conta do que e por que consomem, tanto os ricos quanto os pobres, os da escola privada e os da escola pública, para resistir às falsas promessas e deixarem de se levar apenas pelas aparências que entregam produtos desonestos obtidos por práticas desonestas. Nas palavras de Menezes e Santiago:

[...] ele critica esse tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica, pois os(as) estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, uma vez que não realizam nenhum ato cognoscitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo. Características típicas do currículo tradicional, afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional. Essa educação, assim como, o currículo, “[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (MENEZES e SANTIAGO, 2014,p.51).



É preciso que os estudantes e os professores assumam o protagonismo como sujeitos da educação, para promover diálogos férteis em problematização e construção do conhecimento. Portanto, é a dinâmica dialógica entre aluno e professor que os torna sujeitos, observando que este diálogo não é necessariamente um lugar harmônico, nem deve ser um lugar de dominação de alguns sujeitos sobre os outros, mas um espaço em que há uma tensão de identificar-se, tarefa esta interminável e indissociável da ação formadora.

Se a Teoria Crítica nos ensina que estamos em constante mudança na sociedade que nos tocou viver, também podemos mudar a sociedade. A profissão de professor clama por transformações! E a escola, por outro lado, precisa resistir! É preciso assumir as contradições juntamente às responsabilidades, para que nossas ações estejam revestidas de esperança e de coragem para encontrar outros sonhos para além dos de consumo.

ⁱ Ver Cordeiro, Brandão e Strehlau (2018). “[...] foi possível observar que a marca de um produto e seu prestígio são fatores decisivos na intenção de compra de produtos. Os resultados evidenciam que a associação de uma marca à exploração de mão de obra afeta a intenção de compra dos produtos de uma marca pouco conhecida, mas não afeta a intenção de compra de uma marca muito conhecida. Esse resultado corrobora as ideias apresentadas por Steenkamp et al. (2003) e Baek et al. (2010), de que marcas conhecidas e de alto prestígio são preferidas e melhor percebida pelos consumidores. Investigações adicionais são necessárias para entender os demais motivos que geram tal resultado. [...] A Nike talvez seja um dos exemplos mais marcantes relacionados à temática.”

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, R., BRANDÃO, M., e STREHLAU, V. Exploração de mão de obra na fabricação de produtos: quem se importa? **RIMAR**, Maringá, v.8, n.1, pp. 39-50, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br> Acesso em: 27 jul. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

MENEZES, M. G. e SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** [online]. 2014, v. 25, n. 3. pp. 45-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503> Acesso em 7 Ago. 2021.

NOBRE, M. Teoria crítica: uma nova geração. **Novos estudos CEBRAP** [online]. 2012, n. 93, pp. 23-27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002012000200003> Acesso em: 7 Ago. 2021.



NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

PARAQUETT, M. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada**, Madrid, v. 6, pp 1-14, 2009. Disponível em: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530f2310717fe.pdf Acesso em: 27 jul. 2021.