

## EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO: ADORNO, CRÍTICO DA SEMICULTURA

Antônio Álvaro Soares Zuin<sup>1</sup>

"O pensamento aguarda que, um dia, a lembrança do que foi perdido venha despertá-lo e o transforme em ensinamento".

**Adorno**

**Resumo:** A sociedade administrada dificulta cada vez mais a sobrevivência da dimensão emancipatória da formação. Com efeito, a semiformação apresenta-se como o arauto da liberdade, mas na verdade auxilia a manutenção da desigualdade e da dominação. Contudo, Adorno já dizia que se a integração é uma ideologia, é também, como ideologia, desmoronável. Portanto, é no espírito dessa assertiva que se conserva o objetivo deste artigo, a saber: contribuir para a identificação, nos escritos de Adorno, de uma concepção educacional emancipatória que poderia auxiliar a realização da auto-reflexão crítica da formação (Bildung) que se converteu na semiformação (Halbbildung).

**Palavras-chave:** Semicultura, semiformação, indústria cultural, teoria crítica, Theodor W. Adorno.

**Abstract:** A managed society makes the survival of emancipatory education more difficult. As a matter of fact, semieducation seeks to appear as the herald of freedom, but brings about only inequality and domination. But Adorno already said that if integration is an ideology, it is destroyable. The goal of this article must be seen in the context of this assertion, namely, to contribute to the identification, in Adorno's writings, of a conception of emancipatory education that might help the accomplishment of critical self-reflection in an education (literally: formation, Bildung) which has literally become semieducation (semiformation, Halbbildung).

**Keywords:** Semiculture, semieducation, semiformation, cultural industry, critical theory, Theodor W. Adorno.

### Introdução

As reformas pedagógicas por si só são insuficientes para a transformação radical do processo de difusão da semicultura. É com esse argumento, aparentemente desalentador, que Adorno inicia o texto "Theorie der Halbbildung"<sup>2</sup>. Enquanto não se modificarem as condições objetivas, haverá um hiato entre as pretensões das propostas educacionais reformistas e suas respectivas aplicações.

De fato, há uma certa dicotomia entre teoria e prática no debate educacional que se aferra na

tendência de subordinar a teoria a um certo imediatismo, cuja compreensiva impaciência pode se metamorfosear numa irreversível catástrofe. Mas, justamente porque o pensamento se encontra falsamente reconciliado com a realidade, torna-se possível realizar a sua autocrítica, procurando compreender quais foram os fatores que conduziram ao seu processo de embrutecimento. Tendo por base essa premissa, podemos observar uma importante contribuição

\*. Professor-adjunto do Departamento de Educação da UFSCar.

ção de Adorno ao pensamento filosófico-educacional: a de que os processos educacionais não se restringem ao necessário momento da instrução, mas que certamente o transcendem. Esse tipo de raciocínio nos conduz à delimitação do objetivo deste artigo, a saber: contribuir para a identificação, nos escritos de Adorno, de uma concepção educacional emancipatória que poderia auxiliar a realização da auto-reflexão crítica da formação (*Bildung*) que se converteu na semiformação (*Halbbildung*).

A sobrevivência da formação, a qual Adorno se refere no final do texto da *Teoria da semicultura*, poderia ser legitimada também por uma concepção educacional que, ao negar o processo de negação de suas potencialidades, insurgir-se-ia contra a sua própria fetichização. A recuperação da dimensão emancipatória da formação está condicionada à necessidade de que o conceito forneça condições propícias para a sua própria transcendência quando remete ao não-conceitual, ou seja, quando é rompida a barreira do pensamento que se julga senhor de si ao permitir expressar o recalcado que nunca deixou de se fazer presente, sobretudo se a investigação de tal recalque depara-se com o sofrimento humano que foi sufocado diante do fascínio das maravilhas tecnológicas que nos são apresentadas como as únicas redentoras da nossa desumanização.

### **A concepção educacional emancipadora de Adorno e o desejo de resistência à barbárie**

A opção pelo aprofundamento da concepção de educação de Adorno justifica-se pela relevância de suas contribuições para a problemática educacional nas mais variadas formas – artigos e palestras nas escolas, universidades e estações radiofônicas –, bem como pela sua influência marcante no debate educacional atual. Para o frankfurtiano, a educação tem por objetivo a emancipação. Percebe-se uma defesa radical do resgate da dimensão emancipatória da formação (*Bildung*) em tempos nos quais predominam situações que imobilizam quase que por completo suas duas faces centrais: a continuidade e temporalidade.

A continuidade refere-se à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem. O não-presente não pode e não deve se transformar num ausente.

Contudo, é o que ocorre quando nos deparamos com a maneira pela qual a semicultura se difunde. Ela exige a memorização de fórmulas, datas e nomes que serão rapidamente esquecidos, mediante a apresentação de um “novo” conteúdo que precisa ser absorvido imediatamente, evitando a religação dessas mesmas fórmulas e conceitos com a história e os interesses da humanidade. A memorização dos conteúdos não deixa de ser uma etapa essencial para o desenvolvimento da própria formação (*Bildung*). Entretanto, não se deve esquecer que a assimilação dos conhecimentos fica, talvez, irremediavelmente prejudicada, na medida em que os processos reflexivos subjagam-se ao imperativo da substituição e reposição urgente de conceitos que são quase que imediatamente esquecidos.

A outra característica determinante da formação, ou seja, a temporalidade, relaciona-se com a necessidade de que sejam considerados os vínculos temporais entre os objetos de estudo. Procura-se evitar um tipo de procedimento que invalida a historicidade imanente desses objetos. Entretanto, na reposição imediata dos produtos semiculturais, tem-se a impressão de que o passado não possui mais nenhuma ligação com o presente e com o futuro. Ora, essa circunstância é representativa da maneira como a indústria cultural determina a relação entre a ideologia contida no produto simbólico e a esperança de que, enfim, encontramos um produto cuja embalagem reflete o brilho de nossas personalidades “marcantes”. A promessa de felicidade está vinculada a um eterno presente que adquire suas forças justamente da mentira de que somos seres emancipados.

Ao invés de sermos apenas tutelados pelas ordens advindas das instituições religiosas, atualmente, submetemo-nos mais do que nunca aos comandos dos produtos semiculturais, veiculados pela pseudo democratização da produção simbólica. A tutelação, contra a qual

Kant se opunha radicalmente quando sustentou a importância de que o homem abandonasse sua condição de menoridade, fazendo uso público da razão, na sociedade capitalista contemporânea, adquire outras cores. Mas é justamente dentro dessa tradição kantiana de defesa do esclarecimento que Adorno depreende a relação entre educação e emancipação:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade... A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do *well adjusted people*, pessoas bem-ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.<sup>3</sup>

De fato, para o frankfurtiano a educação emancipadora possui tanto uma dimensão de adaptação quanto uma dimensão de distanciamento da realidade. Também na definição do conceito de educação faz-se presente o seu raciocínio dialético concernente à análise da cultura. Quando Adorno diz que a educação seria impotente e ideológica, caso ignorasse o objetivo de adaptação, está fazendo uma alusão ao necessário processo de estranhamento do espírito, presente na construção do conceito de formação (*Bildung*). No mesmo movimento, está também ciente do perigo de absolutização da subjetividade que nega a história humana responsável pela sua produção. Há uma outra assertiva de Adorno e Horkheimer que corrobora essa premissa de que o duplo caráter do conceito de educação reverbera o duplo caráter da cultura na produção da obra de arte:

A pureza da arte burguesa, que se hipostasiou como reino da liberdade em oposição à práxis material, foi obtida desde o início ao preço da exclusão das classes inferiores, mas é à causa dessas classes – a verdadeira universalidade – que a arte mantém-se fiel exatamente pela liberdade dos fins da falsa universalidade.<sup>4</sup>

Ora, a possibilidade da arte se manter livre dos fins da falsa universalidade, ou seja, da sua

submissão quase que total ao seu caráter de valor, respalda-se no distanciamento dessa mesma realidade. É evidente que esse momento não pode ser hipostasiado quanto à sua correlação com o mundo fenomênico, pois é esse mundo desigual que produz as condições materiais para a consagração do poder de crítica da própria arte. Do mesmo modo, a educação também corre o sério risco de absolutizar a sua necessária dimensão teórica ao eleger uma determinada teoria pedagógica que pode por si só solucionar as contradições sociais. Entretanto, como foi constatado, tal ideologia não compraz somente à teoria. Quando Adorno se reporta à relevância do processo de configuração ao real, novamente denota uma postura crítica na medida em que faz objeção ao processo educacional que visa à formação das pessoas integradas ao sistema atual. A concepção de educação de Adorno objetiva exatamente criticar essa sociedade que potencialmente carrega dentro de si o retorno da barbárie. Ela possui, antes de mais nada, uma função de resistência.

Seguindo essa linha de raciocínio, talvez outra das principais contribuições pertinentes às questões educacionais da teoria de Adorno refira-se à defesa intransigente de um modo de pensar que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato. O frankfurtiano defende, pelo contrário, a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado. O particular contém dentro de si não só suas idiosincrasias, mas também as relações sociais, materiais e históricas que foram responsáveis pela sua construção. Na elaboração desse raciocínio há uma certa influência dos escritos de Hegel, sobretudo, no que concerne ao conceito de negação determinada.

É verdade que os frankfurtianos, particularmente Adorno, criticaram a forma como Hegel finaliza o processo do raciocínio dialético, convergindo as antinomias sociais entre sujeito e objeto no espírito absoluto. Não obstante, é interessante observar que Adorno recupera os elementos conceituais hegelianos para poder não só criticar a resolução indevida

das aporias entre o espírito e o mundo fenomênico realizada por Hegel como também delimitar uma das características centrais da chamada dialética negativa: a necessidade de reapropriação do não-idêntico que se encontra imanentemente no idêntico. Nega-se a imediatez do objeto para posteriormente poder compreendê-lo como parte de um processo social e não como uma parte isolada do todo. E esse movimento de negação do imediato compreende também a negação das condições sociais que obstaculizaram o desenvolvimento do diferente, do mimético, ou seja, daquilo que teve que ser recalcado em nome da promessa de uma sociedade igualitária. Por meio desse procedimento, instala-se a presença da experiência formativa. Para Wolfgang Leo Maar: "A experiência é um processo auto-reflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua "objetividade".<sup>5</sup>

O juízo de valor que acompanha o discernimento proveniente desse modo de pensar expressa a falsidade da reconciliação harmônica entre o indivíduo e a sociedade, quer seja na pretensão da ciência, quer seja na aspiração da filosofia. Na *Dialética negativa* há uma dura mas justa cobrança em relação ao desenvolvimento do próprio conceito. O conceito que se deixa absolutizar, de tal maneira que adquire a presunção de julgar bastar a si mesmo, participa da mentirosa conformidade entre a subjetividade e a objetividade, contribuindo decisivamente para a verdadeira ausência da liberdade e da felicidade. A contestação da pretensa onipotência do conceito é exposta por Adorno no texto de insinuante título: *Desmitologização do conceito*:

A verdade é que todos os conceitos, incluindo os filosóficos, têm sua origem no que não é conceitual, já que são parte da realidade que lhes obriga a formarem-se, antes de mais nada, com o propósito de dominar a natureza... só a coisificação do conceito é capaz de se isolar dessa totalidade (a totalidade que não é conceitual - A.A.S.Z).<sup>6</sup>

Esse tipo de postura filosófica poderia representar uma irremediável contradição com

a relevância do próprio conceito na estruturação da formação, ou seja, da experiência educacional emancipatória. Contudo, a defesa da não hipóstase do conceito permite reconhecer a sua importância tanto para a formação quanto para essa experiência educacional uma vez que "a reflexão do conceito sobre seu próprio sentido lhe faz superar a aparência de realidade objetiva como uma unidade de sentido".<sup>7</sup> A auto-reflexão do conceito possibilita a transcendência da aparência da realidade objetiva, a superação da apática limitação do próprio conceito proveniente da sua redução ao princípio da identidade. Os conceitos interligados nessa constelação expressam aquilo que o pensamento identificante recusou-se a si mesmo: a necessidade do ajuste de contas com o sofrimento humano. A partir do momento em que a filosofia procede dessa forma, uma vez mais concede-se voz àquilo que foi reprimido, mas que nunca deixou de se fazer presente. Para Adorno, é justamente nesse ponto que a filosofia se aproxima visceralmente da grande arte, da música dodecafônica de Schönberg ou do texto de Kafka, por exemplo.

Portanto, torna-se relevante resgatar a dialeticidade do pensamento de Adorno ao identificar a verdade de conteúdos ideológicos que são falsamente cumpridos na prática. Quando se denuncia a mentira da troca de equivalentes no transcorrer das relações de trabalho atuais, ao se admitir que há muito desagregou-se do processo de trabalho aquele conceito de experiência (*Erfahrung*) que uma vez a formação designou,<sup>8</sup> fala-se também em nome da esperança de que a abstração da troca de verdadeiros iguais se concretize, de que se efetive aquilo que até o presente momento não passou de uma promessa:

A crítica do princípio da convertibilidade como instância identificadora do pensamento busca a realização do ideal da troca livre e justa, que até agora não foi mais do que um pretexto. Só assim superar-se-ia a troca. Ainda que a teoria crítica tenha desmascarado a troca do igual que é, no entanto, desigual, a crítica da desigualdade na igualdade busca também a igualdade.<sup>9</sup>

Ora, há uma grande diferença entre, por um lado, buscar a identidade entre o pensamento e o mundo fenomênico, impulso e cultura, sujeito e objeto numa sociedade que ofereça realmente as condições necessárias para que se cumpra a promessa da ideologia liberal e, por outro lado, a conversão da identidade em acomodação ou, melhor dizendo, integração. A legítima representante dessa transformação é a consciência feliz que se acomodou em lutar com todas as suas energias para que possa ser reconhecida como “sujeito”, nem que para isso pague o preço da confirmação da sua pseudo-individualidade. O mártirio nunca pode ser encarado como realmente é, pois ele precisa desprender um esforço descomunal para a renovação perene da sua própria debilidade. Definitivamente desmorona a idéia, a qual já indica a vulgarização do próprio conceito de que a indústria cultural precisa de consumidores passivos. Na verdade, os pseudo-indivíduos necessitam combater, principalmente em si próprios, de forma enérgica, qualquer tipo de práxis contrária à integração pelo consumo. Para poder ser passivo, o pseudo-indivíduo deve antes vivenciar ativamente a negação de si mesmo.

Com o objetivo de se elaborar uma crítica a essa situação, há uma série de pesquisadores educacionais que almejam identificar subsídios relevantes dos pensadores da chamada teoria crítica que poderiam auxiliar o discernimento e a oposição das conseqüências da produção da semiformação, ou seja, da conquista do espírito pela lógica do fetiche da mercadoria. Seria interessante avultar nesse momento as contribuições de Adreas Gruschka e Norbert Hilbig. O título da obra de Gruschka fala por si só: “A pedagogia negativa: uma introdução à pedagogia com teoria crítica” (*Negative Pädagogik: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*). Evidentemente, o autor presta os devidos créditos à *Dialética negativa* de Adorno nessa sua empreitada de pensar as contribuições do pensador frankfurtiano para as questões pedagógicas. De acordo com o pesquisador, dificilmente pode-se localizar nem nos poucos textos e

notas de rodapé explicitamente pedagógicos de Adorno e Horkheimer e nem nos textos implicitamente pedagógicos desses autores uma pedagogia de forma incontestada. Ao invés disso, ele prefere destacar dos textos de Adorno e Horkheimer um meio de conhecimento (*Erkenntnismittel*) e conhecimentos (*Erkenntnisse*) que poderiam ser úteis à própria práxis pedagógica.<sup>10</sup>

Porém, essa justa temeridade não afastaria a possibilidade da construção de uma práxis pedagógica negativa. O próprio título do livro já é indicativo de essa alternativa se converter numa realidade. Para Gruschka, haveria alguns aspectos centrais que confirmariam essa sua hipótese de extrair da teoria crítica um meio de conhecimento pertinente aos assuntos pedagógicos. Primeiramente, tal proposta deveria resgatar o sentido de um procedimento crítico semelhante àquele desenvolvido por Horkheimer no texto “Teoria tradicional e teoria crítica”, sobretudo na investigação da relação antagonista entre ambas.

Há uma explícita intenção de consubstanciar às questões pedagógicas um determinado juízo de valor que se comprometa com a oposição à reprodução da miséria e da barbárie. Gruschka elabora uma questão que já demanda uma resposta afirmativa se considerarmos as idéias de Horkheimer contidas nesse texto de 1937, a saber: será que tal concepção pedagógica, balizada nos conhecimentos da teoria crítica, teria um procedimento metodológico e conceitual que seria ancorado à crítica da ideologia do poder, tal como, por exemplo, na crítica da naturalização dos fenômenos sociais? A confirmação positiva dessa questão já indica a propensão de uma práxis pedagógica que se opõe ao discurso de neutralidade do objeto da ciência e expressa o juízo de valor de que a produção científica não pode se afastar do compromisso de combater sua própria fetichização, auxiliando a obtenção de uma vida mais digna e menos injusta. Outra contribuição de Adorno em relação às questões pertinentes a uma possível pedagogia negativa seria a sustentação da prioridade do objeto (*Vorrang des Objekts*). Na verdade, essa é uma das princi-

pais elucubrações de Adorno contidas no texto da *Dialética negativa*. Novamente, o frankfurtiano se posiciona criticamente contra o solipsismo filosófico que procura resolver as antinomias com a realidade por meio da aplicação do correto procedimento metodológico, como se as contradições sociais se reduzissem apenas a alguma falha cognitiva, que poderia ser sanada através da aplicação dos indefectíveis subsídios lógico-dedutivos.

Se, por um lado, o filósofo frankfurtiano alicerça seu ponto de vista na prioridade do objeto, isso não quer dizer que se esvaece a dialética entre sujeito e objeto, tal como foi exposto anteriormente na investigação do caráter ambíguo da cultura e da própria educação enquanto emancipação. Uma práxis pedagógica negativa precisa aceitar o desafio de realizar a sua própria autocrítica, almejando impedir que ocorra a absolutização tanto da teoria quanto da prática. Desse modo, Andreas Gruschka elabora uma tentativa de definição do que seria o objetivo essencial dessa práxis pedagógica:

Da contradição entre a pretensão e a realidade, entre uma consciência esclarecida sobre as condições de uma práxis pedagógica e suas possibilidades de mudanças, desdobra-se não uma progressiva conversão das promessas em um “fazer emancipado” (Mündig-Machen) através da educação, mas sim no contrário, na aceitação de seus déficits com a conseqüência que aquela pretensão faz cumprir freqüentemente apenas por meio das funções de legitimação ideológica.<sup>11</sup>

Percebe-se como o momento da autocrítica dessa proposta de práxis pedagógica é enfatizado. O tão desejado “fazer-se emancipado” pela educação que se julga auto-suficiente acaba por referendar sua participação na manutenção da proposta pedagógica tradicional alemã de incentivo ao chamado talento do aluno, por exemplo. A ideologia do processo educacional, que caminha numa rua de mão única, isolando-se das contradições sociais que medeiam o seu desenvolvimento pretensamente linear, deve ser objeto do exer-

cício de uma crítica imanente que relaciona esses seus prejuízos não apenas com falhas decorrentes de algum distúrbio afetivo ou mesmo cognitivo, mas também com as relações sociais.

É por isso que Gruschka distingue explicitamente uma teoria pedagógica sistemática da teoria pedagógica ancorada nas contribuições teóricas da *Dialética negativa*. Uma proposta pedagógica sistemática descreveria construtiva e positivamente aquilo que a educação poderia realizar. Os entraves possíveis durante o trajeto do processo educacional seriam certamente solucionados, pois ela alcança aquilo que foi desejado teoricamente através da aplicação da “correta” metodologia pedagógica. Já uma pedagogia negativa investiga em cada momento específico a diferença entre a pretensão e a realidade dos objetivos educacionais, identificando a tensa disparidade entre a teoria e a práxis pedagógica, bem como que tipo de clima cultural imputa a construção de diferentes experiências pedagógicas e quais seriam as possibilidades de ser encetada uma práxis comprometida com a sua autocrítica e com a ciência de não se deixar absolutizar em relação à realidade. Assim, para o autor, a pedagogia negativa consolida-se ao mesmo tempo como uma crítica da pedagogia e como uma introdução na terminologia pedagógica.<sup>12</sup>

Se no livro de Gruschka podemos identificar certa ênfase no resgate dos elementos teóricos da *Dialética negativa* para a construção de uma pedagogia negativa, o livro de Norbert Hilbig objetiva esclarecer quais seriam as principais características de uma escola, cuja concepção educacional fosse pautada nos escritos de Theodor W. Adorno. O título da obra é: “Fazer escola com Adorno - contribuições para uma pedagogia da teoria crítica: teoria e práxis da prevenção da violência” (*Mit Adorno Schule machen - Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie: Theorie und Praxis der Gewaltprävention*).

Como se pode notar, há uma clara intenção de não apenas investigar as contribuições dos conceitos desenvolvidos por Adorno

nos textos explícita ou implicitamente pedagógicos, mas, especialmente, construir uma proposta pedagógico-metodológica respaldada no pensamento filosófico-educacional do teórico frankfurtiano. O aspecto essencial dessa proposta pedagógica refere-se à atualização de um dos objetivos mais relevantes do texto *Educação após Auschwitz*, ou seja, a defesa intransigente do combate aos elementos objetivos e, sobretudo, subjetivos debilitadores do ego através da própria educação. Nesse texto, impera-se a desesperança do frankfurtiano concernente à inevitável perpetuação dos chamados assassinos de escrivania, por outro lado, não é menor a sua esperança de que o processo educacional possa ser útil na luta para que o servo, o pseudo-indivíduo, reflita cada vez mais sobre sua participação na reprodução da barbárie.

Talvez haja a recuperação da dignidade que se fora com a servidão, na medida em que se conteste as ordens desses tiranos e não mais as execute, deixando de eliminar tanto o “diferente” quanto a si próprio.<sup>13</sup> Fazer escola tendo por base as idéias de Adorno, segundo Hilbig, significa, antes de mais nada, recuperar suas intenções de procurar realizar a denominada desbarbarização (*Entbarbarisierung*) através de um projeto escolar humanizador; significa construir uma casa, ou uma escola, nas quais torna-se possível ter uma vida que não se petrifique e nem se endureça.<sup>14</sup> Os educadores procuram aduzir que é possível elaborar uma práxis pedagógica baseada nos fundamentos teóricos de Adorno sem que essa própria práxis caia na armadilha ideológica de se auto-intitular a proposta que acabará, de uma vez por todas, com as práticas preconceituosas e com as atitudes sadomasoquistas dentro ou fora das salas de aula.

Seguindo essa linha de raciocínio, um dos principais temas desenvolvidos nesse livro é o da prevenção da violência na escola (*Gewaltprävention in der Schule*). Com efeito, a proliferação de atitudes neofascistas também por parte das crianças e adolescentes nas escolas da Alemanha requer uma prática de prevenção contrária a essas ações. Porém, a

tentativa de formalizar esse projeto encontra várias dificuldades. Entre os principais obstáculos, destaca-se o de que dificilmente se poderá descobrir as causas da atual brutalidade em relação aos estrangeiros (*Ausländer*) se dominar a conclusão precipitada, mas em geral bem-aceita, de que os estrangeiros que partiram de seus países de origem nunca foram capazes de abandonar a emoção que ficou preservada nos seus lares e que, dessa forma, podem até mesmo trabalhar em terras distantes, mas nunca serão completamente felizes.

Inferese que os atritos entre os povos de fora e os “filhos da terra” seriam consequências dessa incompatibilidade de comportamentos e valores díspares, pois, se nos estrangeiros que seriam considerados e se considerariam forasteiros, prevaleceria o rancor de nunca poderem ser completamente integrados à nova vida; já nos aborígenes predominaria a falta de tolerância e o receio de que alguém de fora poderia “usurpar” o posto de trabalho de alguém de dentro. Ora, a aceitação generalizada dessa racionalização sociopsicológica não pode obstaculizar a investigação desse fenômeno, cuja amplitude se faz presente em todas as instituições sociais. É por isso que para Norbert Hilbig as causas da atual barbárie devem ser observadas

...junto aos jovens nos estádios de futebol, na vida em comum na família, no abuso sexual e no estupro, na televisão e no vídeo, nos setores das lojas de brinquedos ou na violência pornográfica. A brutalidade localiza-se nos fenômenos sociais de massa.<sup>15</sup>

Se é verdade que a brutalidade não pode ser apenas observada nos fenômenos sociais de massa, mas também naquele pseudo-indivíduo que qualifica a sua anedota preconceituosa como sendo apenas uma “brincadeira”, essa observação de Hilbig serve também para apoiar o raciocínio de que a indústria cultural reproduz uma clima cultural propício para a reincidência das práticas fascistas. De fato, a perpetuação dos egos debilitados é uma exigência central da sociedade, cuja integração dos pseudo-

indivíduos se dá por meio do reforço ao narcisismo coletivo e à intolerância para com o outro. Deve-se, preferencialmente, procurar compreender quais são as características predominantes de uma sociedade, cuja produção cultural parece não conhecer uma outra forma de existência que não seja a da técnica entrelaçada com a barbárie.

Desse modo, os pesquisadores preocupados com a amplitude cada vez maior da barbárie deveriam ser mais atentos sobre quais são as emoções que afloram nos jovens quando praticam os atos de vandalismo e expõem o ódio atrelado ao preconceito de forma avassaladora. Se o olhar for um pouco mais apurado nas conversas das pessoas bem “educadas” em suas salas-de-visita, as quais entre um gole de chá e a degustação de um pedaço de bolacha sorriem de satisfação quando alguém menciona o espancamento de estrangeiros nas periferias de Berlim, dificilmente poderá ter sucesso a manutenção da dissimulação de um bucolismo e de uma singeleza já há muito carcomidos pelo ódio e pela perversão.

Ora, de uma forma ou de outra esse ódio acaba por se fazer presente. Pode estar tanto no riso zombeteiro da anedota racista como na intolerância muitas vezes não tão velada dos torcedores de uma agremiação de futebol em relação a um fã de outra equipe. É interessante notar que a polidez forçada dos pais que precisam se conter para serem, fazendo uso de uma banalização atual, politicamente corretos, se esfaca justamente nas conversas cotidianas com os filhos sobre a relação entre autoridade e força que facilmente converge para o autoritarismo. Como se sabe, as crianças são porta-vozes perfeitos para, num mecanismo projetivo-patológico, exprimirem os valores e normas de um ideal egóico alicerçado no desejo do poder exercido pela violência.

Para que se possa oferecer certa resistência à propagação desses comportamentos tanto nas escolas quanto fora delas, Hilbig discute sobre a necessidade de uma práxis pedagógica emancipadora que atenda tanto ao setor secundarista, por meio de uma análise da violência (*Gewaltanalyse*), quanto às etapas da

educação da primeira infância através de uma prevenção da violência (*Gewaltprävention*). Certamente o educador está se referindo ao texto de Adorno *Educação após Auschwitz*, principalmente se essa práxis pedagógica for fundamentada na utilização de uma idéia adorniana essencial, a saber, o incentivo à liberdade de se ter medo:

Em outras palavras, a educação deve-se dedicar seriamente à idéia que não é em absoluto desconhecida da filosofia: que não devemos reprimir o medo. Quando o medo não for reprimido, quando nos permitirmos ter tanto medo real quanto essa realidade merecer, então possivelmente muito do efeito destrutivo do medo inconsciente e reprimido desaparecerá.<sup>16</sup>

Ora, é esse ímpeto que está presente no imperativo de Kant: *Sapere aude!*, ou seja, na defesa da necessidade de que os homens tenham coragem de fazer uso do próprio entendimento na medida em que enfrentam o próprio medo das conseqüências de não serem mais tutelados. Com efeito, essa aproximação entre a educação e a filosofia não é fortuita. De forma análoga, essa mesma atitude deve também ser desenvolvida na esfera da educação. Há que se opor de todas as formas à chamada educação pela dureza.

Esse tipo de postura pedagógica é comumente rotulada como o tipo correto de procedimento educacional, pois forma os futuros homens de decisão e de personalidades fortes. Na verdade, observa-se uma verdadeira deformação no caráter desses indivíduos, pois há o reforço indubitável de uma prática sadomasoquista que garante ao que sofre hoje o direito de fazer sofrer amanhã. No doloroso processo de formação de personalidades que se confrontam com a figura do professor deve acontecer um processo psicossocial no qual tanto a autoridade quanto o aluno precisam ceder em seus argumentos aparentemente indestrutíveis, posto que a autocrítica de ambos fornece as condições para a experiência recíproca da comparação de conceitos contraditórios que se transformam



em novos conceitos, gerando novos valores, comportamentos e identidades. Os alunos e os mestres podem assumir para si próprios o receio de errar, já que não são seres perfeitos, por mais que sejam idealizados como tais.

Já na situação em que prepondera o autoritarismo há uma só fala, pois os outros que escutam já se encontram conformados com a veleidade de que no futuro serão eles os senhores. Não há espaço para autocritica e muito menos para a confrontação de opiniões divergentes. O medo das suas próprias debilidades precisa ser afastado e sempre projetado naquele que não faz parte do grupo, naquele cuja fraqueza chega a ser um insulto para o paranóico que, por um instante, se recorda do processo de dessensibilização que lhe foi imposto. Ora, é exatamente essa falta de predisposição para a angústia que está por detrás da defesa da denominada educação pela dureza. O entorpecimento da capacidade empática deixa de ser questionado e passa a ser cada vez mais merecedor dos mais glamorosos elogios.

O que prevalece é esse arrefecimento da preocupação com o outro, a ponto de, como bem disse Adorno, os que pensaram sobre quais seriam os meios de transporte mais adequados para conduzir os judeus aos campos de concentração nazistas não se importaram com as conseqüências de seus eficientes cálculos matemáticos. Se uma sociedade tecnológica exige esse tipo de caráter, então consagra-se ao mesmo tempo a fetichização das relações sociais e a reificação das consciências que, ao julgarem os outros como coisas, disfarçam a sua própria coisificação.<sup>17</sup> Perante esse contexto, Hilbig menciona a obra de W. Benz, cujo título é: “A violência começa com palavras” (*Gewalt beginnt mit Wörter*). Nesse trabalho, publicado em dezembro de 1992, o autor assevera a existência de um sentimento que seria sinônimo de um caloroso aconchego perdido (*verlorene Nestwärme*). Esse tipo de sentimento poderia ser hegemonicamente observado num mundo *no qual identifica-se uma sensação de perda, de inferioridade e de inutilidade no dia-a-dia. Assim, manifesta-se*

*algumas vezes a defesa agressiva do nacionalismo como a última possibilidade de preservação da identidade.*<sup>18</sup>

As identidades coletiva e individual que são preservadas por meio da brutalidade, de acordo com Hilbig, não possuem uma autoconsciência positiva e são, na verdade, forasteiras de si mesmas. Seguindo esse ponto de vista, poder-se-ia acrescentar que o forasteiro de si próprio é aquele que não aceita o outro dentro de si, ou seja, ele não admite que a sua própria identidade é construída num movimento em que interagem a conservação e a negação de suas potencialidades que são confrontadas com as dos outros, ou melhor, num processo em que ela se conserva pela sua própria negação, transformando-se num ser diferente, porém igual. O choro de complacência e o toque de carinho são característicos dos fracos, das mulheres, ou das crianças que ainda não foram “educadas”.

Destarte, quem não aceita o outro dentro de si só poderá mesmo usufruir do que é invejado implicitamente, mas que é negado explicitamente, na *mimesis* compulsiva do “diferente” que muitas vezes paga com a vida o fato de mostrar à paranóia a sua verdadeira face. Se nas escolas essa atitude extremista não é observada com tanta freqüência, por outro lado, a brutalidade, o narcisismo coletivo e o ego debilitado estão bem presentes tanto nas salas de aula quanto nas atividades extraclasse dentro da própria instituição. Apesar de os educadores da escola *Theodor W. Adorno* estarem conscientes da desproporcionalidade de forças entre, por um lado, o poder da mídia e das famílias que incentivam práticas sadomasoquistas simpáticas à reincidência da barbárie e, por outro lado, a capacidade de intervenção dos educadores que buscam promover uma prática de prevenção da violência, há uma certa confiança de que tais atitudes possam surtir algum efeito positivo. Para isso, uma práxis pedagógica emancipadora não pode se furtar da responsabilidade de promover um clima cultural que favoreça o desenvolvimento de uma identidade autocrítica, de uma proposta pedagógica que permita com que os

agentes educacionais experienciem verdadeiramente tanto os vínculos entre si quanto também os fracassos ameados no processo ensino-aprendizagem, que podem se transformar em sucessos, que conceda a oportunidade de que o aluno e o mestre enfrentem seus medos e percebam que é o trabalho coletivo, que respeita as diferenças, aquele que produz uma individualidade não-patológica. Nesse sentido, há uma aproximação com as idéias de Andreas Gruschka, apontadas anteriormente.

## Conclusão

Nos debates atuais, observa-se um número crescente de pesquisadores interessados em investigar as possíveis contribuições dos teóricos da chamada escola de Frankfurt em relação à problemática educacional. Pode-se afirmar que, na Alemanha, atualmente há uma forte tendência de se pesquisar quais seriam os subsídios teóricos de autores, tais como Horkheimer, Marcuse, Benjamin, Habermas e, principalmente, Adorno, pertinentes à construção de uma práxis pedagógica ancorada nesses constructos ou mesmo para uma concepção educacional que se fundamentasse nas categorias implícita ou explicitamente pedagógicas desses pensadores. No que concerne a grupos que pesquisam essa relação entre teoria crítica e educação, vale ressaltar o grupo formado por docentes e discentes das universidades UFSCar e UNIMEP que, desde 1991, pesquisa o potencial pedagógico da teoria crítica.<sup>19</sup>

Durante todos esses anos, após a publicação de livros e artigos, exposições de palestras em universidades, apresentações de trabalhos em congressos, pode-se afirmar que, mesclado ao interesse despertado, encontrou-se também uma atitude, de certa forma generalizada, que imprime nos chamados frankfurtianos os rótulos de pensadores elitistas e, principalmente, pessimistas. Se é benéfico o interesse cada vez maior na leitura das obras desses autores, não se pode desconsiderar que a própria teoria crítica corre o sério risco de ser totalmente banalizada. Uma prova dessa banali-

zação talvez seja o rótulo, imposto sobretudo em relação aos chamados frankfurtianos clássicos – Adorno, especialmente – de pensadores niilistas, ou seja, donos de um modo de pensar que conduz ao desespero e à impotência perante a reincidência cada vez maior da barbárie. Ora, se em Adorno existe o pessimismo teórico, por outro lado, também se faz presente uma atitude otimista que procura em todos os momentos compreender o hiato existente entre o conceito e o mundo fenomênico, entre a ideologia da igualdade de oportunidades e a sua concreta realização. O próprio Horkheimer, ainda abalado pela morte recente do amigo Adorno, finaliza a sua palestra intitulada *Teoria crítica: ontem e hoje*, conclamando para a renovação do lema principal desses dois pensadores, ou seja, a necessidade de ser um pessimista teórico, mas um otimista prático.<sup>20</sup>

É dentro desse espírito que uma concepção educacional que se julga crítica poderia contribuir para o processo de auto-reflexão da formação que se converteu em semiformação. Talvez esse procedimento corresponda ao alento de Adorno de que a educação tenha como seu propósito básico a emancipação. É verdade que essa significação nos remete a pensar de que forma a proposta de Kant poderia ser atualizada. O próprio Adorno, que mencionou essa possibilidade no início do texto *Educação e emancipação*, reafirma a relevância do incentivo à formação de cada indivíduo para as balizas da democracia.

A meu ver, a atualização dessa proposta de Kant fundamenta-se também na elaboração de uma concepção educacional crítica que denuncie tanto as discrepâncias entre a veracidade dos conteúdos ideológicos e as suas efetivas realizações quanto elabore a sua própria autocrítica com o intuito de evitar a sedução de se transformar numa prática pedagógica redentora de todos os problemas educacionais. É por isso que nas bases dessa concepção ressoa, sobretudo, a epistemologia da *Dialética negativa*, que se inspira na consideração de que, no estado atual das coisas, é uma atitude de não-identidade entre o conceito e a realidade, que pode oferecer resis-

tências ao fato de que a realidade determina a produção do conceito ou, melhor dizendo, é esse tipo de práxis que poderá abalar aquela nociva autoconfiança do conceito que não permite a realização da sua própria transcendência e, portanto, da expressão do não-conceitual que poderia, ao ser reapropriado, cooperar para a transformação do pensamento em ensinamento.

Se essa concepção educacional crítica também assume como sua a tarefa de auxiliar o exercício da crítica da ideologia, então talvez não fosse equivocado aludir à observação de Adorno de que também tem algo de prático a denúncia de que a exigência, cotidianamente reiterada, de submissão da teoria em relação à prática significa *anular o conteúdo da verdade e condenar a prática à loucura*.<sup>21</sup> Sabemos que Kant defendeu a necessidade de que os homens se esforçassem para que pudessem sair do estado da menoridade, pois estavam, naquele período, experienciando a sociedade em processo de esclarecimento.<sup>22</sup> Contudo, nos dias atuais, o resgate do sentido da emancipação (*Mündlichkeit*) talvez esteja também atrelado à necessidade de que uma concepção educacional crítica incentive a auto-reflexão daqueles que se julgam educados, mas que colaboram decisivamente tanto para sua própria debilidade quanto para a dos outros.

Assim, algumas das principais contribuições dos pensadores da chamada teoria crítica e, particularmente, Adorno, à problemática educacional, referem-se à oposição das tendências de naturalização e personalização dos fenômenos sociais, à defesa intransigente de que a luta pela desbarbarização implica numa práxis que não reprima o medo, fazendo com que se questione a atitude megalômana de auto-suficiência, que nunca deixou de ser simpática à paranóia fascista, e, sobretudo, à defesa da prioridade do objeto.

Se a tendência atual do desenvolvimento das forças produtivas caminha para o incentivo da chamada desrealização, a ponto de nossa libido ser projetada para representações de seres cuja existência depende de uma máquina

– tal como no caso dos bichos virtuais, os Tamagoshis –, então faz-se urgente a sustentação do raciocínio crítico de que, na imanência das práticas solipsistas, encontram-se presentes relações sociais calcadas na dor e na exploração do outro. A defesa da prioridade do objeto contesta o esquecimento de que o sofrimento é, antes de mais nada, físico, apesar da angústia ser cotidianamente mitigada por meio do consumo dos produtos da indústria cultural. É verdade que o resgate das potencialidades emancipatórias da formação não é garantido, como bem disse Adorno, através da mera frequência em cursos de cultura geral que primam por reforçar o divórcio entre a chamada produção cultural e as condições materiais que engendraram a própria cultura. Entretanto, uma concepção educacional emancipadora poderia colaborar para a reprodução de um clima cultural que favorecesse aquela disposição de estimular a continuidade do conteúdo apreendido com a própria experiência (*Erfahrung*) do indivíduo. O educador que faz sua autocrítica, ao se preocupar com a compreensão dos motivos que incentivam a distância entre as teorias sobre o preconceito e a práxis preconceituosa dos mesmos alunos que memorizam os conteúdos mas não deixam de fazer anedotas racistas, por exemplo, trabalha para que o hiato entre o conceito e a práxis emancipadora não seja tão grande, apesar da sociedade atual ser condizente à chamada consciência feliz. A concepção educacional que se pauta na denúncia da falsa reconciliação atual – a qual dissimula uma vida plena de liberdade, mas que prima pela sua ausência – fala também em nome da possível reconciliação entre aqueles conteúdos emancipatórios da formação e uma vida menos injusta.

Para terminar, seria relevante destacar novamente que a gênese e o conseqüente desenvolvimento da filosofia ancoraram-se sempre na defesa da dúvida, do questionamento, mesmo diante das mais terríveis intempéries, mesmo diante dos obstáculos que incentivaram o desejo da atitude conformista que evitou qualquer sensação de angústia ou de incômodo, pois sempre foi amiga do raciocínio estéril. Destarte, a práxis pedagógica que ob-

jetiva ser emancipatória tem diante de si esse belo exemplo que se opõe ao ímpeto autoritário daquele que, com o punho cerrado, bate com força no próprio peito estufado, apregoando para todos a sua auto-suficiência. Ora, a obediência às ordens desse ímpeto é condescendente à tentação de se esquivar do cotejo com o próprio medo de perceber que precisamos uns dos outros não para a afirmação doentia da nossa pseudo-individualidade, mas sim para a negação da nossa desumanidade.

## Notas

2. Cf. Adorno, Theodor W., "Teoria da semicultura", tradução de Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In *Educação e sociedade*, Campinas, editora Papyrus, ano XVII, dezembro, 1996, pp. 388-412. Halbbildung pode ser traduzida tanto por semicultura quanto por semiformação, dependendo do sentido subjacente ao contexto. Os termos cultura e formação são praticamente equivalentes. Contudo, há uma sutil diferença quando o conceito se refere à danificação do processo de produção simbólica (semicultura) ou aos prejuízos na dimensão subjetiva provenientes da conversão da formação (Bildung) em semiformação.
3. Adorno, Theodor, W. "Educação para quê?", tradução de Wolfgang Leo Maar. In *Educação e emancipação*, Rio de Janeiro, editora Paz e Terra, 1995, p.143.
4. Adorno, Theodor, W. & Horkheimer, *Dialética do esclarecimento*, tradução de Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 1986, p.127.
5. Adorno, Theodor W. *Educação e emancipação*, op. cit., p. 24.
6. Adorno, Theodor, W. "Desmitologização do conceito". In *Dialéctica negativa*, tradução de José María Ripalda, revisada por José Aguirre, Madrid, Taurus ediciones, 1975, p. 19.
7. Idem, p.21
8. Cf. Adorno, Theodor, W. "Einleitung zu einer Diskussion über die "Theorie der Halbbildung"". In *Gesammelte Schriften 8 - Soziologische Schriften 8*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1972, p.575.
9. Adorno, Theodor, W. "Sobre a dialética da identidade". In *Dialéctica negativa*, op. cit., p.149.
10. Cf. Gruschka, Andreas, *Negative Pädagogik: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Band 1 der Schriftenreihe des Instituts

für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, Büchse der Pandora Verlags, 1988, p.38.

11. Idem, p.33.
12. Idem, p.36.
13. Adorno, Theodor, W. *Educação após Auschwitz*, tradução de Aldo Onesti. In Cohn (org.), *Theodor W. Adorno*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo, editora Ática, 1986, p.45.
14. Hilbig Norbert, *Mit Adorno Schule machen - Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie: Theorie und Praxis der Gewaltprävention*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 1995, p.43.
15. Hilbig Norbert, *Mit Adorno Schule machen...*, op.cit., p.86.
16. Adorno, Theodor, W. *Educação após Auschwitz*, op. cit., p.39.
17. Idem, p.39.
18. Hilbig Norbert, *Mit Adorno Schule machen...*, op.cit., p.88.
19. Com coordenação de Bruno Pucci, o grupo de pesquisa *Teoria crítica e educação* é composto por profissionais de vários campos, tais como: filosofia, psicologia, letras, jornalismo, pedagogia, etc.
20. Cf. Horkheimer, Max, "La teoria crítica, ayer y hoy". In *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*, tradução de Noan G. Costa, Barcelona, editora Península, 1976, p.70.
21. Cf. Adorno, Theodor, W. "Anotações sobre teoria e prática", tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In Ramos-de-Oliveira, N., *Quatro textos clássicos*, São Carlos, UFSCar, publicação interna, 1992, p.79.
22. Cf. Kant, Immanuel, "Resposta à pergunta: que é esclarecimento". In *Textos seletos*, edição bilíngüe, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis, editora Vozes, 1985, pp.100-116.

## Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1972) "Einleitung zu einer Diskussion über die "Theorie der Halbbildung"". In *Gesammelte Schriften 8 - Soziologische Schriften 8*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1975) "Desmitologização do conceito". In *Dialéctica negativa*, tradução de José María Ripalda, revisada por José Aguirre, Madrid: Taurus ediciones.
- \_\_\_\_\_. (1975) "Sobre a dialética da identidade". In *Dialéctica negativa*, tradução de José María Ripalda, revisada por José Aguirre, Madrid: Taurus ediciones.

- \_\_\_\_\_. (1986) "Educação após Auschwitz", tradução de Aldo Onesti. In Cohn (org.), *Theodor W. Adorno*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, São Paulo: editora Ática.
- \_\_\_\_\_. (1992), T. W. "Anotações sobre teoria e prática". In Ramos-de-Oliveira, N., *Quatro textos clássicos*, traduções de Newton Ramos-de-Oliveira, São Carlos: UFSCar, publicação interna.
- \_\_\_\_\_. (1995) "Educação para quê?", tradução de Wolfgang Leo Maar. In *Educação e emancipação*, Rio de Janeiro: editora Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1996) "Teoria da semicultura", tradução de Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. In *Educação e sociedade*, Campinas: editora Papirus, ano XVII, dezembro.
- Adorno, T. W. & Horkheimer, M. (1986) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, tradução de Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor.
- Gruschka, A. (1988) *Negative Pädagogik: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Band I der Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster: Büchse der Pandora Verlags.
- Hilbig, N. (1995) *Mit Adorno Schule machen - Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie: Theorie und Praxis der Gewaltprävention*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Horkheimer, M. (1976) "La teoria crítica, ayer y hoy". In *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*, tradução de Noan Godo, Costa, Barcelona: ediciones Península.
- Kant, I. (1985) "Resposta à pergunta: que é esclarecimento". In *Textos seletos*, edição bilíngüe, tradução de Raimundo Vier e Floriano de Souza Fernandes, Petrópolis: editora Vozes.