



Educação em Adorno: Auschwitz como lição e exigência de um novo imperativo moral

Education in Adorno: Auschwitz as a lesson and demand of a new moral imperative

Cleidson de Jesus Rocha¹ e Maria Aldecy Rodrigues de Lima²

Resumo: O presente artigo propõe-se apresentar a questão da Educação e Emancipação em T. W. Adorno, discutindo, no bojo, sua teoria da semicultura, que se caracteriza pelo colapso da formação cultural que se faz observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas culturas, não se esgotando por causa da força impressa nos produtos da indústria cultural, aliada às mazelas da sociedade, às insuficiências do sistema e dos métodos da educação. Ao final pretendemos, tomando Auschwitz como lição, firmar a exigência de um novo imperativo moral capaz de bloquear tentativas de repetição de experiências como as do holocausto.

Palavras-chave

Educação; T. W. Adorno; Semicultura; Barbárie.

Abstract: The present article aims to present the issue of Education and Emancipation in T. W. Adorno, discussing, in its core, his theory of semiculture, characterized by the collapse of cultural formation that is observed everywhere, even in the stratum of the cultures, not being exhausted because of the force impressed on the products of the cultural industry, allied to the ills of society, the inadequacies of the system and methods of education. In the end, we intend to take Auschwitz as a lesson and insist on a new moral imperative capable of blocking any attempt to repeat such experiences as the Holocaust.

Keywords

Education. T. W. Adorno. Semiculture. Barbarism.

¹ Professor Associado do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre. Doutor em Filosofia pela Universidade Gama Filho, com estágio pós-doutoral na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2018-2019). Ministra disciplinas de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação em cursos de licenciatura. Coordena o mestrado de Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC, onde é professor permanente.

² Professora Associada do Centro de Educação e Letras do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Leciona disciplinas na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFAC. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais – GEPED.

Introdução

Hoje em dia estamos cercados por um clima cultural em que o diálogo entre iguais está sendo substituído pelo diálogo com as máquinas, e as conversas, que sempre foram elo entre as pessoas, perde lugar para relações virtuais. Parece estarem-se restringindo os campos do entendimento e da escuta do outro. As ciências humanas se construíram tendo como principal objeto de seu interesse, a ideia do outro. Essa ideia, nos dias atuais, se amplia e, paradoxalmente, se retrai. Se amplia porque o outro deixou de ser alguém distante, uma vez que a geografia, ela mesma, deixou de existir. A extinção da geografia jogou todo mundo num espaço só. Todos os espaços parecem próximos, todos os caminhos, trilhados, e o outro, como alguém “de fora”, passou a ter lugar no âmbito privado, no campo do que antes era espaço íntimo, como residências e lugares privados, espalhando-se por todos os lugares. Basta acessar as redes sociais, os dispositivos eletrônicos, grande parte deles, móveis, para se estabelecer contatos. A emergência da virtualidade como território das relações ideais, toma o lugar da necessidade de relacionamento com o outro, com o próximo.

Esta situação, por si só, já provoca grande perplexidade, que só não é maior que o assombro de percebermos que a discriminação, a exclusão e a eliminação do outro, em que pese as grandes conquistas que a humanidade alcançou no plano científico e tecnológico, ainda se faz presente entre nós. Espanta a constatação de que humanidade não conseguiu superar a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é o fato de sermos constituídos na diferença.

Amélia Valcársel (2001) faz uma constatação intrigante. Segundo ela, é seu costume observar, sempre que chega a um lugar diferente, que, por menores que sejam, as praças e jardins públicos ficam repletos de cães ao anoitecer. Ela diz ter percebido que, após os bichos resolverem as razões que os leva até a rua e após um estranhamento inicial, estes animais imediatamente se interessam uns pelos outros. “Uma fêmea *sanoiedo* cheira um *alsaciano*, um *setter* trava uma longa conversação com um *terrier*, e até mesmo um grande *dinamarquês* se junta a um *chihuahua* para farejar”. (VALCÁRSEL, 2001). Valcársel vê nisso um espetáculo admirável, pois

[...] se não soubéssemos que todos esses animais pertencer à mesma espécie, seria difícil imaginá-lo. São muito diferentes em cor, tamanho, força e forma. Entretanto, reconhecem-se. Quer seja pelo idioma quase universal do latido, por movimentos e odores, ou talvez por razões mais misteriosas, nenhum cão parece confundir um outro com um gato, uma raposa ou um mico. Cheiram-se, brincam entre si, perseguem-se, e às vezes, atacam-se. Mas se reconhecem. (VALCÁRSEL, 2001)

Com esta curiosa observação, a autora inicia uma análise da filosofia moral e política do século XX, constatando que o cálculo da alteridade tem sido um problema, pois até agora não conseguimos reconhecer no outro um semelhante. Diz a autora que entre os seres humanos existem muito poucas diferenças físicas, mas mesmo assim, as pessoas preferem distinguirem-se umas das outras a partir da ideia de *raças humanas*, constituindo-se subgrupos.

O século XX trouxe os tempos que podemos denominar de “abaixo o próximo”, repetindo a ladainha da superioridade x inferioridade de humanos, a ponto de produzir verdadeiros manifestos anti-humanitários. O efeito da tipificação construída por uma certa ciência – eurocêntrica e positivista -, nos termos de Homi Bhabha (2013), levou cada comunidade e cada povo a se elevar à condição de verdadeira referência, levando a ideia de humanidade a ser objeto de desdém e sarcasmo. As ideias, então, padecem de miopia e suas dores se transferem para os indivíduos. Hannah Arendt escreveu que o século XX ficará marcado pelo horror indizível dos genocídios.

Sobre o diagnóstico do tempo presente, a obra do filósofo Theodor Adorno nos ajuda a entender o assombro em que a crise da razão produziu, com sua expressão mais emblemática e dramática, que foram os campos de concentração nazista. Para externar a dramaticidade que toma conta das ciências humanas e sociais, entre elas, a esfera filosófica, começamos este artigo com uma reflexão apoiada em Adorno, e na necessidade por ele defendida de uma aguda e sensível crítica à sociedade contemporânea e à educação, e na sua defesa de uma educação contra a barbárie, capaz de evitar a repetição de Auschwitz.

Educação em Adorno: primeiras palavras

Poucos meses depois da morte de Adorno (1903-1969), a editora Suhrkamp, de Frankfurt, publicou um volume que no Brasil foi traduzido em 1994, por Wolfgang Leo Maar com o título *Educação e Emancipação*. Na versão alemã Gerd Kadelbach reconhecia duas conferências de Adorno sobre a educação, já publicadas anteriormente em *Engrife* (ADORNO, 1963), outras duas que haviam aparecido em *Stichworte* (Adorno, 1969) e quatro conversas, mantidas na Rádio de Hesse, com o mesmo Kadelbach e com Hellmut Becker, diretor do Instituto para Investigação Social, em 13 de agosto de 1969, justamente uma semana depois da morte de Adorno, que se dera em 6 de agosto.

Para Hernández (1996) nas traduções desses textos, especialmente em espanhol, se traduz a palavra “Mündigkeit”, como “mayoría de edad” e como “emancipación”. O termo alemão deriva de “Mund”, que significa “boca” e expressa a ideia de que a maioridade, a possibilidade de emancipação, supõe a capacidade de responder por si mesmo, de ser responsável pela palavra e pelas ações desencadeadas pelo entendimento. Na tradução brasileira, o título *Educação e Emancipação* conserva seu caráter crítico, vez que o processo formativo é entendido como instrumentação para as intervenções e transformações do sujeito e da sociedade da qual participa. Nesse sentido, emancipação é uma consequência de uma educação libertadora, em tudo diferente da aceitação passiva do mundo político e das induções culturais impressas nos produtos da indústria cultural. A obra em discussão cumpre, na esfera da práxis, o destino imaginado por Kant (1784) para o que ele chamou de espírito emancipado.

É conhecido o uso que Immanuel Kant fez da noção de “Mündigkeit” para definir de maneira inversa a Ilustração. “*Ilustración es la salida del hombre de supropria minoria de edad culpable. La minoria de edad es la incapacidad de servirse de su próprio entendimiento sin nla guia de outro*” (Kant, 1978, p. 53). Para Hernández, (1999, p. 37), Kant não só estabeleceu uma relação entre “Mündigkeit” e Ilustração (Aufklärung) como também formulou uma teoria de educação no marco de seu projeto ilustrado de filosofia transcendental. A perspectiva kantiana não vislumbrou apenas um esclarecimento para um nível espiritual, clarificador do espírito e das mentes, mas habilitou o sujeito com o direito a verbalização de seus pensamentos, ao uso da palavra, à argumentação, aos questionamentos. Educação para ele seria um processo que habilita para o pensar, para o dizer e para o agir.

Adorno retoma a perspectiva kantiana em seus discursos sobre educação. Embora não tenha chegado a elaborar uma pedagogia normativa, apresentando procedimentos de ensino e roteiro conceitual a ser desenvolvido pelas escolas, o autor frankfurtiano inicia seu ensaio *Educação Após Auschwitz*, constante no livro *Educação e Emancipação* com o seguinte alerta:

[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção (a educação depois de Auschwitz). Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se de uma ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. (ADORNO, 1995, p. 119)

Lembremos com Semprun (1995, p. 93 e 94) que a construção ideológica do nazismo começou contra deficientes físicos, contra práticas culturais, religiosas e étnicas tornadas raciais. Agindo contra posições políticas divergentes, a humanidade atravessou a morte, atravessando Auschwitz. E perdeu, naquele momento – como em outros, da história – o sentido da alteridade, quer dizer, o significado de que existe um outro a quem devemos entender como componente fundamental do tecido social, sendo nós mesmos, este outro, segundo a perspectiva de quem nos enxerga. A necessidade de compreender os efeitos dos males que a humanidade cometer contra ela mesma é central em uma educação que pretenda direcionar ou atuar na construção de uma emancipação e de crítica da contemporaneidade.

Voltamos a Adorno, percebemos a importância que a autor dá às relações de um lado com a infância e, de outro, com a cultura, pois

(...) quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima

intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 1995, p. 123)

Dessa forma, o propósito de Adorno ao discutir os fins e objetivos da educação volta-se para a tomada de consciência da prevalência de uma não-consciência, ou o que é pior, de uma semi-formação generalizada, que resiste a toda forma de aprofundamento sobre as razões que levam as pessoas a cometerem barbárie umas contra as outras. Esse quadro vem sendo discutido por Adorno desde, pelo menos, 1948, quando escreve, junto com Max Horkheimer, o livro *Dialética do Esclarecimento*. A seguir, verificaremos em que medida o esclarecimento é visto, ele mesmo, como um mito.

O entrelaçamento de mito e esclarecimento: o adoecimento do contato

A *Dialética do Esclarecimento* (ADORNO e HORKHEIMER, 1947³/1985), e *Mínima Moral* (ADORNO, 1951⁴/1993) ocupam lugar central nas obras de Adorno. No primeiro, Adorno e Horkheimer se propunham “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (1985, p. 11). Esse objetivo foi, aos poucos, sendo abandonado, cumprindo, esta obra, entretanto, a função de conceitualizar o processo de autodestruição do esclarecimento.

A *Dialética do Esclarecimento* pode-se dizer, é uma leitura filosófica do Iluminismo, pontuando o cerne das preocupações e proposições de uma época que elegeu a razão como a chave para a resolução dos problemas humanos. Nesse sentido, o iluminismo inaugura a lógica dos tempos modernos, que se caracteriza, entre outros aspectos, pela constatação de sua superioridade face ao tempo que a precedeu, visto que as operações da razão alavancariam o desenvolvimento, o progresso e, por consequência, a felicidade desejada pela humanidade.

É conhecida, desde Hegel, a tese da *superioridade dos modernos*, alimentada pelo grande impulso que as ciências da natureza alcançaram. Combinando experiência e observação da natureza, associadas ao trabalho da razão, o homem moderno conseguiu deixar para a posteridade as marcas do seu tempo, materializadas não só nos inúmeros artefatos construídos nesta época, mas também na fundamentação das ciências empíricas.

A tese da *superioridade dos modernos* é sustentada, igualmente, pela crença na história como progresso contínuo. Graças ao uso da razão, o homem podia continuamente forjar as bases que levariam ao desenvolvimento da espécie humana como um todo, seja no plano instrumental através das conquistas materiais, que assegurariam maior

³ Publicado no Brasil por Jorge Zahar Editor, (Rio de Janeiro, 1985), com tradução de Guido de Almeida.

⁴ Publicado no Brasil pela Editora Ática, (São Paulo, 1993), com tradução de Luiz Eduardo Bica e com revisão de Guido Almeida.

capacidade de adaptação face às coerções da natureza, ou no plano de sua própria emancipação das formas de poder estabelecidas frente aos diversos mitos.

A obra de Adorno e Horkheimer levanta conclusões bastante céticas contra a idéia de história como progresso. Os autores demonstram, no plano filosófico, que o Iluminismo desembocou no projeto de dominação, caracterizado pela prevalência do aspecto instrumental em relação àquilo que deveria ser seu complemento necessário, o aspecto emancipatório do uso da razão. Eles analisam o processo que resultou na transformação da *Vernunft*, ou seja, a razão substantiva e sintética do idealismo kantiano, em *Verstanden*, um tipo de racionalidade meramente compreensiva, ligado à dominação da natureza.

Existem dois aspectos que caracterizam a prevalência do caráter instrumental da razão. O primeiro deles resulta da associação feita pelos autores entre razão instrumental e o princípio da troca universal. Consiste em reduzir tudo a um equivalente abstrato de troca. O segundo aspecto associa as operações da razão à dominação técnico-científica da natureza. O fascismo, por exemplo, pode ser aduzido como exemplo histórico de dominação social, inspirado no ideal de domínio da natureza. Martin Jay (1988, p. 37) baseado nas considerações de Adorno e Horkheimer, afirma que o fascismo pode ser entendido como “o retorno ao passado mítico reprimido do homem e como a vingança da natureza dominada, que empregava muitos dos instrumentos desenvolvidos pela razão instrumental no exercício dessa dominação”.

A concepção de progresso do Iluminismo resulta, portanto, no seu oposto, na barbárie brutal e generalizada, graças ao emprego das modernas técnicas de controle. Nisso consiste precisamente a dialética do Iluminismo: o esclarecimento, ao mesmo tempo em que permitiu ao homem libertar-se dos aprisionamentos limitadores de sua liberdade, traz consigo a sua contradição mais visível, pois transforma-o de sujeito em objeto da dominação. O foco principal da reflexão contida em *Dialética do Esclarecimento* é o diagnóstico que condena a Ilustração, por ter feito justamente o contrário do que prometeu, rompendo com todos os mitos para constituir-se, ela própria, em um mito, com a Razão, a Ciência e o Progresso como seus maiores deuses.

Com a crítica da Ilustração, Adorno e Horkheimer criticam toda a evolução da sociedade ocidental, e toda a tradição logocêntrica e racionalista. A razão tem mostrado várias vezes ao longo da história ser capaz de produzir a realização do ser humano, a construção de sociedades justas e igualitárias. Paradoxalmente, ela se converteu também, em alguns casos, em um poderoso instrumento de dominação, ajudando a maximizar os extermínios e genocídios.

Adorno e Horkheimer dedicam um dos capítulos da *Dialética do Esclarecimento* ao exame das consequências da dialética do Iluminismo no plano da cultura. Trata-se da seção *Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*. Nesta seção os autores apresentam uma contundente crítica da cultura, mostrando que o ideário cultural

burguês quase sempre prezou por uma exploração dos homens e da natureza, de forma a atender as amplas ambições de dominação, riqueza, poder e glória.

A *Dialética do Esclarecimento* emprega, assim, pela primeira vez o termo *Indústria Cultural*, causando estranhamento nos círculos exteriores à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. As análises contidas na seção sobre a *indústria cultural* funcionam, por um lado, como uma espécie de síntese das reflexões de Adorno desenvolvidas anteriormente em vários artigos⁵ e, por outro, preparam o caminho para as reflexões posteriores contidas em *Dialética Negativa* e *Teoria Estética*.

A indústria cultural é a ferramenta mais eficaz na autodestruição do esclarecimento. Ela é também um complemento necessário da racionalidade instrumental que garante e perpetua o pleno funcionamento da sociedade administrada. Se a indústria cultural é a outra face do esclarecimento, isto significa dizer que ela encobre algo, nos dizeres de Adorno:

o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. (ADORNO, 1985, p. 114)

Adorno e Horkheimer apostam em uma Ilustração da Ilustração, um novo processo que pretenda realizar definitivamente os momentos positivos da Ilustração, que seriam, efetivamente, a liberdade da igualdade, porém não como idéias ou ideais, mas como exigências que devem efetuar-se em realidades concretas.

Da importância tomada pela *Dialética do Esclarecimento* (1985) e *Mínima Moralía* (1993) no conjunto da obra de Adorno, surge uma primeira questão: como conjugar a crítica da ilustração com a determinação de uma educação a partir de uma noção – emancipação – que tem em si mesma incontestáveis conotações ilustradas? E uma questão central: constituem os textos compilados da última década de Adorno, todo o pensamento deste autor sobre Educação? E uma mais: de que forma o pensamento de Adorno sobre Educação se constitui princípio suficiente para a imposição de uma moral e de uma ética capazes de extirpar a possibilidade da barbárie e apoiar a afirmação de uma dialética negativa?

Auschwitz: lição e exigência de um novo imperativo moral

O artigo *Educação após Auschwitz* (ADORNO, 1995) inicia com a posição mais contundente de Adorno em relação aos fins e objetivos da educação: que Auschwitz não se repita, pois a existência da barbárie abre a possibilidade de sua repetição e deixa também um imperativo moral de caráter principal. A educação deve estar determinada, portanto, pela descontinuidade histórica que essa tenebrosa experiência representa. É preciso repensar a existência ante o perigo de que Auschwitz se repita porque a pressão

⁵ Ver, por exemplo: “Sobre a situação social da música” (1932), “Sobre Jazz” (1936), “O fetichismo na música e a regressão da audição” (1938) e “Sobre música popular” (1941), dentre outras.

social continua no ar. Educação para a autonomia, para a não colaboração, seria o programa didático derivado do imperativo de que Auschwitz não se repita, junto com a eliminação da violência sobre o corpo.

Um dos principais agravantes da crise educacional vivenciada na Alemanha de Adorno diz respeito à necessidade de inversão do foco de interesse dos educadores, que em vez de perguntarem: *para que serve a educação*, devem perguntar: *para onde a educação deve conduzir*.

Adorno lembra ainda, que, ao que tudo indica, o *para que*, da educação já não é claro para os educadores e para a sociedade. Ilustra essa idéia com uma passagem curiosa: “é bastante conhecida a anedota infantil da centopéia que, perguntada quando movimentada cada uma de suas pernas, fica inteiramente paralisada e incapaz de avançar um passo sequer. Ocorre algo semelhante com a educação e a formação”. (1995, p. 122)

Nesse sentido, a concepção de Adorno sobre *educação* é descrita nos seguintes termos:

Evidentemente não é a assim chamada modelagem de pessoas, porque, segundo entendo, não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma **consciência verdadeira**. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995, p. 141).

A ideia de emancipação precisa tomar espaço no pensamento e também na esfera educacional. Assim Adorno enxerga dois problemas que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, considerar que a realidade atual é pautada pela ideologia dominante, tendo a organização do mundo se convertido em sua própria ideologia, exercendo uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Em segundo lugar Adorno entende **emancipação** como conscientização, racionalidade, que só podem se configurar reais, quando tem por objeto a própria realidade. Por isso, para Adorno,

a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Mas ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1995, P. 143)

Embora Adorno diga que não tem a pretensão de esboçar o projeto pedagógico estruturado, que sirva aos sistemas de ensino como modelo prático do fazer educacional, o mesmo indica, de forma clara, os pontos sensíveis que poderiam conduzir à repetição de Auschwitz.

A falsidade de compromissos que se exige somente para que provoquem alguma coisa – mesmo que esta seja boa -, sem que eles sejam experimentados por si mesmos como sendo substanciais para as

peças, percebe-se muito prontamente. É espantosa a rapidez com que até mesmo as peças mais ingênuas e todas reagem quando se trata de descobrir as fraquezas dos superiores. Facilmente os chamados compromissos convertem-se em passaporte moral – são assumidos com o objetivo de identificar-se como cidadão confiável – ou então produzem rancores raivosos psicologicamente contrários à sua destinação original. (ADORNO, 1996, p. 288)

Desenha-se, assim, uma espécie de *espírito objetivo negativo*. A formação cultural se transforma em uma *semiinformação* generalizada, cujo correspondente direto é a alienação do espírito, forjada num processo hegemônico de imposições culturais. A consciência, assim, renuncia à autodeterminação, prendendo-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. O conjunto dos produtos da indústria cultural difunde um clima cultural, que passa a ser homogêneo, como *sem informação*, passando a ser a forma preponderante da consciência atual.

Até mesmo o campo foi conquistado espiritualmente por este clima da *semiinformação*, pela *indústria cultural*. Os habitantes do campo têm acesso a programação, e, no lugar da autoridade da Bíblia, se instaura entre os camponeses a do domínio dos esportes, da televisão e das “histórias reais. Assim, conclui Adorno: “sobretudo é preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa sobre um estado de consciência que ainda não atingiu o nível de liberalismo cultural burguês do século XIX”. (1985, p. 221). Para ele, tendências à regressão são produzidas por toda parte, já que existe um panorama social geral propício à violência.

Procurando enxergar os motivos que produziram Auschwitz, Adorno identifica:

Um sentimento de claustrofobia que acomete às pessoas no *mundo administrado*, ou seja, uma sensação de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. O fato de que, a sociedade atual, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação; [...] O ideal equivocado, mas que desempenha um papel relevante na educação tradicional, de que a severidade é um valor fundamental. [...] A prevalência generalizada de uma *consciência coisificada*, incapaz de abrir-se para qualquer vir-a-ser impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. [...] A relação ambígua do homem com a técnica, pois os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. (ADORNO, 1995, p. 143/244)

Paralelo a essas questões, Adorno afirma ainda que o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, interpondo entre si mesmos e aquilo a ser experimentado, aquela camada estereotipada a que é preciso se opor.

Um clima assim realiza a adaptação da vida à realidade, anulando os ideais do que chamamos **formação**, que se congela em comportamentos previsíveis e socialmente esperados, podando o sentido próprio da cultura, fortalecendo a ideologia e promovendo uma formação regressiva. Por esse motivo, Adorno discorre sobre as possibilidades de conscientização dos mecanismos subjetivos que produziram Auschwitz, pois acredita que é preciso reconhecer as razões que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, sendo

fundamental revelar tais propensões a elas próprias, de modo a impedir que a repetição sistemática da barárie, despertando uma consciência geral desses mecanismos. Assim propõe:

Uma educação para a autonomia, uma vez que a educação tem sentido unicamente se for dirigida à formação de uma auto-reflexão crítica, através da qual se construa o poder de reflexão, de autodeterminação, e de não-participação; [...] Promover uma educação que não premie a dor e a capacidade de suportá-la, e que permita o medo como um aspecto da condição humana, pois quando nos permitirmos ter realmente tanto medo quanto a realidade exige, desaparecerá grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido; [...] Faz-se necessário também que se esclareça quanto à possibilidade de haver um outro direcionamento para a fúria ocorrida em Auschwitz, quem sabe dirigida a outros grupos.

E, finalmente, diz Adorno,

o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isso só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. [...] Para isso seria necessário que se informasse acerca do jogo de forças políticas localizado por trás da superfície das formas políticas. (1995, p. 119)

Considerações finais

No nosso modo de ver Adorno, em relação aos caminhos da educação, Adorno traz, mesmo de forma que por vezes pode parecer ingênua, uma contribuição decisiva para o que veríamos como tradução de um impasse ainda nos dias de hoje. Desse modo, percebemos nele um gesto de generosidade e, muitas vezes, até de impotência, que tem, sobretudo, o sentido de despertar a inquietação. Sua proposta educacional só pode ser entendida dentro de um contexto provocador, de algo que possa perfurar e remexer as coisas acabadas, dando condições do ser humano se renovar. Auschwitz é o limite que faz com que tudo se repita continuamente.

A teoria crítica de Adorno centra-se no fato de que a ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos iluministas como possibilidade de responder às demandas humanas, instrumentalizando a criação de um novo mundo, vai perdendo cada vez mais seu potencial libertário, transformando-se, assim, em razão instrumental, tendo comprometido seu caráter emancipatório.

A racionalidade técnica se torna a racionalidade da dominação, enquanto mero reconhecimento. Saber e conhecimento, nessa perspectiva, são sinônimos de poder, de um poder tão universal e onipresente. O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da *indústria cultural*. O processo fatal da racionalidade penetra todos os aspectos da vida cotidiana, subordina todos os setores da vida espiritual a um único fim: a dominação cultural.

Os defensores de que a ciência exerça um papel cognitivo emancipador contam com a “teoria crítica” como ferramenta para contestar a manipulação tecnocrática e à desativação da reflexão. Os propósitos da teoria crítica equivalem, em parte, à promoção

de um movimento corretivo com vistas a intervenções que decorram da transformação do pensamento em ação, numa tentativa de impedir a potenciação da dominação do homem.

O engajamento emancipador da teoria crítica, quando transposto para o plano educacional, merece alguns cuidados: o primeiro deles opera no plano da subjetividade. Os atores da cena pedagógica precisam atuar na perspectiva de uma constante reordenação do espaço onde operam. Uma vontade de mudança, um desejo de transformação precisa ser configurado como ponto de partida para o fazer pedagógico. Um segundo ponto decorre deste: da vontade de mudança deve-se construir mecanismos de desvio da tendência empírico-analítica, puramente tecnológica, densa em possibilidades de adestramento. Assim, livre do caráter manipulador, a pedagogia pode, com os auspícios da teoria crítica, alcançar seu modo corretivo emancipador.

No debate sobre o papel do conhecimento, aprofundado pela ciência, há que se levar em conta o uso que os seres humanos fazem desta e da técnica, ou, dito de outra maneira: a função emancipadora da ciência continua dependendo de como as pessoas conseguem institucionalizar suas relações sociais, em correspondência com o domínio tecnológico sobre a natureza. Temos visto vários atestados de perversão da função emancipadora da ciência (sua usurpação militar, com a bomba atômica como seu exemplo mais dramático), ou no plano político, o modelo estatal tecnocrático. O que não se pode é assumir o plano romântico da utopia, esquecendo-se que as pessoas são ao mesmo tempo sujeitos e objetos das ciências. Dessa maneira, sob os profissionais do conhecimento deve ressoar o compromisso da construção de um acordo mútuo intersubjetivo quanto a fins e valores.

Essa perspectiva da emancipação que tem sua gênese na leitura crítica da realidade objetiva, só pode se constituir como prática válida, se considerar os abundantes sinais e as marcas de modificações radicais nas várias esferas da vida humana. A revolução intelectual e conceitual do pensamento ocidental, ocorrida durante o século XX, desafia-nos a encontrar novas maneiras de pensar e agir em todos os campos do empreendimento humano. Contudo, as dificuldades de apreensão do contemporâneo são bem conhecidas. O esforço de decifração dos acontecimentos da atualidade necessita fazer par com a sintonia às fortes transformações da sociedade contemporânea, redefinidoras das formas de vida, das perspectivas e do próprio *status quo*.

A educação contra a barbárie exige um momento de revolta, orientado para a não aceitação da violência. O fato de existir barbárie em toda parte, significa que as condições que geraram Auschwitz ainda estão postas. Tanto é assim, que instituições como a escola, que deveriam instituir processos de autonomia e liberdade, ainda trabalham em função do desenvolvimento do espírito de competição. Adorno defende que uma educação voltada para a desbarbarização deve se desvincular de qualquer tipo de autoridade não esclarecida, principalmente na primeira infância. Que Auschwitz não se repita é a

principal tarefa da educação. Este princípio se configura como o novo imperativo moral que deve nortear os sentidos educativos das instituições e indivíduos preocupados com avanços emancipatórios.

Referências

ADORNO, T. W. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. 2. Ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CLAUSSEN, Detlev. **La teoria crítica avui**. Alzira: Germânia, 1994.

DUARTE, Rodrigo. **Adornos: nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1997.

HERNÁNDEZ, Francesc J. **Aproximacions sociològiques a l'educació**, València: Set i mig, 1999, pp. 37-44.

HORKHEIMER, M. **La teoria crítica**. Buenos Aires: Amarrortu, 1990.

JAY, Martin. **As idéias de Adorno**: Tradução de Adail Ubirajara Sobral. S. Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de S. Paulo, 1988.

JAY, Martin. **La imaginación dialéctica** Una historia de la Escuela de Frankfurt, 3ª reimpr., Madrid, Taurus, 1989.

KANT, Immanuel. “Respuesta a la pregunta: Qué es la Ilustración? J. B. Erhard et al. **Que es la Ilustración?** Madrid: Tecnos, 1989.

ROMANO, Roberto. **Seminário Ética e Cultura**. SESC. São Paulo, 2001.

SEMPRUN, J. **A escrita ou a vida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

VALCÁRSEL. “Ética, um valor fundamental”. **Seminário Ética e Cultura**. SESC. São Paulo, 2001.