

EDUCAÇÃO E DECOMPOSIÇÕES IMAGÉTICAS DA CONDIÇÃO HUMANA: POR UMA FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA EM TEMPOS REACIONÁRIOS

ALEX SANDER DA SILVA¹ 

GUILHERME ORESTES CANARIM² 

GISELE DA SILVA REZENDE DA ROSA¹ 

RESUMO: Neste ensaio, buscamos compreender os impasses civilizatórios contemporâneos e suas reverberações nas formas de pensar e praticar a educação. Queremos pensar a questão: qual o sentido das decomposições imagéticas da condição humana na busca de uma formação ético-política em tempos reacionários? Para isso, propomos uma leitura crítica das imagens e dos discursos que configuram a formação no capitalismo tardio por meio de imagens que expressam, ao mesmo tempo, o esgotamento e a possibilidade da experiência humana. Inspirados pela Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em Adorno, articulamos contribuições de autores como Silva, Arendt, Fraser e Fisher para pensar a educação como campo de resistência ético-política diante das novas formas de barbárie e reificação. A proposta deste ensaio diz respeito a aproximar-se dos nossos problemas civilizatórios e de sua interferência, direta ou indiretamente, nas orientações teórico-educacionais contemporâneas a partir da noção de decomposições imagéticas da condição humana na atualidade. Mais do que oferecer respostas, o texto tensiona os sentidos da formação em tempos reacionários, compreendendo a decomposição das imagens do humano como gesto crítico, capaz de constelar contradições e abrir brechas para uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação crítica. Formação humana. Condição humana. Barbárie. Teoria Crítica.

EDUCATION AND IMAGE DECOMPOSITIONS OF THE HUMAN CONDITION: FOR AN ETHICAL-POLITICAL FORMATION IN REACTIONARY TIMES

ABSTRACT: In this essayistic article we aim to understand the contemporary civilizational impasses and their reverberations in the ways of thinking and practicing education. We seek to address the question: what is the meaning of the imagetic decompositions of the human condition in the pursuit of an ethical-political formation in reactionary times? We propose a critical reading of the images and discourses that

1. Universidade do Extremo Sul Catarinense  – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Criciúma (SC), Brasil. E-mails: alexsanders@gmail.com; giselesr63@gmail.com

2. Universidade do Estado de Santa Catarina  – Centro de Ciências Humanas e da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: gocanarim@gmail.com

Editor de seção: Claudio Almir Dalbosco 

shape formation in late capitalism, through images that simultaneously express both the exhaustion and the possibility of human experience. Inspired by Critical Theory, especially Adorno, we articulate contributions from authors such as Silva, Arendt, Fraser, and Fisher to conceive education as a field of ethical-political resistance in the face of “new” forms of barbarism and reification. The purpose of this article is to approach our civilizational problems, and their direct or indirect interference in contemporary theoretical-educational orientations, through the notion of the imagetic decomposition of the human condition in the present. More than offering answers, the text seeks to challenge the meanings of formation in reactionary times, understanding the decompositions of the human images as a critical gesture. A gesture capable of constellating and opening glimpses for an emancipatory education.

Keywords: Critical education. Human formation. Human condition. Barbarism. Critical Theory.

EDUCACIÓN Y DESCOMPOSICIONES DE LA IMAGEN DE LA CONDICIÓN HUMANA: PARA UNA FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA EN TIEMPOS REACCIONARIOS

RESUMEN: En este artículo ensayístico pretendemos comprender los impasses civilizacionales contemporáneos y sus reverberaciones en las formas de pensar y practicar la educación. Buscamos abordar la pregunta: ¿cuál es el sentido de las descomposiciones imagéticas de la condición humana en la búsqueda de una formación ético-política en tiempos reaccionarios? Proponemos una lectura crítica de las imágenes y discursos que conforman la formación en el capitalismo tardío, a través de imágenes que expresan simultáneamente el agotamiento y la posibilidad de la experiencia humana. Inspirados en la Teoría Crítica, especialmente en Adorno, articulamos contribuciones de autores como Silva, Arendt, Fraser y Fisher para concebir la educación como un campo de resistencia ético-política frente a las “nuevas” formas de barbarie y reificación. El propósito de este artículo es abordar nuestros problemas civilizatorios, y su interferencia directa o indirecta en las orientaciones teórico-educativas contemporáneas, a través de la noción de descomposición imagética de la condición humana en el presente. Más que ofrecer respuestas, el texto busca problematizar los sentidos de la formación en tiempos reaccionarios, comprendiendo las descomposiciones de las imágenes humanas como un gesto crítico. Un gesto capaz de constelar y abrir vislumbres para una educación emancipadora.

Palabras clave: Educación crítica. Formación humana. Condición humana. Barbarie. Teoría Crítica.

Introdução

O assassinato de Charlie Kirk solapou a América. Em questão de horas, senadores republicanos, mídias pró-Trump e o próprio presidente lançaram campanhas coordenadas nas redes sociais culpabilizando os democratas pelo episódio. A estratégia incluiu a disseminação de desinformações, como a mentira de que os projéteis traziam citações da comunidade trans, reforçando o ódio que tem feito grupos minoritários de bodes expiatórios da extrema direita estadunidense e mundial (Smerconish, 2021; Times of India, 2025).

Trump e sua gangue já tinham espalhado a pólvora para usar Kirk como uma espécie de mártir e materializar suas ameaças (ou seus sonhos fascistas mais sombrios). Contudo, algo saiu do roteiro. Assim que foi capturado, o atirador se revelou: ele não era democrata nem esquerdista, não era negro, hispânico ou imigrante, não era uma mulher, não era uma pessoa trans, não era muçulmano. Em vez disso, era um rapaz branco, jovem, cristão e apoiador do próprio movimento *Make America Great Again* (MAGA), do qual Trump é o líder supremo. Isso não estava nos planos.

Numa entrevista após a captura do assassino, o governador de Utah teve coragem de dizer que “Eu orei nas últimas 33 horas para que o culpado não fosse um dos nossos, que fosse alguém de outro estado ou de outro país” (Smerconish, 2021, n. p.; Times of India, 2025, n. p.). Isso evidencia algo que Aimé Césaire já denunciava, que “[...] no fundo o que não é perdoável em Hitler não é o crime em si, [...] senão o crime contra o homem branco, e haver aplicado na Europa procedimentos colonialistas que até agora só concerniam aos árabes da Argélia, aos coolies da Índia e aos negros da África” (Césaire, 2006, p. 13-14).

Grandes nomes do espectro político de Trump estavam se perguntando: o que aconteceu com esse jovem rapaz branco para que ele se tornasse alguém tão extremista? Como pode um jovem, que desde criança teve acesso a armas de grande calibre, que ouvia todo dia o discurso de figuras como Trump e Kirk incentivando e instigando a Guerra Cultural contra a cultura *woke*; como pode esse jovem, nascido e crescido nesse ambiente político calcado no extermínio das minorias sociais, ter chegado a esse extremo?

Tal pergunta talvez não seja tão simples de ser respondida, mas podemos pensar essa problemática em dois sentidos complementares entre si. Por um lado, temos as contradições inerentes ao capitalismo avançado, com guerras, crises de toda ordem; por outro lado, temos o avanço de grupos extremistas reacionários que têm tomado a cena nos últimos anos no cenário político-social, arvorando-se de sua radicalidade ideológica, ou seja, cooptando mentes e corações para seus interesses puramente econômicos, dando vazão para seus planos e programas neoliberais do sistema capitalista atual.

Nesse cenário, a pertinente pergunta “para onde a educação deve conduzir?” (Adorno, 1995, p. 139) ainda significa, hoje, que esta orientação não é evidente, pois não pode ser derivada da tendência objetiva imediata, nem tampouco de uma totalidade cultural como algo fora da tradição. O mal-estar, o adoecimento, a reificação, enquanto reflexão sobre a educação, indicam possibilidades formativas não de uma educação redentora, mas confrontadora. Uma educação que, por ser crítica, não se assenta sob nenhum referencial fixo e totalizante, nem sob nenhum messias ou mito imbrochável. Em vez disso, só se constitui como crítica, ao ser radicalmente autocrítica na direção, como diria Marx (2010, p. 209), da “[...] autoclarificação dos desejos e das lutas de sua época”.

A reflexão sobre esses aspectos torna-se uma necessidade para situar a educação diante da recente escalada de posturas reacionárias e autoritárias na atualidade. Num momento em que “florescem cada vez mais aspectos de uma crise formativa” (Silva; Escalona, 2024, p. 12), por um lado, assistimos à consagração diuturna, quase mítica, do avanço técnico-científico digital, com suas reconfigurações organizacionais e promessas de solapar as redes de saber. De outro, somos confrontados com uma multiplicidade de fenômenos perturbadores que engendram profundas crises civilizacionais: conflitos armados de escala global, insegurança alimentar estrutural, violências sistêmicas, recrudescimento do racismo institucionalizado, discriminações de toda ordem e preconceitos enraizados – uma constelação de crises que se manifesta em planos distintos e com intensidades variadas, mas que converge num mesmo diagnóstico de mal-estar social.

Tais aspectos são manejados por certas burguesias midiático-ideológico-discursivamente por meio de imagens discursivas, afetivas e ético-políticas. Neste texto, a ideia é fazer uma confrontação com o que chamamos de decomposições imagéticas, que significa um processo de decomposição das diversas imagens presentes nos ideais educativos hegemônicos, com isso, tensionando aspectos subjacentes ou latentes dessas próprias imagens.

Buscamos pensar essas questões com base em um olhar crítico-educativo. Queremos, então, entender um pouco melhor o que é som e o que é ruído nesse contexto, por meio de decomposições imagéticas do que chamamos de uma “nova” condição humana. Entendemos que isso significa repensar criticamente as orientações teórico-metodológicas que possam servir de subsídio ou sugerir possíveis percursos formativos na atualidade. Caminhos esses que precisam estar atentos às suas configurações formativas no âmbito da educação atual, reiteradamente atacada por um lado e manejada enquanto *commodity* pelas burguesias e classes dirigentes por outro.

Pretendemos “constelar” os atuais rumos e desafios da educação, prismando-os ante um contexto de pluralidade e complexidades sociais no atual momento do capitalismo. Nesses termos, colocamos a seguinte problemática de pesquisa: Qual o sentido das decomposições imagéticas da condição humana na busca de uma formação ético-política em tempos reacionários? Para responder a esse questionamento, visamos analisar o sentido das decomposições imagéticas da condição humana numa perspectiva da formação crítica e criativa no âmbito da educação contemporânea atenta aos desafios da atualidade mediante uma abordagem crítica (Silva; Escalona, 2024).

Dividimos o trabalho em três seções: num primeiro momento, discutiremos o que chamamos de sentidos da decomposição imagética da condição humana, sobretudo, pensar os rumos que a humanidade vem tomando nos últimos tempos. Na segunda seção, trataremos de alguns elementos impositivos da barbárie contemporânea e suas implicações educacionais. Também discutimos alguns aspectos necessários de uma formação ético-política na educação para a emancipação na atualidade. O foco é pensar as orientações filosófico-educacionais a partir de um olhar educativo, sobretudo daquilo que pretendemos tratar como decomposições imagéticas dessa “nova” condição humana na atualidade.

O Sentido da Decomposição Imagética da Condição Humana

A noção de decomposições imagéticas (Silva; Canarim; Cipriano, 2019; Silva; Teixeira; Canarim, 2022) surge a partir de uma leitura da Teoria Estética de Adorno. Em especial, trata-se de uma leitura de alguns pontos em que ele sugere uma formação constelativa de lampejos, vislumbres ou modalidades de imagens que funcionam como analogias críticas. No nosso entender, são formas de leituras capazes de abrir perspectivas novas sobre aquilo que subjaz e, por isso mesmo, amplifica e potencializa o efeito deletério dos discursos reacionários contemporâneos.

A decomposição imagética permite analisar as imagens em seus elementos constitutivos, revelando as camadas simbólicas e estéticas que produzem sentido. A partir da decomposição imagética, é possível compreender a fragmentação e o rearranjo das imagens na contemporaneidade, em diálogo com as novas tecnologias. Adorno (1993, p. 193) afirma que “[...] a arte é um sismograma do seu tempo”. Um tipo de imagem, um gráfico, um registro visual, que organiza elementos da realidade segundo uma gramática própria, críptico-imagética. Isso suscita pensar diversas imagens, emocionais, cognitivas, simbólicas, etc.; imagens que podem constituir uma espécie de paisagem com sistemas de orientação identitária e simbólica. Essa paisagem é tanto produzida pela indústria cultural quanto marcada por uma semiologia específica do neoliberalismo, e pode ser lida criticamente com essas decomposições mediante uma abordagem crítica.

Essas decomposições não são simples descrições. Tratam-se de desmontagens críticas das camadas que estruturam tais imagens, concebidas como pictogramas da realidade, como *frames* teóricos e estético-epistêmicos. Elas carregam balanços internos, uma imanência crí(p)tica própria, que remete a processos sociais subjacentes, ao mesmo tempo estruturantes e profundamente contemporâneos. Como nos mostra Adorno:

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão (Adorno, 1995, p. 12).

Nesse sentido, ao decompor tais imagens em seus conteúdos de verdade, elaboramos os deslizes dos *frames* em suas subjacências, abrindo possibilidades de compreender a sociedade presente em suas contradições, sintomas e formas de expressão. Encaramos as contradições sem subsumi-las, sem tentar resolvê-las, mas trabalhando com elas enquanto problemas.

O conceito de decomposições imagéticas articula, portanto: processos discursivos e simbólicos (linguagem, mitos, estilizações sociais e políticas); formas de semiologia da barbárie e do fascismo (imagens da violência, estilizações do totalitarismo, narrativas de identidade excludente); e uma atenção constante ao caráter histórico-concreto dessas formações, para evitar leituras anacrônicas.

Essas imagens são dinâmicas, pois os processos que condensam estão ainda em curso. São imagens vivas. O trabalho teórico que propomos é lê-las em sua densidade, não por meio de uma vivisseção fria, mas como se fossem cintilografias, representações gráficas, pictogramas ou expressões que revelam por dentro, por radiações, luminescências e contrastes, as contradições da sociedade contemporânea. Constitui-se, portanto, como um operador crítico que constela a estética, a política e a crítica social.

Em sua linha interpretativa, Zizek (2012), por exemplo, faz uma decomposição de um cenário social que, ao passar do tempo, vem se aprofundando muito rápido. Em seu livro *Vivendo no fim dos tempos*, o filósofo esloveno sugere que o sistema capitalista global se aproxima de um ponto zero apocalíptico. Usando a metáfora religiosa, diz que os quatro cavaleiros do Apocalipse desse sistema são “[...] a crise ecológica, as consequências da revolução biogenética, os desequilíbrios do próprio sistema e o crescimento explosivo das divisões e exclusões sociais” (Zizek, 2012, p. 11-12).

Sem ter visto a pandemia e as recentes escaladas dos governos e discursos reacionários, genocídio palestino e revoltas capitaneadas pela geração Z pelo mundo, nos parece, em retrospecto, que ele anteviu com lucidez a aceleração do colapso. Já pressentia que o sistema caminhava para uma saturação de suas próprias contradições. Em retrospecto, parece ter diagnosticado não apenas as patologias estruturais do capitalismo tardio, mas também o modo como ele se alimenta de suas próprias crises, reabsorvendo e convertendo catástrofes em mercadorias, desespero em espetáculo, e revolta em mais um produto a ser assimilado.

Como fica o ser humano diante de tudo isso? Quais os sentidos da condição humana num cenário no qual a sua própria condição na sociedade atual está levando à sua própria ruína? Em que consiste a subjetivação das relações de poder, da qual a educação não pode escapar, num mundo em que o humano é quase sinônimo de reificação?

Na linha analítica de Arendt (2014), a condição humana é a participação da *vita activa*, portanto, está relacionada à nossa capacidade política de intervenção histórica. Essa condição histórica depende da visão, da imagem que vamos constituindo da nossa própria condição de humanidade. Vivemos em tempos de narrativas que se confrontam a fim de buscarem o domínio ideológico do seu dizer sobre a condição humana.

Para evitar erros de interpretação: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que a natureza corresponde à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana. Pois nem aquelas que discutimos neste livro nem as que deixamos de mencionar, como o pensamento e a razão, e nem mesmo a mais meticulosa enumeração de todas elas, constituem características essenciais da existência humana no sentido de que, sem elas, essa existência deixaria de ser humana (Arendt, 2014, p. 11-12).

Arendt ressaltou que essas definições por si só não explicam o que somos, apenas nos mostram um caminho no qual podemos construir nossa vida. Entretanto, não determinam, de modo absoluto, como uma natureza humana. Por isso, a expressão “condição humana” é uma abertura das possibilidades a partir das quais podemos construir a própria vida humana.

Assim, Adorno (1993), iluminando o humano em suas contradições sob o capitalismo, traz o que ainda “escapa” às formas de dominação que não se deixam reduzir à lógica do capital, mas que, ainda assim, o alimentam tensionando, os limites da Teoria Crítica ao problematizar a redução de toda dominação às determinações econômicas do capitalismo.

Seguindo a linha, para Fraser (2025), uma leitura emancipatória precisa reconhecer que há formas históricas de subordinação, de gênero, orientação sexual, raça e colonialidade, que o capital não cria do zero, mas das quais depende para se reproduzir ao instrumentalizá-las enquanto tecnologias políticas. Quando ela afirma que “um enquadramento adequado não pode tratar o capitalismo de Estado-providência como o único mal da reificação” (Fraser, 2025, p. 13), indica que a crítica social deve trazer para o primeiro plano a pluralidade das dominações, sem dissolvê-las numa única matriz.

O capitalismo as amplifica e reorganiza, mas elas também, de modo muito humano e negativo-dialético, o excedem, constelando dimensões históricas e psíquicas próprias. Em outras palavras, o capital é um sistema que, ao mesmo tempo, integra e depende de forças que não controla completamente, pois seu desiderato totalitarista é sua inverdade.

Nesse sentido, o que Fraser propõe, portanto, é ampliar a crítica: reconhecer que a racionalidade capitalista, ao mesmo tempo que se apresenta como cálculo e eficiência, abriga dimensões irracionais de diversas violências simbólicas, hierarquias afetivas, gozos e medos, que por sua vez sustentam a dominação até mesmo quando ela deixa de ser rentável.

Por uma Formação Ético-Política na Educação para a Emancipação na Atualidade

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência (Adorno, 1995, p. 8).

Pensar a condição humana na contemporaneidade é, portanto, reconhecer suas decomposições, como decadência e expressão de um mal-estar civilizatório que expõe o humano ao limite de si. Vivemos tempos em que a convivência foi corroída por formas sutis de violência simbólica, por ideologias reacionárias e por uma racionalidade que transforma relações em funções (Bourdieu, 2011). Contudo, é precisamente no contexto de decomposição que a condição humana se mostra, ainda, como possibilidade.

Esse mal-estar perpassa também o campo educacional. Como nos mostra Mark Fisher (2020, p. 28), “[...] longe de ser algo como uma torre de marfim a salvo do ‘mundo real’, a educação é a sala de máquinas da reprodução da realidade social, onde se confrontam diretamente as inconsistências do campo social capitalista”. Testemunho diuturno do mal-estar civilizatório, o campo educacional na era do capitalismo é atravessado por exigências paradoxais, pela dissolução da autoridade e pela mercantilização da experiência de aprendizagem. Um retrato da decomposição subjetiva contemporânea. A tensão entre ser animador e disciplinador, entre mediar afetos e manter o controle, entre ensinar e entreter, revela o esgarçamento interno do papel do professor enquanto sujeito formador; é exemplar do que aqui chamamos de decomposição imagética da “nova” condição humana.

As contradições definem o trabalho educativo sob o capitalismo neoliberal: o docente como figura dividida entre a promessa emancipatória da educação e o imperativo de produtividade e desempenho. Essa cisão não é apenas profissional, mas ontológica. Os sujeitos dessa educação, antes pensados como cultura e formação, como subjetividade e humanidade em devir, são agora reconfigurados como (auto)gestores de resultados, reféns das plataformas e estruturas que os precarizam.

Isso expõe um quadro, assim, daquilo que poderíamos chamar de o ícone deteriorado da formação. Educadores e educação capturados pela lógica do espetáculo e pelo cansaço de uma racionalidade exaurida. Decomposição aqui é deixar ver o já não tão mais subjacente desmoronamento das formas de sentido e o mal-estar que contagia a educação. Significa compreender a condição humana não apenas como conceito filosófico, mas como imagem em ruína, como constelação de fragmentos que denunciam o colapso de nossa própria capacidade de formar e sermos formados.

É perceptível que, nessas brechas, a humanidade se recompõe imagetivamente: em gestos, palavras, gambiarras simbólicas, práticas de resistência e solidariedade. São imagens fragmentadas do humano, mas que ainda iluminam a possibilidade de uma formação ético-política situada periféricamente. Uma formação feita nas bordas, nas tensões, nas relações cotidianas.

Se, para Adorno, a “[...] educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121), essa compreensão crítica, condicional, exige que pensemos a práxis pedagógica como espaço de contradição consciente. Nesse sentido:

Ao explicitar o papel político da educação com vistas à emancipação, aponta com toda força para uma “educação para a contradição e resistência”¹. Sobretudo, para se contrapor às formas de degeneração educativa e formativa. Tal degeneração é produto de sua carência reflexiva, pois educar significa levar a sério o tempo necessário para a construção de sentido no que tange os objetivos e as intenções pedagógicas educacionais. Esse tempo é muito mais do que a idade cronológica, como na educação formal (séries, ciclos, níveis, etc.), uma vez que envolve a formação emancipatória do indivíduo em sua totalidade (Silva; Rosa, 2022, p. 32).

A ideia aqui é que educar não é também constituir sujeitos capazes de pensar criticamente e resistir às formas de dominação presentes na sociedade. Quando falamos em uma “educação para a contradição e resistência”, retomamos um horizonte fortemente associado à teoria crítica, especialmente ao pensamento de Theodor W. Adorno. A educação não deve buscar harmonizar ou adaptar o indivíduo às estruturas existentes, sobretudo se ou quando estas estão adoecidas, mas, ao contrário, desenvolver nesses sujeitos a capacidade de perceber as tensões, contradições e injustiças que atravessam a realidade social. Eis o papel do educador: tornar consciente para os sujeitos os seus próprios processos de desenvolvimento humano, estético-epistêmicos, etc.

Essa degeneração ou esse adoecimento ocorrem quando a educação perde sua dimensão reflexiva e passa a operar apenas de forma instrumental ou administrativa. Quando o processo educativo se reduz a cumprir programas, metas e etapas formais, sem questionar seus próprios objetivos ou o sentido mais amplo da formação humana, é aí que a educação deixa de ser um espaço de crítica e vira instrução no sentido mais fraco do termo.

Ainda em relação a isso, se a educação “é muito mais do que a idade cronológica”, logo, sugerimos que a formação não pode ser reduzida aos marcos institucionais da escola, como séries, ciclos ou níveis. A formação envolve processos mais complexos e profundos de construção de sentido, que dizem respeito ao desenvolvimento intelectual, ético e político do sujeito. Em outras palavras, a emancipação não pode ser programada apenas por etapas administrativas; ela depende de processos reflexivos que exigem maturação, diálogo e experiência, de elementos que são intangíveis e, em certa medida, imprescritíveis.

Neste contexto, “[...] a formação não se resolve numa fórmula qualquer e tampouco por meio de receituários pedagógicos, mas depende da forma deliberada da relação entre os envolvidos no processo educativo [...]” (Silva; Rosa, 2022, p. 32). A pedagogia emancipatória, portanto, desloca o foco dos currículos prontos para a constituição de práticas relacionalmente significativas, nas quais a formação se efetiva à medida que os sujeitos se reconhecem como agentes ativos de sua própria história.

Nessa perspectiva, pensar a educação nesses termos é reconhecer que a formação humana não se dá apenas nas instituições, nem sob currículos predefinidos, mas nos modos de coexistência que produzem pensamento, afetos e criação. É possível que ali, onde o humano se fragmenta, também se anuncie o seu poder de recomeço? Será que, lá onde saltamos para aquilo além do que resistimos, permanecemos de alguma forma ligados, encontraremos possibilidades de uma educação e, conseqüentemente, de uma humanidade outra?

Contudo, há ainda que questionar: se todo campo social é manejado por essas forças, sobretudo de formas midiático-ideológico-discursivas, e a educação é parte das práticas e instituições sociais nesses jogos de poder, que educação crítica é possível ou deve ser assumida ante o recrudescimento desses esforços reacionários? Nesse sentido, Adorno nos ensina:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (Adorno, 1995, p. 120).

E aqui talvez esteja um dos nossos eixos centrais no contexto desta pesquisa. Adorno evidencia que a educação emancipatória não pode limitar-se à transmissão de conteúdos ou técnicas, mas precisa exercitar-se continuamente enquanto autorreflexão crítica, voltada ao desvelamento dos mecanismos sociais, políticos e psíquicos que tornam os indivíduos cúmplices da barbárie.

Com isso, reforçamos que compreender e resistir às formas contemporâneas de desumanização, cotidianamente visíveis na cultura midiática, nas ideologias reacionárias e na reificação das relações humanas, exige uma formação que desperte consciência, desnaturalize o ódio e recuse a adaptação cega à ordem vigente. A educação para a “nova” condição humana torna-se um gesto de resistência à irracionalidade social e à repetição da barbárie: um processo formativo que só tem sentido quando promove o pensamento crítico sobre si e sobre o mundo.

Dessa forma, o questionamento adornoiano “para onde a educação deve conduzir?”, que aparece nos clássicos como *Educação contra a barbárie*, *Tabus acerca do magistério*, etc., surge para nós na educação enquanto crítica imanente da nossa própria contingência. É interrupção ética que desestabiliza as certezas pedagógicas sedimentadas. Como uma negatividade dialética produtiva, no interior dos discursos que pretendem fechar o sentido da formação, essa questão acaba desvelando que toda resposta imediata já carrega em si a marca da reificação.

Considerações Finais

Ao longo do texto, procuramos refletir a condição humana com base em uma perspectiva do que chamamos de decomposição imagética, a fim de compreender nossos atuais problemas civilizatórios. No âmbito da sociedade capitalista, as práticas sociais de determinados grupos compreendem, mas não se limitam, às atitudes consideradas habituais.

Conseguimos costurar a ideia de decomposições imagéticas como um modo de ler criticamente a condição humana na atualidade e relacionamos isso à formação ético-política. Quer dizer, o texto não resolve o problema, mas o tensiona o que, seguindo a tradição crítica, já é um modo de elaborá-lo. Na medida em que situamos uma leitura crítica da sociedade atual, as imagens foram pensadas em articulação com o campo educativo, mostrando como a decomposição das imagens da condição humana atual pode ser também uma via de resistência formativa.

Em relação aos sentidos das decomposições imagéticas, procuramos não fechar uma resposta. Trata-se, tão somente, de propor uma leitura crítica, constelativa, em consonância com o próprio método que usamos e a orientação analítica adorniana. A resposta, se houver, está mais na abertura do problema do que na sua resolução.

Dessa forma, pensar que a decomposição das imagens da condição humana poderia servir como ferramenta crítica para engendrar a formação mostrou que essa leitura imagética, quando feita com base na Teoria Crítica, permite enxergar a barbárie não só como colapso, mas também como campo de resistência e reconfiguração ética.

Nessa perspectiva, é importante perceber o conceito naquilo que as imagens do tempo, sociais, simbólicas, afetivas, operam; ver os *frames* como uma espécie de grafos, como croquis das ideias subjacentes, das tensões históricas. Logo, decompor essas imagens é, de certo modo, desmontar os mecanismos, as circuitarias discursivas que as reproduzem enquanto dominação e produção de gramáticas de violência.

É essencial que, com o foco nas formas contemporâneas de barbárie e nas implicações educacionais, revelemos que a crise é estrutural, pois se constitui formativa, e vice-versa. Por isso, a educação precisa ser pensada como resistência e autorreflexão, como nos ensina Adorno, especialmente com a ideia de que educar é impedir a repetição da barbárie. Nesse sentido, o que fica é a tentativa de pensar a educação como uma forma de resistência ao colapso da condição humana sob o capitalismo neoliberal atual. Educação como inflexão em que a imagem se transforma em consciência.

Nota

1. Vale destacar os trabalhos de Henry Giroux (1986), de modo particular, o livro *Teoria Crítica e resistência em educação*. Nele, o autor, ao utilizar como referencial as contribuições da Teoria Crítica da “Escola de Frankfurt”, traz a perspectiva de construção de uma pedagogia radical. Giroux busca uma tal pedagogia que se vincule, consistentemente, à prática educacional que supõe uma leitura crítica da realidade, capaz de explicitar a articulação dialética entre as estruturas de dominação e os atos de resistência e transformação.

Conflito de Interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Silva AS, Canarim GO, Rosa GSR; **Metodologia:** Silva AS, Canarim GO, Rosa GSR; **Supervisão:** Silva AS, Canarim GO, Rosa GSR; **Escrita:** Silva AS, Canarim GO, Rosa GSR; **Aprovação final:** Canarim GO.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Todos os dados foram gerados ou analisados no presente artigo.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina 

Processo n.º 06/2023

Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação

Agradecimentos

Não se aplica.

Declaração de Uso de Ferramentas de Inteligência Artificial

Os autores declaram que nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi usada na preparação, redação, análise de dados ou revisão deste manuscrito.

Referências

ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 15º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CÉSAIRE, A. **Discursos sobre el colonialismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2006.

FISHER, M. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FRASER, N. O que é “crítico” na teoria crítica? **ex æquo**, n. 27, p. 13-32, 2013. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-11/artigo-04-nancy-fraser.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA, A. S.; CANARIM, G. O.; CIPRIANO, K. Expressividades estéticas e decomposições imagéticas na educação. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2019, Criciúma. **Anais [...]**. Criciúma: Unesc, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/403460972_EXPRESSIVIDADES_ESTETICAS_E_DECOMPOSICOES_IMAGETICAS_NA_EDUCACAO_EDUCACAO_E_PRODUCAO_DO_CONHECIMENTO_NOS_PROCESSOS_PEDAGOGICOS

SILVA, A. S.; ESCALONA, E. C. GT 10 – Decomposições imagéticas da condição humana e da educação na contemporaneidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: VIDAS EM RISCO E CRISE CLIMÁTICA, 5., 2024, Criciúma. **Anais** [...]. Criciúma: Unesc, 2024, p. 12. Disponível em: <https://www.unesc.net/files/editor/files/GTs%20APROVADOS%20com%20resumo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SILVA, A. S.; ROSA, G. S. R. Educação, formação cultural e sociedade em tempos de obscuridade: considerações do pensamento em constelação de Adorno. In: PEREIRA, A. S. (org.). **Educação no contexto que se move: saberes, experiências e reflexões**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 17-32. <https://doi.org/10.31560/PIMENTACULTURAL/2022.96085>

SILVA, A. S.; TEIXEIRA, S. M.; CANARIM, G. O. Racismo e educação: possibilidades (est)ético-políticas. **ContraCorrente**, n. 19, p. 50-63, 2022. <https://doi.org/10.59666/cc-ppgich.v0i19.3289>

SMERCONISH, M. Is America heading to civil war or secession? **CNN Politics**, 2021. Disponível em: <https://edition.cnn.com/videos/politics/2022/01/08/is-america-heading-to-civil-war-or-secession.cnn>. Accessed on: Oct. 5, 2025.

TIMES OF INDIA. Charlie Kirk: how one assassination broke america; Trump's response changes everything. **YouTube**. Sep. 12, 2025. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MRZ6PFiA31I>. Acesso: 5 Out., 2025.

ZIZEK, S. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

Sobre os Autores

ALEX SANDER DA SILVA é docente pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação Cultural e Sociedade (Gefocs). Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi-Unesc). Criador e editor da Revista Criar Educação (PPGE/Unesc) de 2011 a 2025. Tem experiência na área de Filosofia da Educação, com ênfase em fundamentos da educação, filosofia da educação e teoria crítica da educação, educação étnico-racial, formação cultural, ética e estética na educação, educação em direitos humanos.

GUILHERME ORESTES CANARIM é doutorando em educação pelo PPGE/Udesc com bolsa pelo Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (Promop). Membro dos grupos de pesquisa: Gefocs, da Unesc, liderado pelo Prof. Dr. Alex Sander da Silva; Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul, da Udesc, liderado pela Profa. Dra. Roselaine Ripa e pelo Prof. Dr. Lidnei Ventura; Cultura Científica y Desarrollo Humano (CCDH), da Universidad Cesar Vallejo (UCV), liderado pelo Prof. Dr. Eduardo José Campechano Escalona. Tem experiência em pesquisa no campo da Educação, em especial nos temas: teoria crítica, educação e produção do conhecimento nos processos pedagógicos; teoria crítica, estética e educação; filosofia da educação, processos formativos e escrita acadêmica; escrita e produção do conhecimento.

GISELE DA SILVA REZENDE DA ROSA é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) da Unesc (2023). É professora III (pedagoga) efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC. Pesquisadora associada ao Gefocs. Tem experiência na área de Formação Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho docente; filosofia da educação; teorias da

aprendizagem; processos pedagógicos da educação infantil; estágio I – educação infantil; gestão de processos educativos; educação e direitos humanos; estágio II – anos iniciais; reflexões sobre atuação no ensino religioso em espaços educacionais; estado, sociedade e educação.

Recebido: 19 fev. 2026

Aceito: 6 out. 2025